




ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

TESIS DOCTORAL

Ciudadanía en disputa: representaciones sociales y conocimientos de
estudiantes de pedagogía en torno a la formación ciudadana

Presentado por:

Alejandro Rabuco Hidalgo

Tutor

Dr. Antoni Santisteban Fernández

Director

Dr. Gustavo A. González Valencia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Doctorado en Educación

Línea 5. Formación del pensamiento social, histórico, geográfico y

educación para la ciudadanía

Facultad de Ciencias de la Educación

2025

Esta tesis fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
Programa de Becas, doctorado en el extranjero. Beca Chile, adjudicada el año 2022.

Agradecimientos

El desarrollo de una investigación doctoral constituye siempre una tarea colectiva, un proceso que trasciende al autor y se nutre del diálogo constante con otros. Esta tesis es fruto de un camino compartido, de conversaciones, lecturas y encuentros que hicieron posible transformar inquietudes personales en preguntas académicas y experiencias en conocimiento. Los resultados aquí presentados son expresión de ese aprendizaje conjunto, nacido de la problematización de nuestras prácticas, de las necesidades que emergen en la escuela y de las motivaciones que impulsan a quienes creen que la educación es, ante todo, una construcción de sentido y de comunidad.

Este trabajo no solo busca aportar a la comprensión de la formación del profesorado, sino también reivindicar el lugar de la escuela como espacio social, ético y humano. En un tiempo en que las lógicas instrumentales parecen dominar la educación, esta investigación pretende recordar que la escuela es una institución que protege, acompaña y transforma vidas; un territorio donde la justicia, la esperanza y la posibilidad de un futuro común siguen encontrando sentido.

Finalmente, mi gratitud más sincera es para mi familia. A Paulina, por su paciencia y complicidad en cada etapa de este proceso, por celebrar conmigo cada logro y cada duda. A mi hijo León, motor de vida e inspiración de todo lo hermoso que existe, por recordarme cada día que la educación como la paternidad es un acto de esperanza en lo que aún está por venir.

Y un especial agradecimiento a Nancy, por creer en mí, por su amor, comprensión y acompañamiento constante, por permanecer siempre en mi vida con la fuerza silenciosa de quien sostiene y alienta sin condiciones.

*“Ama. Si no puedes amar mucho, no enseñes a niños.
Educar es dar forma a la vida, y no se deja forma viva sino con amor vivo.”*
Gabriela Mistral, “Decálogo del maestro”

Índice	
Resumen	9
Introducción.....	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, JUSTIFICACIÓN, ANTECEDENTES, PREGUNTAS, OBJETIVOS Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	15
1.1. Planteamiento del problema.....	17
1.2. Justificación de la investigación	21
2. Contextualización al problema de investigación.....	24
2.1. Representaciones sociales y conocimiento pedagógico.....	24
2.3. Representaciones sociales: saberes implícitos, construcciones compartidas.....	25
2.4. Conocimiento docente: entre saber profesional y acción situada	25
2.5. Formación inicial del profesorado: un espacio de disputa simbólica y reconstrucción.....	26
2.6. Articulación crítica: un modelo interpretativo para esta investigación	26
3. Preguntas y objetivos de investigación	27
3.1. Objetivos de investigación.....	28
3.2. Objetivos específicos	28
4. Antecedentes de la investigación: Aproximaciones previas a esta investigación	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	33
1. Introducción.....	35
2. Democracia y participación política en el contexto chileno.....	36
3. Democracia y ciudadanía. Debates contemporáneos integrados a la formación ciudadana	39
3.1. Democracia y ciudadanía liberal.....	40
3.2. La democracia y la ciudadanía desde la perspectiva comunitarista.....	43
3.3. Ciudadanía republicana y el desarrollo democrático	45
3.4. Democracia y la ciudadanía radical	47
4. La paradoja democrática y la ciudadanía en Chile.....	49
5. La escuela como espacio de participación democrática	53
6. Educación ciudadana en el currículo escolar	55
6.1. Marco normativo curricular de la Formación Ciudadana	61
6.2. Ámbitos de desarrollo de la formación ciudadana en Chile	64
7. Formación inicial del profesorado.....	66
7.1. Enfoques e ideologías curriculares en la formación del profesorado	69
7.2. Educación ciudadana en la Formación inicial del profesorado	71
8. Fundamentos teóricos de las Representaciones Sociales	76

8.1. Proceso de formación de las Representaciones Sociales	78
8.2. Aproximación a las Representaciones Sociales del profesorado sobre formación ciudadana	82
CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	87
1. Introducción.....	89
2. Investigación cualitativa y el paradigma interpretativo de investigación	89
3. Enfoque metodológico mixto: fundamentos y articulación entre métodos	91
4. Métodos mixtos de investigación para indagar en las Representaciones Sociales.....	92
5. Estudio de Caso y las representaciones sociales del profesorado en formación	94
6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información	95
6.1. El cuestionario	96
6.2. El análisis documental	99
6.3. Criterios de inclusión, exclusión y análisis de los documentos	100
6.4. La entrevista semiestructurada.....	102
6.4.1. Criterios técnicos para el desarrollo de las entrevistas	103
7. Procedimientos para el análisis de la información	104
7.1. Análisis de información cuantitativa	108
7.2. Análisis información cualitativa	109
7.2.1. El análisis de contenido	110
7.2.2. Análisis del discurso	113
8. Etapas de la investigación	116
8.1. Etapa 1: Identificación, Recolección y Análisis de la información.....	116
8.2. Etapa 2: Análisis descriptivo a través del cuestionario.....	117
8.3. Etapa 3: Entrevistas	118
9. Articulación de consistencia metodológica	118
10. Contexto de la investigación	121
10.1. El caso de estudio: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	121
10.2. La Facultad de Filosofía y Educación.....	122
10.3. La carrera de Pedagogía en Educación Básica	123
11. Participantes de la investigación	127
12. Criterios de control de la calidad de la investigación.....	128
13. Triangulación de la información	129
13. Aspectos éticos	131
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	133
1. Introducción.....	135

2. Etapa 1. Análisis documental de la política educativa de formación ciudadana, currículo de educación básica y programa de estudio carrera de Pedagogía en Educación Básica	136
2.1. Contextualización del discurso: Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004)	137
2.2. Análisis semántico de las propuestas en el Informe de la Comisión de FC	143
2.3. Interpretación ideológica: Informe de Comisión Formación Ciudadana.....	147
3. Contextualización discursiva: Plan de Formación Ciudadana en establecimientos educacionales (2016)	150
3.1. El abordaje de la formación ciudadana en el aula a la luz de las Orientaciones Curriculares de FC.....	156
3.2. Análisis semántico de conceptos claves: El discurso oficial y la noción de ciudadanía en las Orientaciones del Plan de Formación Ciudadana (2016).....	163
3.3. Interpretación Ideológica: Orientaciones Curriculares del Plan de formación Ciudadana (2016).....	166
4. Bases curriculares para la Educación Básica	169
4.1. Análisis semántico de conceptos claves: Bases Curriculares de Educación Básica.....	174
4.2. La formación ciudadana en el currículo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica	178
3. Etapa 2. Análisis de resultados de cuestionario	187
3.1. Aproximación a las representaciones sociales: análisis del cuestionario	187
3.2. Información sociodemográfica	188
3.3. Conocimientos sobre las finalidad y aspectos curriculares de la formación ciudadana ...	190
3.4. Representaciones Sociales sobre el rol de la formación ciudadana.....	202
3.5. Valoración de la enseñanza de la formación ciudadana en la carrera de Pedagogía en educación Básica.....	214
4. Etapa 3: Representaciones Sociales sobre formación ciudadana: Análisis de entrevistas en profundidad	219
4.1. Representaciones Sociales y valoraciones sobre la formación ciudadana.....	221
4.2. Conocimientos sobre la política educativa de formación ciudadana.....	228
4.3. Desafíos de la formación inicial docente en la enseñanza de la formación ciudadana.....	233
4.4. Triangulación de los resultados: conocimientos, experiencias y percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana	238
4.5. Educación para la ciudadanía en la política educativa y el currículo de formación inicial docente (FID).....	240
4.6. Representaciones Sociales y conocimientos del profesorado en formación.....	240
5. Conclusiones	251
5.1. Presencia de la formación ciudadana en el currículo de la FID.....	252

5.2. Representaciones sociales y significados que los estudiantes de pedagogía le otorgan a la formación ciudadana.....	253
5.3. Los conocimientos de los docentes en formación sobre educación ciudadana	255
5.4. Experiencias en educación ciudadana del profesorado en formación	257
5.5. Proyecciones de los docentes en formación en su futuro ejercicio pedagógico	259
6. Conclusiones generales	260
7. Recomendaciones para la formación docente y la política educativa en formación ciudadana.....	262
8. Líneas de investigación emergentes a partir de esta investigación	264
9. Nuevas preguntas a partir de las conclusiones del estudio.....	265
Bibliografía.....	267
Anexos.....	294

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación es analizar las representaciones sociales (RS) que poseen los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la formación ciudadana (FC), así como los conocimientos y experiencias que sustentan sus significaciones. Se parte del supuesto de que los futuros maestros enfrentarán el desafío de fomentar la educación ciudadana en el aula y en las comunidades educativas desde los niveles primarios de la trayectoria escolar. Por ello, se propone examinar las RS de los docentes en formación, junto con sus estrategias didácticas y los conocimientos adquiridos sobre formación ciudadana durante su proceso de formación profesional.

El estudio se desarrollará mediante una metodología de enfoque mixto, a partir de un estudio de caso secuencial estructurado en tres etapas: (1) análisis documental de la política educativa de FC; (2) identificación de los conocimientos conceptuales de los estudiantes sobre FC; y (3) exploración de las RS y valoraciones de los estudiantes respecto de su formación profesional. A través de este proceso de investigación, se busca abordar problemáticas socialmente relevantes que impactan en la enseñanza de la ciudadanía, como el grado de preparación de los futuros docentes para enseñar estos tópicos dentro del sistema escolar y las racionalidades de ciudadanía que han construido y cómo estas impactan en sus futuras prácticas educativas.

Diversos estudios han señalado que las RS se construyen en torno a múltiples temáticas de la vida social y que influyen significativamente en la práctica docente, tanto dentro como fuera del aula (Leeman & Ledoux, 2005; McLaren, 1995). Estas concepciones inciden en las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la ciudadanía y constituyen un sistema de referencia que otorga significado a las prácticas educativas dentro de las comunidades escolares (Apablaza, 2014).

En este sentido, las RS desarrolladas por los docentes pueden impactar negativamente en los procesos formativos de los estudiantes, condicionando las prácticas pedagógicas y limitando los espacios de participación y argumentación ciudadana dentro de la democracia. Por ello, resulta fundamental analizar y reflexionar sobre las RS de los profesores en formación, dado que estas significaciones influyen en los procedimientos, técnicas y métodos empleados en la enseñanza en el aula.

Finalmente, el interés central de esta investigación radica en la importancia de la enseñanza de la educación ciudadana para el desarrollo social y educativo de niños, niñas y jóvenes en Chile, así como en la influencia que ejerce la formación inicial docente en este ámbito. Los desafíos

de la sociedad actual han llevado a los sistemas educativos a implementar transformaciones significativas para promover lineamientos curriculares que permitan a los estudiantes desarrollar competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en una sociedad democrática. Lo anterior implica nuevas exigencias para el desempeño docente, entre ellas, la actualización de los lineamientos curriculares y un mayor dominio del conocimiento disciplinar y didáctico. En este contexto, se requiere que los docentes planifiquen y evalúen su enseñanza en función de las necesidades e intereses de los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Introducción

El presente estudio tuvo como propósito indagar en las RS y los conocimientos que desarrollan los estudiantes de pedagogía en torno a la FC. Desde este marco teórico, se analizan conceptualmente las nociones ideológicas de ciudadanía y su relación con lo político, así como los planteamientos curriculares de la política pública de FC. Se busca evidenciar las experiencias personales de los futuros docentes en relación con la participación, la ciudadanía y la democracia durante su trayectoria en la formación inicial, así como el impacto de estas vivencias en su comprensión, valoración y futura práctica pedagógica.

En este sentido, la necesidad de fomentar en los estudiantes principios democráticos responde al propósito de promover una educación ciudadana ¹que facilite la flexibilidad y la adaptación ante los vertiginosos e inesperados cambios sociales de la actualidad. Sobre esta base, tales transformaciones han generado modificaciones tanto en la manera en que concebimos nuestra realidad como en los valores y costumbres que conforman la cultura de los diversos grupos humanos contemporáneos.

Estos cambios sociales exigen respuestas que incorporen una visión de largo plazo ante diversas problemáticas como crisis migratorias, descontento social, crisis medioambiental, participación política y cambio climático, entre otras, las cuales se trasladan al ámbito educativo y representan un desafío significativo en el contexto del mundo globalizado. En respuesta a esta necesidad, las autoridades políticas han impulsado diversas estrategias, entre ellas la implementación de la Ley de Formación Ciudadana (Ley 20.911), que busca preparar a los estudiantes para la vida en sociedad desde una perspectiva activa, crítica y propositiva, con énfasis en la defensa de los derechos humanos y la democracia.

En esta misma línea, el Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana en Chile (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018) evidencia la existencia de una lógica educativa orientada al cumplimiento de la normativa legal, centrada principalmente en actividades extraprogramáticas, tales como actos, celebraciones y eventos episódicos basados en efemérides. Sin embargo, estas iniciativas, más que garantizar experiencias significativas que promuevan la participación democrática, se han dirigido hacia la gestión de procesos educativos mediante instancias de enseñanza con un carácter menos democrático (PNUD, 2018).

¹ En esta investigación los términos formación ciudadana, educación ciudadana o educación para la ciudadanía se emplean en el mismo sentido

Ante este escenario, la educación para la ciudadanía debe propiciar el desarrollo de experiencias significativas que fomenten la participación democrática de los estudiantes y, en consecuencia, generen espacios de opinión y argumentación fundamentales para su autocomprensión como parte de una ciudadanía tanto local como global. Lo anterior tiene como propósito que la democracia escolar deje de percibirse como un ideal inalcanzable o un concepto abstracto y, en su lugar, se transforme en un espacio donde los estudiantes reconozcan la importancia de su involucramiento en la vida política y cívica de la sociedad (Garcés, 2017).

Cabe señalar que la democracia, entendida como un significante vacío, ha generado una falta de apropiación de los valores y principios democráticos por parte de los estudiantes, fenómeno que podría enmarcarse en la denominada paradoja democrática (García, 2017). Esta paradoja se relaciona con las contradicciones existentes entre los principios prescritos por las instituciones políticas y educativas y la realidad vivida en la sociedad. Siguiendo a Ortiz (2013), en la actualidad la juventud se encuentra determinada por su contexto social; por ello, el acto formativo no puede limitarse a lo discursivo o prescriptivo, sino que debe permitir a los estudiantes construir sus propios significados a partir de sus vivencias personales y experiencias educativas concretas.

En línea con lo anterior, el informe del PNUD (2018) señala que la elaboración de los proyectos de FC en las escuelas tiende a reproducir una perspectiva legalista (Contreras y Jiménez, 2020), ya que los conceptos y fines de la educación ciudadana suelen reducirse a la participación en jornadas electorales, en lugar de abordarse desde una visión más holística y compleja de la acción ciudadana en la sociedad (Muñoz et al., 2013).

En este escenario, la formación del profesorado desempeña un papel clave en el desafío de materializar los objetivos democráticos de la educación. Así lo señala el informe sobre la Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía de la UNESCO (2017), al plantear que la disposición a la participación de los estudiantes está positivamente relacionada tanto con la existencia de espacios educativos que fomenten la inclusión, como con el involucramiento de los estudiantes en los procesos de aprendizaje en el aula y en la toma de decisiones dentro de la escuela.

Asimismo, Álvarez y Martínez (2016) citando a Coleman (1990), subrayan que las oportunidades de aprendizaje están estrechamente vinculadas con la manera en que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consonancia con esta perspectiva, diversos estudios e investigaciones han demostrado que la capacitación del profesorado para desarrollar la FC constituye un elemento fundamental para la calidad y

efectividad de los procesos de aprendizaje democrático (PNUD, 2018; UNESCO, 2017). Al respecto, Silaban et al. (2024) encontraron en su estudio que los docentes con mayor formación específica en educación cívica lograron desarrollar competencias ciudadanas significativamente más sólidas en sus estudiantes, comparado con aquellos que carecían de esta preparación especializada.

Por lo tanto, el primer capítulo de este trabajo reúne los principales componentes que orientan la investigación: el planteamiento del problema, donde se describen las tensiones y vacíos que justifican la necesidad del estudio; la justificación, que destaca la relevancia académica, social y educativa de abordar la temática; y los antecedentes, que sitúan la discusión en el marco de investigaciones previas y políticas públicas vigentes. A partir de esta problematización, se formulan las preguntas de investigación que guían el estudio, junto con los objetivos generales y específicos que delimitan su propósito. Finalmente, se establecen los supuestos de investigación, los cuales permiten explicitar las premisas conceptuales y teóricas que orientan el análisis y la interpretación de los resultados.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico de la investigación, el cual se compone de apartados que permiten fundamentar y delimitar conceptualmente el estudio. En primer lugar, se desarrollan las nociones de formación docente, democracia y ciudadanía, articuladas con una lectura crítica de la política pública educativa y de las experiencias de los docentes en la enseñanza de la FC. En segundo lugar, se incorpora el aporte de la teoría de las RS, que entrega marcos interpretativos para comprender los significados y prácticas en el ámbito educativo. Posteriormente, se examina la relación entre la formación inicial docente (FID), las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación de Chile y los ejes definidos en el currículo nacional. Finalmente, se introduce la discusión sobre las experiencias educativas vinculadas a la forma FC y sus orientaciones didácticas, a partir del Plan de Formación Ciudadana en Chile y de los diagnósticos nacionales e internacionales que permiten situar el rol de la FID en este campo.

En un tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico que sustenta esta investigación, el cual está estructurado a partir de un estudio secuencial mixto de tres etapas. La primera etapa se centrará en el análisis documental, con el objetivo de indagar sobre los lineamientos conceptuales y las políticas educativas que subyacen a la enseñanza de la educación ciudadana en la formación del profesorado. La segunda etapa adoptará un enfoque cuantitativo y tiene como objetivo profundizar en los conocimientos sobre formación ciudadana que manejan los futuros docentes. Finalmente, la tercera etapa adoptará un enfoque cualitativo, mediante

entrevistas semiestructuradas y grupos focales, con el propósito de indagar sobre las RS de los estudiantes de pedagogía, sus conocimientos y experiencias formativas en la enseñanza.

Este enfoque metodológico permitirá conocer, desde los diferentes contextos de estudio, las experiencias de los estudiantes de pedagogía respecto a sus procesos formativos relacionados con la FC. El estudio se llevó a cabo a través de la metodología del estudio de caso en una universidad tradicional de la región de Valparaíso, Chile.

Finalmente, el cuarto capítulo define el análisis y conclusiones, a partir de la triangulación de los conocimientos de los estudiantes de pedagogía, sus experiencias formativas y sus RS sobre FC, con el fin de identificar nudos críticos que permitan visibilizar posibles mejoras para el fortalecimiento de las competencias de los futuros docentes en la enseñanza de la formación ciudadana en la educación escolar.

Lo anterior responde a la necesidad de integrar la FC como eje transversal del currículum escolar, lo cual representa en la actualidad nuevas demandas para el desempeño docente. Entre estas demandas se incluyen la actualización de lineamientos curriculares que incrementan las exigencias de manejo de conocimientos disciplinarios y didácticos, los cuales sitúan a los estudiantes como participantes activos en los procesos de aprendizaje. Además, se exige incorporar en los procesos de enseñanza el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento creativo, pensamiento crítico y colaboración, orientadas al desarrollo social y la promoción de la equidad de género, así como hábitos y actitudes para el desarrollo sostenible (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2022).

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA,
JUSTIFICACIÓN, ANTECEDENTES, PREGUNTAS,
OBJETIVOS Y SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN**

1.1. Planteamiento del problema

La FC se ha consolidado como un ámbito crítico para el fortalecimiento de la democracia, en tanto promueve la amistad cívica, la cohesión social y el desarrollo de una cultura democrática. No obstante, las experiencias pedagógicas en torno a la educación ciudadana evidencian un escenario complejo, marcado por la persistencia de enfoques tradicionales y conservadores que limitan su potencial transformador (MINEDUC, 2016; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021).

Frente a este panorama, emerge la necesidad de diseñar e implementar modelos educativos que favorezcan lógicas participativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, trascendiendo las prácticas meramente transmisivas del conocimiento cívico. En el contexto chileno, los propósitos de la FC se orientan a fortalecer la democracia y promover el respeto irrestricto por los derechos humanos (Cox & Castillo, 2015). Para ello, se han establecido discursos y lineamientos que proponen un modelo educativo basado en valores y prácticas democráticas, con el objetivo de formar ciudadanos activos, capaces de participar críticamente en los asuntos públicos.

Desde esta perspectiva, no basta con que los estudiantes dominen contenidos conceptuales; se requiere que desarrollen también competencias y habilidades para ejercer una participación efectiva y reflexiva en la vida democrática (García & Flores, 2011). Esta propuesta curricular incorpora la educación cívica desde un enfoque mixto (Kerr, 2002), que se caracteriza por su transversalidad e integración a lo largo de toda la trayectoria escolar, permitiendo una formación continua en ciudadanía.

Este enfoque es desarrollado de manera explícita en el “Plan de Formación Ciudadana” (MINEDUC, 2016), el cual busca orientar la labor educativa de equipos directivos y docentes a través de lineamientos que reconozcan la diversidad, complejidad e interdependencia de los saberes implicados. El propósito de consolidar comunidades educativas que constituyan espacios significativos para la formación de ciudadanos. En términos pedagógicos, ello implica promover una enseñanza activa y participativa, en la que el estudiantado asuma un rol protagónico en la construcción del conocimiento ciudadano (Cox, 2012)

Uno de los aspectos más tensionados en la implementación de la política pública es, precisamente, la enseñanza de la ciudadanía en el contexto escolar. Diversos informes han advertido que los establecimientos educacionales tienden a adoptar una concepción funcional y tradicional de ciudadanía, centrada en contenidos de corte cívico-normativo, reproduciendo

así enfoques clásicos de educación cívica (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2017; PNUD, 2018, 2021).

Frente a este escenario, se plantea la urgencia de avanzar hacia propuestas didácticas que reconozcan a los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje, considerando sus intereses, habilidades y necesidades como punto de partida. En este enfoque, el rol docente se redefine como facilitador y mediador de experiencias educativas significativas (Olivo, 2017). Esta perspectiva crítica ha sido reiteradamente sostenida por las propias comunidades escolares, quienes demandan una articulación más efectiva entre la FID y los desafíos reales de la enseñanza de la ciudadanía en la escuela.

Este panorama plantea un desafío escasamente estudiado desde los corpus de investigación relacionados con la educación ciudadana en Chile, específicamente en lo que respecta a los estudiantes de pedagogía y su capacitación para la enseñanza de la ciudadanía democrática en el aula. Este problema sugiere que los propósitos de la educación cívica deben ser enseñados de manera consciente, sistemática y planificada, a partir del desarrollo de competencias ciudadanas en los futuros profesores (Quiroz & Jaramillo, 2009). Para lograrlo, es necesario repensar la FID, en concreto, las nuevas implicaciones de la educación ciudadana en el contexto educativo y la realidad social que rodea a los estudiantes presentan nuevas responsabilidades para el profesorado, demandando mayor participación y reflexión crítica en el proceso de diseño y ejecución de los programas educativos.

De esta manera, la puesta en marcha de una política educativa que busca potenciar la educación ciudadana en la escuela interpela a la educación superior y la preparación de los futuros profesores. Marfán (2018) señala que la FC en la capacitación del profesorado aún no se encuentra plenamente instituida, ya que no es considerada dentro de la malla curricular de preparación inicial docente. En consecuencia, se aborda generalmente solo a partir de asignaturas alternativas o de preparación general. Además, en ocasiones se presenta en cátedras aisladas, sin relación con el contexto político, social y cultural, lo que da espacio a la predominancia de una capacitación altamente disciplinar.

Como resultado, existe un vacío en la generación de conciencia sobre la relevancia de la educación de los ciudadanos y su vinculación con el rol docente en las escuelas de pedagogía. Por ello, se hace necesario profundizar en modelos de capacitación de pedagogos que sirvan de referencia, promoviendo también la creación de espacios de participación que potencien el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Considerando la necesidad de potenciar una educación ciudadana que involucre a los diversos actores de la comunidad escolar, las escuelas de pedagogía deben responder a estos requerimientos, poniendo en práctica modelos educativos y pedagógicos que promuevan la participación de los estudiantes. Deben concebir el espacio escolar, y el aula en particular, como un lugar abierto y reflexivo, en el que se potencien los principios democráticos y los derechos humanos.

En este sentido, el informe "12 claves para fortalecer la Formación Ciudadana en Chile" (PNUD, 2021) destaca como una de las doce claves fundamentales el "potenciar la educación ciudadana en los programas de capacitación docente, tanto inicial como continua". Este documento manifiesta que los docentes influyen en el aprendizaje ciudadano de sus estudiantes a través de los contenidos que imparten, las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula y sus interacciones cotidianas.

De esta manera, se entiende que la preparación inicial y continua del profesorado es especialmente importante, dado que la educación ciudadana constituye un ámbito de enseñanza y aprendizaje multidimensional que integra contenidos y conceptos de diferentes disciplinas, evolucionando de modo constante a la par de los procesos sociales. Por tanto, se convierte en una materia que requiere el manejo de determinadas didácticas y metodologías de enseñar que van más allá de las prácticas tradicionales de instrucción.

Otro punto preocupante es el déficit revelado en los resultados del estudio sobre Formación Ciudadana realizado por la ACE (2017), que expone una importante deficiencia en la preparación del profesorado para la enseñanza de la educación ciudadana. Esta investigación señala que, los docentes que enseñan esta temática reconocen debilidades para abordar contenidos conceptuales provenientes de su capacitación profesional, ya que durante sus estudios no se abordaron adecuadamente algunas nociones básicas.

Además, esta misma investigación muestra que los cursos de educación ciudadana en las mallas curriculares de preparación de profesores presentan una fuerte concentración en contenidos de Historia y Ciencias Sociales, lo que debilita las estimaciones de transversalidad para la enseñanza de esta área en Chile. Este diagnóstico es respaldado por el análisis realizado por el PNUD (2018), que plantea que en Chile los programas de Pedagogía General Básica y Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales mantienen un enfoque marcadamente teórico.

En vista de esta problemática, la investigación presentada se desarrolla en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, específicamente en la carrera

de Pedagogía en Educación Básica. En esta área, el Informe de Autoevaluación Institucional en Docencia de Pregrado (2021) de la carrera señala que existen deficiencias respecto a la flexibilidad e interdisciplinariedad curricular que permitan ampliar las oportunidades prácticas de capacitación de los estudiantes en ámbitos relacionados con la educación ciudadana.

En esta misma dirección, los resultados de la Prueba Diagnóstica de Evaluación Docente (2018) evidencian importantes déficits en la preparación de los futuros profesores de educación básica en relación con la enseñanza de la ciudadanía. Se identificó que estos estudiantes presentan el menor porcentaje de logro (43,3%) en el estándar 3, referido a conocimientos fundamentales sobre la Historia de Chile y el desarrollo de la sociedad democrática. Además, sólo un 41,3% alcanza un nivel regular en la comprensión de conceptos esenciales de Ciencias Sociales y educación cívica. Esta situación se agrava con el hecho de que un 42% de los estudiantes declara no sentirse preparado para enseñar estas temáticas en el aula, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la preparación inicial docente en esta área.

A partir de la discusión planteada, esta investigación tiene como objetivo indagar en las representaciones sociales y conocimientos pedagógicos de los contenidos que manejan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica sobre la FC. Para ello, se empleará una metodología mixta de investigación que permitirá profundizar en racionalidades políticas, sus experiencias y valoraciones respecto a su capacitación profesional, el conocimiento conceptual que poseen sobre temáticas clave para la educación cívica y sus percepciones acerca de su preparación para enseñar ciudadanía en la escuela.

Así, la relevancia de una propuesta de investigación empírica sobre las RS de los profesores en formación radica en el hecho de que estos constituyen el eslabón más decisivo en la implementación de la educación ciudadana en la escuela (Cox, 2010). Por consiguiente, el tipo de preparación profesional que reciban determina, en gran medida, la promoción y desarrollo de actividades y aprendizajes significativos para la educación de una ciudadanía democrática.

La evidencia empírica respalda esta preocupación. González (2013) plantea que en "la capacitación del profesorado en aspectos relativos a la educación para la ciudadanía, se reconoce la ausencia de preparación en este aspecto, pero este vacío no ha provocado la aparición de propuestas para resolver este problema" (p. 61).

Complementariamente, Pérez, De Alba y Navarro (2022) sostienen que la preparación que reciben los docentes en torno a contenidos pedagógicos para abordar la educación ciudadana es deficitaria, y que la mayor parte de la investigación educativa en esta área se ha centrado

principalmente en analizar lo que ocurre en el aula, descuidando las dinámicas que impactan en la capacitación del profesorado (p. 490). En esta misma dirección, González Puentes (2021) confirma que los currículos de las carreras universitarias mantienen escasa referencia a la educación ciudadana y, cuando la mencionan, la posicionan en el plano de las buenas intenciones o bajo la responsabilidad de asignaturas o actividades complementarias marginales.

Bajo esta problematización, se evidencia que existe una consecuencia directa cuando las representaciones sociales, los discursos y las vivencias de los futuros educadores no son abordadas adecuadamente. Esta omisión conlleva el riesgo de reproducir en la escuela lo que Ross y Vinson (2012) describen como "la democracia del espectador", un modelo caracterizado por un currículum cerrado y espacios escolares anclados en patrones tradicionales e institucionales. Dicho modelo genera una ciudadanía carente de participación y compromiso cívico, distanciada de los ideales de justicia e igualdad social.

Por ello, al sumergirnos en las voces de los estudiantes de pedagogía, conocer cómo vivencian la ciudadanía y cómo piensan enseñar la FC en el presente desde su práctica profesional, y en el futuro como docentes, se permitirá reconocer la urgencia de generar transformaciones en los currículos de las carreras de pedagogía. Además, se podrá recoger información pertinente para la mejora de la preparación pedagógica y de la educación para la ciudadanía, contribuyendo así al fortalecimiento de una cultura democrática más participativa y crítica en el contexto educativo chileno.

1.2. Justificación de la investigación

La investigación sobre los docentes en preparación constituye un elemento clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Duk, Cisterna y Ramos (2019), la FID se ha posicionado como una de las discusiones más relevantes en el campo educativo, dado que plantea la necesidad de enfrentar desafíos que retroalimenten la implementación de políticas y prácticas educativas contextualizadas.

En esta línea, investigar sobre la FID permite comprender, evaluar y perfeccionar los enfoques pedagógicos y metodológicos utilizados en la preparación de futuros docentes. La calidad de esta capacitación no solo impacta en el desarrollo profesional del profesorado, sino también en la calidad de la enseñanza, afectando el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiantado.

En el ámbito de la educación para la ciudadanía, los cambios ocurridos a nivel global y local han generado problemáticas sociales asociadas a crisis democráticas, desigualdades y déficits de representación. Tales desafíos han evidenciado la urgencia de fortalecer la preparación cívica (Godoy et al., 2022). En este contexto, preocupa la capacitación docente para la enseñanza de esta área, dado su rol clave en la concreción de las políticas educativas y en la preparación de ciudadanos activos. Esta inquietud se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030, los cuales promueven una educación inclusiva y de calidad, orientada a la participación y transformación social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Ortiz (2024) afirma que los docentes deben asumir un rol protagónico en la educación ciudadana, mediante modelos críticos que fomenten el análisis de problemas sociales y la participación comunitaria. Desde esta perspectiva, se requiere una FID comprometida con la justicia social, que propicie la reflexión sobre el rol docente y los fines de la educación (Klein, 2020). En este sentido, Apple y Beane (1998), como se cita en Vaillant, (2021) sostienen que la democracia escolar se construye mediante las acciones pedagógicas y las oportunidades de participación que se ofrecen al estudiantado, consolidando espacios auténticos de ejercicio cívico en la escuela.

No obstante, diversos estudios y diagnósticos han demostrado que los programas de FID no han integrado de manera adecuada la FC en sus currículos (Garrido & Jiménez, 2020; PNUD, 2021). Informes como los del Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015), la Agencia de Calidad de la Educación (2016) y el propio PNUD (2018-2021) evidencian la escasa presencia de contenidos vinculados a educación cívica, democracia y derechos humanos en la FID.

Esta carencia puede limitar las competencias pedagógicas requeridas para su enseñanza efectiva (González, 2013; Salazar et al., 2021). El informe de la Evaluación Nacional Docente (2018-2019) confirma estas debilidades, al mostrar bajos desempeños en contenidos de FC en carreras como Pedagogía en Historia. Esta situación se complejiza por el desconocimiento de los lineamientos curriculares del Plan de Formación Ciudadana por parte del profesorado (Quintana, 2022) y por el déficit en capacitación didáctica, tanto en docentes noveles como con experiencia (Torres et al., 2024).

Desde una mirada didáctica, la escuela constituye un espacio social clave para la promoción de actitudes democráticas. Zúñiga et al (2018) plantea que, para muchos estudiantes, representa el primer espacio de encuentro con lo público y, por tanto, con el ejercicio de la ciudadanía. Por consiguiente, los futuros docentes deben comprender y valorar su rol como educadores de

ciudadanía. Esto requiere cuestionar sus propias representaciones sobre democracia y educación cívica, superando un abordaje exclusivamente conceptual para integrar perspectivas críticas y participativas (González y Santisteban, 2016).

En este marco, la teoría de las RS constituye un enfoque pertinente para comprender los saberes, experiencias y creencias que configuran la mirada de los docentes en preparación sobre la educación ciudadana (Castorina, 2017; Escalante et al., 2021). Las RS permiten identificar los sentidos atribuidos a conceptos como democracia, participación o ciudadanía, y comprender cómo estos influyen en las prácticas pedagógicas futuras (Vecina & San Román, 2021). Por ello, resulta especialmente valioso analizar los procesos de construcción simbólica que median entre el conocimiento formal adquirido durante la preparación profesional y las concepciones que efectivamente orientan la práctica docente en el aula.

A pesar del avance de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre RS en la FID son escasos, especialmente en el área de educación ciudadana (Pérez, De Alba y Navarro, 2022). En Chile, la literatura se ha centrado en el análisis curricular y en el rol de los proyectos institucionales, sin abordar con profundidad las experiencias educativas y las representaciones de los estudiantes (Mardones et al., 2018; Carvajal et al., 2022).

La presente investigación se sitúa en esta brecha académica, al indagar en las RS de los estudiantes de pedagogía sobre la educación ciudadana desde sus significaciones ideológicas y experiencias formativas. Esta aproximación permitirá aportar a la comprensión del lugar que ocupa esta área en la FID, identificar tensiones y desafíos formativos, y contribuir al diseño de estrategias que potencien la enseñanza de la ciudadanía en clave democrática y transformadora.

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales, esta investigación articula dos dimensiones fundamentales: por una parte, la FID como objeto de estudio consolidado (Santisteban y Pagès, 2007; Altamirano, 2018); y por otra, la educación ciudadana como componente transversal del currículo escolar (Pagès, 2003). Esta articulación busca contribuir al desarrollo del pensamiento social crítico, promoviendo una preparación docente sensible a los problemas sociales relevantes y a la construcción de una ciudadanía activa y reflexiva (Ramos, 2017; Ortega, 2019).

Comprender las representaciones que los futuros docentes elaboran en torno a la FC es clave para reorientar los programas de capacitación y acompañar de mejor manera el desarrollo profesional docente. Como señala el PNUD (2021), existe un déficit conceptual en la FID respecto de conceptos como poder, democracia o participación. Por lo anterior, investigar las RS permite visibilizar estas carencias y proyectar estrategias pedagógicas más

contextualizadas, pertinentes y transformadoras. Además, facilita la identificación de nudos críticos que requieren atención específica en los procesos de capacitación inicial y continua.

En síntesis, esta investigación se justifica por su contribución al conocimiento en el campo de la FID y la educación ciudadana, al relevar la importancia de las RS del profesorado en preparación como una dimensión clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela. Comprender estas representaciones no solo permite analizar la pertinencia de los currículos de capacitación, sino también avanzar hacia una educación más democrática, participativa y comprometida con los desafíos de la sociedad contemporánea. De esta manera, se contribuye tanto al fortalecimiento teórico del campo disciplinar como al mejoramiento de las prácticas educativas orientadas a la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora.

2. Contextualización al problema de investigación

Este apartado tiene como propósito describir antecedentes empíricos y académicos que permiten contextualizar el problema de investigación. Se presentan aproximaciones que dan cuenta de cómo las RS y los saberes pedagógicos han incidido en la comprensión y el ejercicio de la docencia. Asimismo, se revisan aportes relacionados con el conocimiento docente y la FID, situando tensiones y vacíos que influyen en la enseñanza de la ciudadanía. Finalmente, se introduce la propuesta de un modelo interpretativo que considera a las RS y los conocimientos docentes como categorías interdependientes del saber pedagógico, con el fin de sustentar el análisis posterior.

2.1. Representaciones sociales y conocimiento pedagógico

En el campo de la formación del profesorado, la comprensión sobre cómo los futuros docentes configuran su mirada sobre la educación ciudadana no puede limitarse únicamente al análisis de los saberes declarados o adquiridos en su trayectoria académica. Es necesario, además, considerar RS como dispositivos simbólicos que median las formas de percibir, valorar y actuar en torno a la ciudadanía, la democracia y la enseñanza en general. Esta sección propone una articulación crítica entre tres categorías claves: representaciones sociales, conocimiento docente y la FID, en el marco del desafío formativo que implica enseñar ciudadanía en contextos escolares.

2.3. Representaciones sociales: saberes implícitos, construcciones compartidas

Las RS, tal como han sido conceptualizadas por Moscovici (1975) y desarrolladas por Jodelet (1986), constituyen sistemas cognitivos y afectivos que los sujetos elaboran colectivamente para interpretar la realidad social. Estas representaciones permiten categorizar lo complejo, dotar de sentido lo incierto y orientar la acción en situaciones concretas. En el ámbito educativo, las RS que poseen los docentes especialmente aquellos en formación se constituyen a partir de su historia escolar, sus experiencias de participación, su socialización familiar, su entorno comunitario, sus creencias ideológicas y sus interacciones con discursos institucionales (Castorina, 2017; Vecina & San Román, 2021).

Así, cuando un futuro docente se enfrenta a la pregunta ¿qué significa formar ciudadanía?, no responde exclusivamente desde contenidos conceptuales adquiridos en una asignatura, sino desde una configuración más amplia de sentidos que mezcla lo aprendido, lo vivido y lo intuido. En este plano, las RS actúan como marcos de interpretación que pueden legitimar prácticas conservadoras (por ejemplo, reducir la ciudadanía a obediencia y orden) o habilitar perspectivas transformadoras (como la ciudadanía crítica, participativa y deliberativa).

2.4. Conocimiento docente: entre saber profesional y acción situada

Por su parte, el conocimiento docente y particularmente el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987b) se refiere al conjunto de saberes profesionales que los docentes utilizan para enseñar de forma eficaz. Este conocimiento no es sólo disciplinar, sino también didáctico, ético, político y práctico. Se construye progresivamente en la formación inicial, pero se consolida mediante la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992; Bolívar, 2007). En el caso de la educación ciudadana, este conocimiento incluye no sólo saber qué es la democracia o los derechos humanos, sino cómo facilitar procesos de aprendizaje que promuevan la participación, el juicio crítico, el respeto por la diversidad y la deliberación colectiva.

No obstante, la adquisición de este conocimiento no es lineal ni automática. Está profundamente mediada por las RS previas del docente en formación. Por ejemplo, un estudiante que ha vivido la participación sólo como cumplimiento de normas y asistencia a actos escolares probablemente traducirá su enseñanza de la ciudadanía desde una lógica formalista, a menos que logre reflexionar críticamente sobre esa experiencia y resignificarla en la formación universitaria.

2.5. Formación inicial del profesorado: un espacio de disputa simbólica y reconstrucción

La FID aparece entonces como un campo de disputa y resignificación, donde se entrecruzan las RS previas y los conocimientos pedagógicos esperados. Siguiendo a Contreras y Morales (2014) y Pagès, González y Santisteban (2010), la FID no puede concebirse únicamente como un espacio de transmisión técnica de saberes, sino como una instancia de transformación de sentidos, donde los estudiantes problematizan sus creencias, enfrentan sus contradicciones, amplían sus marcos de interpretación y reconstruyen su identidad profesional.

En este sentido, las RS constituyen tanto un punto de partida como un desafío formativo: si no se visibilizan, discuten y analizan críticamente, operarán como obstáculos invisibles en el desarrollo del conocimiento pedagógico. Por el contrario, si son abordadas desde una pedagogía crítica y reflexiva, pueden convertirse en insumos valiosos para la comprensión profunda del fenómeno educativo y para el fortalecimiento del juicio profesional docente.

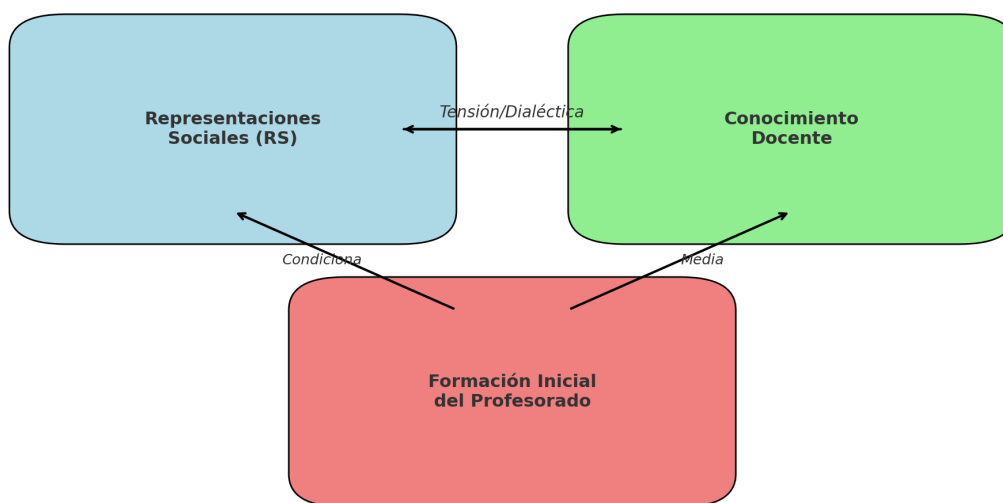
De este modo, el rol de la FID no es solo entregar herramientas conceptuales y metodológicas para enseñar ciudadanía, sino crear condiciones para que los futuros docentes reconozcan y tensionen sus propias representaciones sociales, en diálogo con teorías, experiencias y desafíos sociales actuales. Esto implica reconocer a los estudiantes de pedagogía como sujetos culturales, históricos y políticos, que portan saberes no siempre explícitos pero decisivos en su modo de enseñar (González & Santisteban, 2016).

2.6. Articulación crítica: un modelo interpretativo para esta investigación

La presente tesis parte de la premisa de que las RS y el conocimiento docente no son categorías aisladas, sino dimensiones interdependientes del saber pedagógico. En este marco, se propone un modelo interpretativo en el que:

- Las **RS** actúan como filtros simbólicos que estructuran la forma en que los futuros docentes comprenden los conceptos de ciudadanía, democracia y participación.
- El **conocimiento docente** se desarrolla en tensión con estas representaciones, y puede reproducirlas o transformarlas dependiendo del enfoque formativo que se propicie en la FID.
- La **formación inicial** constituye el espacio clave donde estas dimensiones pueden entrar en diálogo crítico, promoviendo procesos de resignificación que habiliten una enseñanza ciudadana reflexiva, contextualizada y éticamente comprometida.

²**Figura 1.** Modelo interpretativo de las RS y el conocimiento del profesorado



Esta articulación permite comprender que la FC no puede ser reducida a contenidos disciplinares ni a actividades cívicas episódicas. Requiere procesos formativos profundos, capaces de integrar la dimensión simbólica (RS) con la dimensión profesional (conocimiento docente), en contextos que desafían al profesorado a pensarse como agentes activos en la construcción de una sociedad democrática.

3. Preguntas y objetivos de investigación

El presente estudio busca responder a interrogantes relacionadas con los conocimientos y RS de los estudiantes de pedagogía sobre la FC. Para profundizar en esta discusión, se plantean una serie de preguntas que, al ser abordadas, permitirán explorar los simbolismos y significaciones que los participantes atribuyen a conceptos y temáticas centrales de la FC, como la ciudadanía y la democracia. Asimismo, estas preguntas posibilitan el análisis de las percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre sus procesos formativos y la valoración de la educación para la ciudadanía en el ámbito educativo.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que guían el estudio:

- a) ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana?

² Modelo interpretativo propuesto: interacción entre representaciones sociales, conocimiento docente y formación inicial del profesorado. Elaboración propia con base en Moscovici (1975), Shulman (1987a), Contreras (2014) y Pagès & Santisteban (2019).

- b) ¿Cómo comprenden los estudiantes de pedagogía el concepto de democracia en relación con la formación ciudadana?
- c) ¿Qué conocimientos conceptuales poseen los estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana y sus implicancias en la enseñanza?
- d) ¿Cómo perciben los estudiantes de pedagogía su propia formación ciudadana a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria?
- e) ¿Cómo proyectan los estudiantes de pedagogía la enseñanza de la formación ciudadana en su futura práctica docente?
- f) ¿Cómo se integra la formación ciudadana en el currículo de formación inicial docente?

3.1. Objetivos de investigación

Con la intención de profundizar en las afirmaciones presentadas y dar respuestas a las preguntas de investigación, se ha optado por los siguientes objetivos:

Objetivo: Analizar las representaciones sociales y los conocimientos pedagógicos de los estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana en Chile, con el fin de comprender cómo estos influyen en su futura práctica docente.

3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana, ciudadanía y democracia.
- b) Identificar cómo comprenden los estudiantes de pedagogía el concepto de democracia en el contexto de la formación ciudadana.
- c) Analizar los conocimientos conceptuales que poseen los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana
- d) Analizar las proyecciones que tienen los estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza de la formación ciudadana en su futura práctica docente.
- e) Explorar la percepción y valoración que los estudiantes de pedagogía atribuyen a su formación en educación ciudadana a lo largo de su trayectoria académica.
- f) Analizar la integración de la formación ciudadana en el currículo de formación inicial docente y su relación con las representaciones sociales del profesorado en formación.

4. Antecedentes de la investigación: Aproximaciones previas a esta investigación

La FID constituye un campo de estudio esencial en el ámbito educativo, particularmente en contextos caracterizados por desafíos democráticos y demandas de justicia social. Diversas investigaciones han contribuido al desarrollo de saberes pedagógicos que permiten comprender la complejidad del quehacer docente y su impacto en la construcción de

ciudadanos críticos y participativos. En esta línea, los estudios sobre la FID han puesto énfasis en las teorías, creencias y prácticas pedagógicas de los futuros educadores, así como en la construcción de conocimientos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alves & Pinto, 2019; Muñoz, 2009).

Un enfoque particularmente relevante ha sido el análisis de las RS del profesorado respecto a la ciudadanía y la democracia. Estellés (2017) destaca cómo estas representaciones se manifiestan en discursos metafóricos que idealizan la democracia como un bien frágil y a los docentes como "jardineros" encargados de cultivarla en sus estudiantes. Esta perspectiva, aunque valiosa en términos simbólicos, tiende a responsabilizar exclusivamente a los individuos del cambio social, dejando de lado las condiciones estructurales e institucionales que configuran el ejercicio democrático.

Desde una perspectiva disciplinar complementaria, la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) ha articulado la educación ciudadana con fundamentos epistemológicos propios de las ciencias sociales y teorías del aprendizaje, promoviendo una mirada integral que aborde la historia, la filosofía y la sociología como pilares para la comprensión del mundo social. Pérez, De Alba y Navarro (2022) sostienen que esta integración fortalece los marcos de referencia desde los cuales los estudiantes pueden construir interpretaciones críticas sobre su entorno.

En consonancia con esta perspectiva, Santisteban y Pagès (2007) proponen que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse hacia la participación, el diálogo y el compromiso con la transformación de la realidad. En este sentido, la FID debe ofrecer experiencias didácticas que promuevan el tratamiento de temáticas controvertidas y el análisis situado de los problemas sociales, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la agencia ciudadana de los futuros profesores.

Complementando estos hallazgos, Almeyda y Jiménez (2020) han identificado diversas RS de la ciudadanía presentes en los estudiantes de pedagogía, las cuales oscilan entre concepciones políticas tradicionales y enfoques más críticos que vinculan la ciudadanía con la participación social y la transformación comunitaria. Estas representaciones influyen directamente en las prácticas de enseñanza y en la selección de contenidos y metodologías en el aula.

La necesidad de articular saberes conceptuales y didácticos ha sido planteada también por González (2013), quien enfatiza que la educación ciudadana implica desarrollar capacidades para planificar y evaluar procesos de enseñanza desde una perspectiva crítica e inclusiva. Adler (2004) complementa esta visión señalando que el profesorado debe estar preparado para

responder a la diversidad sociocultural del estudiantado, promoviendo entornos de aprendizaje democráticos y participativos.

Desde esta perspectiva pedagógica, Evans (2006) y Ross y Vinson (2012) plantean que enseñar ciudadanía no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe fomentar la reflexión crítica, el compromiso ético y la participación tanto en la escuela como en la comunidad. Esta concepción sitúa a la educación cívica como un proceso transformador, centrado en el desarrollo de sujetos democráticos conscientes y comprometidos.

Reforzando esta conceptualización, Ortega, Olmos y Moreno (2018) proponen que los objetivos de la FID deben orientarse a la construcción de un conocimiento social crítico, basado en la participación y en la promoción de la justicia social. Bajo esta mirada, la preparación docente se transforma en un proceso formativo integral que trasciende la capacitación técnica para constituirse en una instancia de desarrollo ético y político.

Sin embargo, esta perspectiva ideal enfrenta obstáculos significativos. Gómez (2020) advierten que la ausencia de espacios para la reflexión crítica en la FID genera incomodidad en el profesorado frente a temas socialmente controversiales, lo cual limita su abordaje en el aula. Esta situación afecta la calidad de la enseñanza y debilita la construcción de ciudadanos críticos capaces de enfrentar los desafíos de la vida democrática contemporánea.

Para superar estas limitaciones, García (2017) coincide en que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la comprensión de los procesos sociales, históricos y políticos, promoviendo una ciudadanía activa, reflexiva y situada. El rol docente se concibe entonces como el de un mediador que guía a los estudiantes en el análisis de la realidad desde una perspectiva crítica.

En este marco propositivo, Gutiérrez y Santisteban (2024) han propuesto un modelo de FID que articula dos dimensiones centrales: una preparación sólida en derechos humanos y valores democráticos, y el desarrollo de competencias pedagógicas orientadas al trabajo en contextos de cultura democrática. Este enfoque considera fundamental el estudio de las RS de los estudiantes de pedagogía como punto de partida para enriquecer sus procesos formativos.

Desde una mirada regional, Gutiérrez, Franco y Arredondo (2024) identifican debilidades estructurales en la FID en Iberoamérica, señalando la falta de claridad en los enfoques conceptuales y pedagógicos de la educación ciudadana. Las autoras evidencian que muchos programas formativos se sustentan en modelos transmisivos, poco adecuados para los desafíos actuales de la educación democrática.

Ante esta problemática, González (2012) plantea una propuesta epistemológica basada en la teoría crítica de la educación, que reconoce la centralidad de los problemas socialmente relevantes en la preparación docente. Desde esta perspectiva, la FID debe promover el desarrollo de competencias analíticas y reflexivas que permitan a los futuros educadores identificar desigualdades estructurales y actuar pedagógicamente para transformarlas.

En esta misma línea crítica, García, Aguirre y Moreno (2021) destacan que el pensamiento crítico es un componente esencial del proceso formativo, al proporcionar herramientas para abordar temáticas complejas desde una pedagogía basada en el diálogo, la deliberación y el compromiso ético. Este enfoque favorece una educación orientada a la justicia social, que sitúa al estudiantado como agente de cambio.

A partir de estos planteamientos, se establece un consenso teórico en torno a la necesidad de que la preparación docente en FID se fundamente en una perspectiva crítica, que promueva la comprensión de las problemáticas sociales relevantes y el desarrollo de competencias para una participación ciudadana activa y comprometida. No obstante, persisten vacíos significativos en la FID, tales como la indefinición conceptual sobre ciudadanía y democracia, y la limitada articulación pedagógica con los contextos reales de los estudiantes (Jara et al, 2021). Estos déficits limitan el potencial emancipador de la educación ciudadana y dificultan la preparación de docentes capaces de incidir críticamente en su entorno.

Ante esta problemática, diversos investigadores coinciden en la necesidad de diseñar programas formativos más robustos, que integren marcos conceptuales claros, metodologías participativas y un enfoque situado que vincule los saberes escolares con las experiencias de vida de los estudiantes. Este enfoque permitiría abordar tensiones estructurales, desigualdades sociales y oportunidades de transformación.

Finalmente, se reconoce la importancia de considerar las representaciones sociales y experiencias formativas de los estudiantes de pedagogía como elementos clave para comprender cómo configuran sus concepciones sobre ciudadanía y democracia. Estas representaciones influyen directamente en sus prácticas de enseñanza y en los sentidos que adquiere la educación ciudadana en las escuelas, lo que refuerza la necesidad de una FID crítica, contextualizada y orientada a la transformación social.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

La ciudadanía y la educación conforman un binomio inseparable que, al situarse en el contexto escolar, se proyecta como un mecanismo fundamental para promover el desarrollo sostenible, fortalecer la democracia y avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa (Ramis, 2018). En este escenario, la escuela se configura como un espacio privilegiado para la socialización y la participación, donde niños, niñas y jóvenes adquieren conciencia sobre la existencia de los otros, así como sobre sus derechos y deberes cívicos.

Estos elementos resultan esenciales para fomentar el compromiso cívico y la construcción de una cultura democrática. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas son entendidas como organizaciones sociales con el mandato explícito de facilitar la integración de los estudiantes en el espacio público, creando comunidades educativas en las que, mediante la educación ciudadana, se enseña a los más jóvenes a interactuar, dialogar y negociar sus diferencias (Martínez & Cusmille, 2015).

En este marco, la educación ciudadana se establece como un eje central del currículo escolar chileno, trascendiendo las fronteras de la educación formal e informal, al tiempo que asume la responsabilidad de promover una ciudadanía activa, crítica y participativa. Este desafío requiere el diseño e implementación de propuestas curriculares que integren perspectivas educativas orientadas a la justicia social, la deliberación democrática y el ejercicio reflexivo de la participación.

Sin embargo, la discusión sobre la enseñanza de la ciudadanía exige, a su vez, una problematización de la polisemia del concepto de ciudadanía, lo que implica reconocer las tensiones conceptuales y metodológicas que subyacen a su enseñanza en el sistema escolar. Diversas concepciones de ciudadanía dan lugar a diferentes formas de interpretar la realidad social y política, influyendo directamente en los enfoques pedagógicos (Balibar, 2013)

En consecuencia, para identificar los desafíos y oportunidades que condicionan la enseñanza de la educación ciudadana, se vuelve necesario estructurar un conjunto de referentes teóricos y pedagógicos que permitan comprender los marcos conceptuales y normativos en los que se inscriben tanto las políticas educativas como las prácticas escolares en este ámbito. Esta fundamentación teórica resulta crucial para orientar tanto la investigación como la práctica pedagógica en el campo de la educación FC.

Atendiendo a estos antecedentes, el presente apartado desarrolla el marco teórico del estudio, centrado en las principales conceptualizaciones y debates sobre la educación para la ciudadanía

en el contexto de la formación FID. La estructuración de este marco teórico responde a tres ejes fundamentales que articulan la comprensión integral del fenómeno estudiado.

En primer lugar, se propone una lectura crítica de los conceptos de ciudadanía, democracia y participación, con énfasis en los modelos de ciudadanía, las controversias que atraviesan su definición y los desafíos que enfrentan las democracias contemporáneas. Esta aproximación conceptual permite establecer las bases teóricas para comprender las múltiples dimensiones que abarca la educación cívica.

En segundo lugar, se analizan las tensiones e implicancias de la educación ciudadana en el sistema escolar chileno, atendiendo a sus fundamentos históricos y al papel de la escuela como espacio educativo en valores democráticos. Este análisis contextual resulta fundamental para comprender las especificidades del caso chileno y sus particularidades normativas.

Finalmente, se abordan antecedentes e investigaciones sobre la incorporación de la educación ciudadana en la FID, con especial atención a las orientaciones de la política educativa y a las percepciones y valoraciones de los estudiantes de pedagogía respecto a esta dimensión pedagógica. Esta revisión permite situar el estudio en el campo específico de la investigación sobre preparación docente y educación cívica.

2. Democracia y participación política en el contexto chileno

En los últimos años, Chile ha experimentado una evidente desafección ciudadana hacia las instituciones y la élite política. Los resultados de diversas encuestas y estudios (IEA, 2016; INJUV, 2023) evidencian una crisis de representatividad y legitimidad profunda, especialmente entre los jóvenes, quienes manifiestan una creciente desconfianza hacia los representantes políticos y las estructuras de gobierno. La baja participación electoral juvenil se ha convertido en uno de los síntomas más graves de la desconexión ciudadana con la esfera pública, situándose Chile entre los países con mayor caída en la participación política juvenil a nivel mundial (Corvalán & Cox, 2015).

Sin embargo, este diagnóstico ha evolucionado significativamente tras el "estallido social" y el "proceso constituyente", considerados como las manifestaciones sociales más significativas desde el retorno a la democracia. La encuesta Jóvenes y Resignificación de la Política 2019-2024 (Torres, 2024) revela que un 57% de los jóvenes encuestados considera que su participación en las movilizaciones sociales puede generar cambios significativos a nivel sociopolítico. Asimismo, un 62% cree que actualmente es más importante votar que antes del "estallido social", mientras que un 61% indica que su interés por participar en procesos electorales ha aumentado.

No obstante, estos cambios no indican un reencuentro con la política partidista, sino una revalorización de la participación política como mecanismo de organización para influir directamente en las transformaciones sociales (INJUV, 2023). Los estudios del PNUD (2021-2024) destacan el debilitamiento de las estructuras democráticas y los déficits significativos en los conocimientos cívicos estudiantiles: cerca del 40% de los jóvenes entre 16 y 29 años declara no tener interés por participar en política partidista, mientras que un 31% se muestra desinteresado frente al sistema democrático.

Los antecedentes mencionados configuran lo que puede considerarse una paradoja democrática, entendida desde los presupuestos de Chantal Mouffe (2012), quien identifica al pluralismo y al conflicto como elementos centrales de las democracias modernas. En Chile, ésta se presenta al observar que se han implementado numerosas normativas que favorecen la participación (Ley 20.500, Ley 19.523, Ley 19.300, Ley 19.418), pero los índices de valoración democrática y la incidencia juvenil en la esfera pública siguen siendo bajos. Esta situación se explica por la desconfianza de la ciudadanía, que se siente instrumentalizada en procesos políticos percibidos como ajenos a sus intereses (Quinteros, 2021).

Para comprender estas paradojas, es necesario examinar las orientaciones que guiaron la construcción del Estado chileno. Los sistemas democráticos contemporáneos, aunque promueven discursos sobre participación, han configurado espacios restringidos para la participación política, reduciendo el compromiso ciudadano a lógicas mercantilistas y al ejercicio del sufragio como única forma de participación (Pressacco y Rivera, 2015).

El establecimiento de la democracia en Chile tiene un recorrido de aproximadamente tres décadas, tras largos períodos dictatoriales caracterizados por la marginación política y violaciones sistemáticas a los derechos humanos (García & Flores, 2011). La dictadura cívico-militar eliminó los correlatos históricos, sociales y culturales que habían inspirado las luchas democratizadoras, así como los logros progresistas en participación política, equidad y justicia social (Iglesias, 2015).

La recuperación del ejercicio democrático se convirtió en el objetivo central de las fuerzas opositoras, con la promesa de que la democracia atendería las necesidades ciudadanas, en contraposición al régimen autoritario. La ciudadanía se organizó construyendo un movimiento nacional que presionó por el plebiscito de 1988 (García, 2006). Sin embargo, el retorno a la democracia no cumplió las expectativas, causando desilusión en los estratos más vulnerables.

El movimiento social, crucial en la resistencia, no tuvo cabida en el nuevo escenario, caracterizando la transición como de "puertas cerradas" entre cúpulas políticas jerarquizadas.

Las prácticas políticas fueron estructuradas desde la élite, siguiendo la máxima del despotismo ilustrado: "una transición para el pueblo, pero sin el pueblo" (Núñez, 2010, p. 16). La democracia emergente comenzó a percibirse como un "significante vacío", configurándose lo que Gómez (2017) denomina "oligarquía liberal": un sistema concentrado en cúpulas minoritarias sin planes de inclusión ciudadana en procesos decisionales.

Desde los años 90, se inició la "política del pasado", centrada en medidas jurídicas orientadas al esclarecimiento de crímenes represivos, estableciendo comisiones como la de Verdad y Reconciliación (Ruderer, 2010). Paradójicamente, las primeras décadas democráticas estuvieron marcadas por un declive sostenido en la participación electoral: del 84,2% en 1989 al 56,6% en 2009 (Bargsted et al., 2019; Contreras & Morales, 2014). En las municipales de 2012, sólo el 23,41% de jóvenes entre 18 y 29 años participó (Bayer & Rodríguez, 2015).

En el 2016 marca el escenario de movilizaciones relevantes en el momento de mayor consolidación del modelo dictatorial. La crisis de partidos de centroizquierda por escándalos de financiamiento irregular abrió el camino para sectores de derecha con discursos modernizadores (Bayer & Rodríguez, 2015). A pesar de la reforma electoral de 2015, las elecciones presidenciales de 2017 registraron el porcentaje más bajo de participación: 46,7% (INJUV, 2018). Este distanciamiento catalizó movilizaciones medioambientales, territoriales y estudiantiles que fragmentaron la estructura política (Luco, 2021). El movimiento estudiantil, actor central desde 2006, transversalizó en 2011 sus demandas a todo el espectro educativo, exigiendo reformas constitucionales que consagraran el derecho a la educación por encima de la libertad de enseñanza (Reyes & Maillet, 2021). Estas movilizaciones cuestionaron la posibilidad de lucrar con la educación, criticando la Constitución de 1980 (UNICEF, 2014).

En 2018, el movimiento estudiantil incorporó demandas feministas, denunciando situaciones de abuso en espacios educativos y laborales (Paredes & Valenzuela, 2020). Las movilizaciones feministas convocaron a más de 150,000 personas en la región Metropolitana, lo que llevó a la profundización de la educación no sexista y luchando contra lógicas patriarcales de socialización (Motta et al., 2020; Ponce & Urrutia, 2020). Estas movilizaciones fueron el preámbulo de un escenario de movilizaciones que trastocaron la estructura política chilena. El 18 de octubre de 2019 marca uno de los hitos más significativos de la historia reciente chilena. Los estudiantes secundarios, reaccionando al alza del transporte público, iniciaron una evasión masiva que desató protestas para visibilizar problemas estructurales (INJUV, 2021). La represión gubernamental, que incluyó toques de queda y militarización, intensificó las manifestaciones. Según el INDH (2023), se registraron 3.777 víctimas de represión, con promedio de edad de 26 años.

Como consecuencia, los partidos políticos firmaron un "Acuerdo por la Paz" estableciendo un plebiscito sobre nueva constitución. La opción "Apruebo" ganó con 78,27% de los votos, alcanzando un 50,9% de participación del padrón electoral (BCN, 2020). En mayo de 2021, se eligieron convencionales constituyentes, destacando el auge de candidaturas independientes que obtuvieron un tercio de los escaños, mientras Gabriel Boric fue electo presidente con 55,87% de los votos (Zepeda, 2023). Sin embargo, el plebiscito de salida contrarrestó este escenario: la ciudadanía rechazó la propuesta constitucional con 61% de los votos y 85% de participación. Este resultado marca altibajos en la participación política nacional, evidenciando disminución de la fuerza de movimientos sociales y paulatino desinterés político en una generación juvenil caracterizada por mayor individualismo.

Las limitaciones del modelo democrático neoliberal chileno han generado distanciamiento ciudadano con la esfera política institucionalizada. La reducción de espacios participativos y la predominancia de un orden social mercantilizado han limitado los principios democráticos a la capacidad de consumo y endeudamiento. La desconfianza institucional es transversal en jóvenes y adultos, siendo reproducida por los conductos institucionales del sistema político.

El déficit de educación ciudadana no constituye un problema meramente curricular, sino que refleja un sistema educativo transformado en estructura burocrática rígida que no integra la diversidad de espacios sociales dialogantes y constructores de identidades (Flores & García, 2013). La raíz de la paradoja democrática se encuentra en sistemas que reproducen desigualdad y anulan la subjetividad social, debilitando la cohesión social, mientras levantan discursos sobre respeto, convivencia y responsabilidad social como elementos fundamentales para la vida comunitaria.

En síntesis, Chile evidencia una paradoja democrática donde coexisten marcos normativos participativos con prácticas excluyentes, movimientos sociales transformadores con desconfianza institucional, y discursos democratizadores con estructuras oligárquicas. Esta tensión configura un escenario complejo que demanda repensar los fundamentos de la participación y la construcción democrática en el contexto neoliberal contemporáneo.

3. Democracia y ciudadanía. Debates contemporáneos integrados a la formación ciudadana

En el análisis de las teorías contemporáneas sobre la ciudadanía, el debate entre las perspectivas liberales, comunitaristas y republicanas constituye un eje fundamental para comprender los modos en que se concibe al ciudadano y su rol en la sociedad democrática. Aunque estas posturas se presentan con orientaciones teóricas diversas,

comparten ciertos referentes conceptuales, tales como la libertad, la comunidad, la participación política y la justicia. Estos elementos, interpretados de manera diferenciada, permiten visibilizar las tensiones estructurales que atraviesan los sistemas democráticos modernos y como tal los sistemas educativos.

Las discusiones en torno a la formación ciudadana son diversas en diferentes contextos educativos y geográficos. De acuerdo con Massip y Santisteban (2020), una investigación sobre la educación para la ciudadanía democrática conlleva la necesidad de establecer una reflexión que permita definir lo que entendemos por democracia y ciudadanía. En este apartado, se plantea la discusión teórica sobre los conceptos de democracia y ciudadanía, buscando precisar sus principales definiciones, orientaciones y presupuestos ideológicos. De esta forma, se propone la revisión de cuatro corrientes que han definido estos conceptos en distintos períodos históricos: la perspectiva liberal, comunitarista, republicana y radical.

3.1. Democracia y ciudadanía liberal

La democracia, la ciudadanía y el poder constituyen algunos de los conceptos más debatidos en la teoría política contemporánea (Jaramillo, 2018). Según Sartori (1988), la democracia no es ni puede ser ideal, ya que sus definiciones cruzan una línea entre lo ideal y lo real, entre lo que las personas esperan de un Estado democrático y la realidad práctica de la política. En esta misma línea, Pagès y Santisteban (2007) consideran que la democracia es un sistema en construcción, un desafío continuo para la ciudadanía; no constituye un fin en sí misma, sino una forma de convivir y construir valores y principios conjuntos que rigen la vida en sociedad.

En la discusión sobre la concepción liberal de la democracia, resulta fundamental puntualizar los fundamentos de la libertad positiva y negativa definidos por Berlin en 1958. En el escenario político, ambos tipos de libertad refieren al individuo como sujeto central. A este respecto, la libertad positiva exalta la libertad colectiva sobre la individual, enfatizando el autogobierno, la autodeterminación colectiva y democrática (Fierro, 2017), mientras que la libertad negativa se vincula con la supremacía de los individuos, la autonomía y la no interferencia en la vida privada, priorizando los derechos individuales sobre las decisiones colectivas.

Frente a estos fundamentos, la democracia liberal se define a partir del elemento fundador del liberalismo: la libertad entendida como ausencia de interferencia (Fierro, 2017). El fundamento ideológico de esta concepción se centra en la idea de que los seres humanos son egoístas e individualistas ante las responsabilidades de la vida política (Ovejero, 2008), reduciendo la libertad a la participación en procesos de sufragio electoral, donde la

responsabilidad ciudadana radica en la delegación del poder, mientras que el Estado es percibido como una amenaza para la libertad.

Bajo estos argumentos, la democracia se traduce en un sistema que otorga legitimidad a las preferencias individuales, predominando el enfoque representativo de una democracia institucional. Esta se entiende como una institución política dedicada a regular las formas en que se adquiere, ejerce y pierde el poder público (Mañalich, 2014). La visión democrática y política liberal se centra en la elaboración de leyes y derechos, con el objetivo de que la libertad sea el fin y la democracia un instrumento para el desarrollo de los individuos (Sartori, 2008; Caballero, 2023).

Como se ha mencionado, el discurso fundante de la democracia liberal se centra en la validación y el reconocimiento de la autonomía individual, sin enfocarse en la participación política colectiva. Al contrario, la organización y movilización ciudadana son vistas como un peligro para la libertad (Ovejero, 2008). Fierro (2017) señala que, desde la perspectiva de la democracia liberal, la organización colectiva ciudadana es entendida como una "tiranía de la mayoría", que debe ser contrarrestada mediante contrapesos para evitar que tenga poder sobre la minoría. Para ello, se implementan límites políticamente institucionalizados, como quórumos calificados, tribunales constitucionales o la Corte Suprema (Fierro, 2017, p. 99). En consecuencia, la democracia se traduce en procedimientos cuyo objetivo es resolver las controversias y los conflictos de intereses de manera pacífica.

El resguardo de la libertad negativa y de la individualidad constituye otro de los fines principales de la democracia liberal. Diversos autores (Fierro, 2017; Ovejero, 2021; Torres, 2007) han cuestionado gravemente la legitimidad del sistema democrático liberal, debido a que posiciona a los ciudadanos en el ámbito privado e inhibe el interés ciudadano por lo público, provocando abstención en la participación política. De igual manera, Berlin (1958) describe que, para el liberalismo, la libertad política constituye, por esencia, el espacio donde el ser humano se desarrolla plenamente, ya que es el único lugar en el que no puede ser obstaculizado por otros y en el que puede expresarse libremente sin ser reprimido.

Esta preeminencia de lo individual (libertad negativa) sobre la comunidad (libertad positiva) pone en tensión los principios clásicos de la democracia, que apuntan directamente a la relación ciudadana con lo público y la preocupación por la vida política. En este sentido, las democracias contemporáneas relegan la participación ciudadana a espacios institucionalizados, como el sufragio en elecciones nacionales o locales, lo que se articula con la perspectiva liberal de la democracia y la libertad negativa (Ovejero, 2008). Este aspecto ha

tendido a reforzar el desapego y el desencanto ciudadano con sus responsabilidades cívicas y el ejercicio de sus derechos políticos, especialmente en un contexto de debilitamiento de los sistemas democráticos.

Esta tensión se expresa en la baja valoración actual de la población hacia el funcionamiento del sistema democrático, la desconfianza institucional, la baja participación en procesos electorales y el desinterés juvenil por involucrarse en la discusión sobre temáticas políticas (Democracy Index, 2023; CEP, 2024). Este fenómeno evidencia las carencias en nuestros sistemas políticos, como los altos niveles de déficit en la cultura cívica democrática, lo que pone en peligro no solo la estabilidad social y política, sino también la legitimidad y sostenibilidad democrática.

Bajo la consigna de la libertad negativa de la democracia liberal, no es posible promover una mayor participación política, elemento primordial para el desarrollo y fortalecimiento democrático. Por lo tanto, se hace necesario abogar por el reconocimiento de una concepción positiva de la libertad que contemple a los ciudadanos como sujetos de derechos y que promueva el bien común social.

En cuanto a la comprensión de la ciudadanía desde la perspectiva liberal, la condición ciudadana se determina a partir del cumplimiento de los derechos negativos, que se traducen principalmente en aquellas acciones que garantizan los deberes de no interferir en los derechos ajenos, tales como el derecho a la libre expresión, a la propiedad o a la libre circulación (Peña, 2021). La figura gubernamental es entendida como el ente garante de los derechos privados de los sujetos, asumiendo además que el Estado no debe tener ningún tipo de intervención, promoviendo una neutralidad ética que respalda la escasa participación ciudadana en la deliberación pública (Juárez, 2009).

Ante estos ideales, la conformación social tiene como fin último la protección de los derechos que garantizan la autonomía, la libertad y la individualidad de cada ser humano para desarrollarse. A partir del supuesto de Berlin (2004), la libertad negativa, que pone en el centro los intereses y derechos individuales, aísla a los sujetos de su intervención en la vida política. De hecho, para el liberalismo, la libertad plena exigiría la minimización del Estado.

Para Bobbio (1993), basándose en los postulados de Constant, la participación de los sujetos en las decisiones colectivas siempre los someterá a la autoridad del conjunto, lo que no los hace libres como personas. La ciudadanía, entonces, recae en la subordinación de los sujetos al ejercicio del poder público, que está establecido y definido constitucionalmente, ya que la

democracia y la vida comunitaria resultan impensables sin un marco legal que ejerza control sobre la sociedad.

3.2. La democracia y la ciudadanía desde la perspectiva comunitarista

En los estudios sobre los modelos políticos y filosóficos de democracia y ciudadanía, el liberalismo y el comunitarismo emergen como dos grandes perspectivas que han marcado las discusiones que han dado forma a los sistemas democráticos contemporáneos (Prada, 2021). Mientras que el liberalismo presenta una estructura definida en cuanto a sus concepciones de la libertad y el rol de los individuos en la sociedad, el comunitarismo se caracteriza por una mayor diversidad teórica, lo que dificulta la delimitación de una concepción homogénea y unificada sobre la ciudadanía. No obstante, puede afirmarse que ambos enfoques representan visiones contrapuestas respecto a la relación entre el individuo y la comunidad, así como al papel del Estado en la configuración del orden democrático.

El comunitarismo considera al ciudadano como un ser social cuya identidad se construye en relación con el sentido de pertenencia, los vínculos culturales y la historia compartida en una comunidad determinada (MacIntyre, 1995). Esta crítica comunitarista a la tradición liberal se enfoca en cuestionar los supuestos abstractos del individuo como agente autónomo desligado de contextos sociales concretos. En ese sentido, figuras como Charles Taylor, Michael Sandel y Alasdair MacIntyre han contribuido a desestabilizar las bases del liberalismo, proponiendo una ética del bien común basada en la interdependencia y la solidaridad.

La obra de John Rawls, *Teoría de la justicia* (1971) y *Liberalismo político* (1993), representa el paradigma liberal contemporáneo al postular una concepción de la justicia basada en el "velo de la ignorancia" y la prioridad de los derechos sobre las concepciones particulares del bien. Sin embargo, los comunitaristas argumentan que este modelo omite el papel fundamental que juegan las comunidades en la formación moral y política de los individuos. Según Sandel (2011), una ciudadanía plena no puede sostenerse sobre la base de individuos desconectados, sino que requiere vínculos sustantivos que generen compromiso cívico y responsabilidad mutua.

La principal divergencia radica en la concepción del ciudadano y su rol en la sociedad. Mientras que el liberalismo enfatiza la libertad negativa y la no interferencia estatal, el comunitarismo promueve una concepción de libertad positiva, entendida como la capacidad de autogobierno y participación en la vida colectiva (Fierro, 2017). Esta noción de libertad implica el desarrollo de capacidades para la deliberación, la toma de decisiones en conjunto y la corresponsabilidad política. Juárez (2010) sostiene que el comunitarismo no sólo revaloriza

la participación, sino que propone un ideal de ciudadanía activa, en el que la implicación cívica fortalece la cohesión social y la legitimidad democrática.

En esta línea, Sandel (1998) interpreta la democracia como un espacio de construcción colectiva donde los ciudadanos deliberan y toman decisiones que afectan al conjunto de la sociedad. A diferencia del individualismo liberal, que prioriza los derechos sobre las obligaciones, la filosofía comunitarista se apoya en la idea de virtud cívica, es decir, la disposición moral y política a contribuir al bien común y asumir responsabilidades compartidas. La virtud cívica no es un atributo individual, sino una práctica encarnada en la vida comunitaria que permite sostener el tejido democrático.

El comunitarismo, en tanto corriente crítica y propositiva, se nutre también del humanismo cívico. Esta tradición filosófica, con raíces en el republicanismo clásico, sostiene que la vida política debe ser el centro de la existencia humana y que la libertad se alcanza mediante el control colectivo de los asuntos comunes (Irizar, 2016). En esta perspectiva, la comunidad no es solo un espacio de socialización, sino una condición ontológica del ser humano, cuyo desarrollo integral solo puede darse en relación con los demás. Taylor (2005) destaca que la comunidad proporciona los marcos interpretativos necesarios para que los individuos comprendan su identidad y orienten su acción política, haciendo posible el autogobierno y la autodeterminación.

Michael Walzer (1990), desde una óptica afín al comunitarismo, argumenta que el Estado no puede permanecer neutral ante los valores fundamentales de una comunidad política. En lugar de resguardar únicamente los derechos individuales, debe asumir un rol activo en la promoción de principios como el compromiso cívico, la solidaridad y la virtud democrática. Este enfoque desafía la pretendida imparcialidad del liberalismo y reivindica una educación cívica que fomente el sentido de pertenencia, la deliberación y la participación transformadora.

En este marco, la concepción comunitaria de la ciudadanía resalta la necesidad de formar sujetos políticamente comprometidos, capaces de reconocer los desafíos colectivos y de actuar en consecuencia. Peña (2021) sostiene que este modelo de ciudadanía pone énfasis en la interdependencia y la corresponsabilidad, promoviendo un tipo de libertad que no se agota en la autonomía individual, sino que se expresa en la co-construcción de un orden político justo. La democracia, bajo este enfoque, no se limita al ejercicio del voto ni a la garantía de derechos, sino que se configura como una práctica activa de participación en la vida pública.

Así, el comunitarismo ofrece una concepción robusta de ciudadanía que contrasta con las limitaciones del paradigma liberal. Esta visión permite revalorizar el papel de la educación

como espacio formativo de la conciencia cívica, la deliberación crítica y el compromiso social. En contextos educativos, especialmente en la formación inicial docente, este enfoque resulta particularmente relevante, ya que pone en el centro la necesidad de formar educadores con una comprensión situada, ética y transformadora de la ciudadanía y la democracia.

La articulación entre la filosofía comunitarista y la educación para la ciudadanía propone, por tanto, una orientación ética y pedagógica que no solo informa sobre derechos y deberes, sino que forma para la acción política consciente. Esta perspectiva interpela a los programas de formación docente a incorporar marcos teóricos y didácticos que aborden la complejidad de los contextos sociales, fomenten la responsabilidad cívica y promuevan el desarrollo de sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la transformación democrática de sus comunidades.

3.3. Ciudadanía republicana y el desarrollo democrático

Frente al individualismo propio del liberalismo que pone énfasis en la libertad negativa, la autonomía individual y la neutralidad estatal frente a los fines particulares, la tradición republicana ofrece una visión más integrada del sujeto político, centrada en la libertad positiva, la deliberación pública y el compromiso cívico con el bien común. La ciudadanía republicana implica una concepción activa del ciudadano, que no se limita a la defensa de sus derechos individuales, sino que asume la participación política como una responsabilidad inherente a la vida democrática (Robles, 2008; Pérez, 2023).

En esta línea conceptual, el republicanismo parte de la premisa de que la libertad no puede alcanzarse sin condiciones mínimas de justicia, igualdad y participación efectiva en los asuntos públicos. A diferencia del modelo liberal, donde la libertad es entendida como ausencia de interferencia, en el pensamiento republicano la libertad se define como no dominación, es decir, como la posibilidad de no estar sujeto al arbitrio de otros, lo que requiere instituciones democráticas sólidas, mecanismos de control y deliberación, y una ciudadanía comprometida con el interés público (Pettit, 1999).

En este marco conceptual, el sujeto republicano es un agente político deliberante, capaz de reflexionar sobre el destino colectivo, incidir en la esfera pública y ejercer su autonomía en diálogo con otros. Así, la comunidad política no constituye un simple agregado de individuos, sino un espacio de construcción compartida del orden social, sostenido en valores como la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la virtud cívica (Peña, 2022; Arendt, 1997). Este modelo valora especialmente el ejercicio de la participación, no solo como derecho, sino como práctica constitutiva de la libertad.

Uno de los pilares del republicanismo es la convicción de que una sociedad democrática requiere la formación de ciudadanos virtuosos, es decir, personas capaces de actuar conforme al interés general, por encima de sus intereses particulares. Este ideal de virtud cívica se traduce en la necesidad de cultivar disposiciones éticas, actitudes solidarias y competencias deliberativas que permitan a los ciudadanos intervenir críticamente en la vida pública. Robles (2008) plantea que el republicanismo busca promover un modelo universal de "vida buena", que no puede realizarse sin igualdad material, justicia social y participación efectiva.

La propuesta republicana también incorpora un fuerte componente educativo, al asumir que la libertad política y la participación no emergen de forma espontánea, sino que requieren formación ética, intelectual y ciudadana. En este sentido, el Estado republicano no se concibe como un ente neutral, sino como una instancia comprometida con la promoción de ciertas virtudes públicas y el desarrollo de capacidades cívicas. Se trata de un Estado formador, que asume el deber de garantizar las condiciones para que todos los ciudadanos puedan participar activamente en la vida democrática (Vásconez, 2021; Baños, 2006).

Esta visión se alinea con el pensamiento de Hannah Arendt (1997), quien subraya que la política es el espacio por excelencia de la libertad humana, y que los ciudadanos deben ser formados para actuar, hablar y pensar críticamente en lo público. La política, desde esta mirada, constituye la práctica deliberativa donde los ciudadanos despliegan su humanidad, transforman su realidad y configuran el destino común. Así, la educación en clave republicana debe promover no solo conocimientos, sino también capacidades reflexivas, sensibilidad ética y compromiso colectivo.

Baños (2006) refuerza esta perspectiva al afirmar que una democracia humanista requiere ciudadanos capaces de reconocer las relaciones de poder, cuestionar las formas de dominación y violencia, y construir colectivamente un orden más justo. Esto implica desarrollar una cultura política deliberativa, donde el juicio crítico, la empatía y la acción solidaria sean componentes centrales del quehacer ciudadano. Desde esta óptica, la ciudadanía no se reduce a una condición jurídica o un estatus legal, sino que constituye una práctica activa, una forma de vida orientada al cuidado de lo común y al fortalecimiento del tejido democrático.

En suma, la perspectiva republicana de la ciudadanía pone en el centro la articulación entre libertad, participación, justicia y virtud cívica. Frente a las limitaciones del modelo liberal y las críticas del comunitarismo al individualismo contemporáneo, el republicanismo ofrece una síntesis que reconoce tanto la importancia de los derechos individuales como la necesidad de fomentar la deliberación colectiva y la responsabilidad política. Esta concepción resulta

especialmente relevante en contextos donde la desafección política, la desigualdad estructural y la crisis de legitimidad de las instituciones democráticas exigen una revitalización de los vínculos cívicos y una renovación del pacto democrático.

3.4. Democracia y la ciudadanía radical

La ciudadanía y la democracia constituyen conceptos inseparables en la teoría política contemporánea. Esta interdependencia ha sido ampliamente desarrollada por corrientes como el comunitarismo y el republicanismo, las cuales sitúan en el centro de sus propuestas el dinamismo de la vida en común y la participación en la esfera pública. En este marco, el ejercicio ciudadano no se reduce al cumplimiento de deberes ni a la emisión periódica del voto, sino que implica una intervención constante en la construcción del orden social y político.

No obstante, la creciente desconfianza hacia las instituciones representativas, la deslegitimación de los partidos políticos y la concentración del poder en élites distantes de las demandas sociales han debilitado progresivamente las estructuras que sostienen la gobernanza democrática (Castells, 2016). Esta crisis se refleja en un malestar cívico generalizado, marcado por el desencanto y la pérdida de credibilidad en los mecanismos de representación.

En este contexto crítico, Serna (2008), citando a Adela Cortina, destaca que la mirada comunitarista abrió horizontes que permiten comprender la necesidad de democratizar el poder, lo cual se vincula con la noción de democracia radical. Desde esta perspectiva, se promueve una participación ciudadana activa y autónoma en una sociedad solidaria, en la que la redistribución del poder y el reconocimiento de su dimensión colectiva son fundamentales.

De acuerdo con Sánchez y Torres (2024), la democracia radical se articula en torno a la redistribución económica y el reconocimiento del multiculturalismo. Esta visión se encuentra en consonancia con Fraser (1997), quien plantea la necesidad de vincular la política cultural con la social, reconociendo la legitimidad de diversas culturas y sus expresiones políticas. Así lo reafirma Serna (2008), al citar a Fraser:

"Para la instauración de la democracia radical se necesita la creación de formas públicas de multiculturalismo que reconozcan una pluralidad de maneras diferentes, pero igualmente valiosas de ser humano [...] Todos los ciudadanos gozarían de los mismos derechos legales formales debido a su condición de humanos, pero también serían reconocidos por aquello que los diferencia entre sí, su particularidad cultural" (Fraser, 1997, p. 245).

Frente a este escenario, se observa un modelo de ciudadanía liberal en crisis, en el cual se ha debilitado el entramado político de la sociedad. Ante ello, Laclau (2008) argumenta que dicha crisis no debe entenderse como una razón para sostener acríticamente las nociones

democráticas hegemónicas, sino como una oportunidad para disputar sus significados. En esta línea, propone abrir espacios para imaginar alternativas que cuestionen las concepciones tradicionales de democracia y promuevan una crítica profunda a toda forma de dominación. Complementariamente, Mouffe (como se citó en Caballero, 2023) sugiere que una crítica real al modelo liberal requiere reformular las relaciones entre lo público y lo privado, reconociendo diferencias y necesidades históricamente ignoradas en nombre de un supuesto interés común.

Según Mouffe (2014), el conflicto no debe ser eliminado de la vida política, sino entendido como un elemento constitutivo de ella. A partir de su noción de agonismo, propone sustituir el antagonismo donde el otro es visto como enemigo a eliminar por una confrontación entre adversarios legítimos, basada en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad. En esta concepción, el proyecto democrático no busca suprimir los desacuerdos, sino canalizarlos institucionalmente, generando una hegemonía siempre provisional y abierta a la disputa. Se cuestiona así la visión liberal que privilegia lo individual y lo privado sobre lo colectivo y lo público, señalando que muchas demandas ciudadanas, aunque surgen en la esfera personal, requieren visibilidad en el espacio público.

Derrida (como se citó en Sánchez, 2024) entiende la democracia radical como un proceso inacabado, caracterizado por su apertura constante al cambio. Se trata de una práctica política siempre en construcción, orientada por un principio de inclusión creciente. En términos prácticos, la democracia radical se traduce en una participación ciudadana amplia en todos los niveles de la sociedad. En este marco, los ciudadanos no constituyen sujetos pasivos de gobierno, sino actores activos en la toma de decisiones, el diseño de políticas públicas, la gestión institucional y la deliberación colectiva (Sánchez, 2024). Se impulsa, en consecuencia, una forma de representación que incorpora mecanismos participativos y deliberativos, como asambleas, consejos ciudadanos y referendos. Estas instancias fortalecen el poder cívico, descentralizan decisiones, y promueven equidad y transversalidad política, contribuyendo a una democracia inclusiva, plural y transformadora.

La democracia radical se nutre de un entramado plural de tradiciones filosóficas y teóricas que desafían las formas convencionales de la democracia liberal, proponiendo alternativas más participativas y conflictivas. Entre estas tradiciones destacan el comunitarismo, el republicanismo, la teoría crítica y el agonismo, cada una aportando fundamentos clave para pensar una democracia más allá del simple procedimiento electoral o la representación formal.

Desde el enfoque comunitarista, se sostiene que la identidad y la libertad individual solo pueden comprenderse en el marco de la comunidad política y cultural. La ciudadanía, entonces,

supone un compromiso con el bien común y una participación en la vida pública, que fortalece los vínculos sociales. El republicanismo, por su parte, enfatiza la libertad como "no dominación", es decir, como la ausencia de control arbitrario, y remarca la importancia de la participación como medio para evitar la opresión y fortalecer la legitimidad democrática.

La teoría crítica, especialmente desde la Escuela de Frankfurt, aporta una mirada reflexiva sobre las condiciones estructurales que sustentan las democracias. Habermas (1981), por ejemplo, desarrolla la teoría de la acción comunicativa, en la que la deliberación racional y el diálogo fundamentan la legitimidad democrática, resaltando el espacio público como lugar de discusión y construcción del consenso. Esta perspectiva valora el potencial emancipador de la comunicación, sin desconocer las desigualdades estructurales que la limitan.

Por su parte, el agonismo de Mouffe (2014) y Laclau (2008) introduce una concepción pluralista del conflicto político que desafía el ideal liberal de consenso. Mouffe propone transformar los antagonismos en confrontaciones respetuosas entre adversarios, reconociendo que la construcción de identidades políticas ocurre en el marco de disputas hegemónicas. La democracia, desde esta perspectiva, constituye un espacio abierto de luchas simbólicas y políticas. Así, se promueve la inclusión de voces marginadas y la visibilización de diferencias irreductibles, en oposición a la homogeneización que propone la lógica liberal.

Finalmente, la democracia radical incorpora los aportes de la teoría feminista y los estudios decoloniales, que cuestionan las exclusiones históricas basadas en género, etnia, clase y cultura. Estas corrientes amplían el concepto de ciudadanía, exigiendo el reconocimiento de experiencias y demandas históricamente invisibilizadas (Fraser, 2008; Lugones, 2011). Desde esta mirada, no basta con garantizar la participación política: se requiere también avanzar hacia la justicia social y el reconocimiento plural. En este marco, cobra relevancia la justicia participativa, entendida como la garantía de una deliberación equitativa, la distribución justa de recursos y el reconocimiento de las diferencias culturales como elementos indispensables para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

4. La paradoja democrática y la ciudadanía en Chile

Los procesos de cambio y transformación en la educación para la ciudadanía se desarrollan en un contexto histórico, social y político específico, caracterizado por la profundización de la crisis del modelo democrático liberal contemporáneo. En este sentido, los problemas de representatividad y legitimidad que atraviesan los sistemas políticos democráticos son ampliamente conocidos. En el caso de Chile, esta situación se refleja en la actualización de los índices de calidad de la democracia, publicada en la revista británica *The Economist* (2023),

que clasifica al país dentro de la categoría de "democracia defectuosa", además de evidenciar un marcado declive en la participación electoral de los sectores más jóvenes.

En este marco, la imagen de Chile como un modelo ejemplar de transición hacia la democracia ha comenzado a deteriorarse, debido a la creciente polarización política y la erosión de la confianza de la ciudadanía, alimentada por escándalos de corrupción y una sensación persistente de desigualdad y vulnerabilidad social. A este respecto, los resultados de una encuesta nacional realizada por Latinobarómetro (2020) evidencian que un 89% de los encuestados percibe a Chile como un país con elevados niveles de desigualdad, afectando de manera particularmente grave a los sectores más vulnerables, como los adultos mayores, las mujeres y los pueblos indígenas. En este mismo estudio, un 93% de los participantes señala que la distribución de la riqueza en el país es injusta, mientras que un 90% considera que las políticas gubernamentales favorecen solo a una minoría, lo que repercute negativamente en el acceso a derechos fundamentales (salud, la educación y la justicia) (Latinobarómetro, 2020).

De esta forma, Garretón y Garretón (2010) señalan la existencia de una democracia incompleta, producto de los enclaves autoritarios heredados de la dictadura, los cuales aún no han sido superados por completo. Analizado desde las dimensiones constitucional, electoral y ciudadana, el modelo chileno presenta contradicciones derivadas de los avances significativos logrados durante los gobiernos de la Concertación, junto con elementos políticos que no logran motivar una mayor participación política de la sociedad civil (Quinteros, 2021). En este contexto, el desinterés y la marginación de los ciudadanos en los espacios de participación política formal se han vuelto cada vez más generalizados, afectando a diversos grupos etarios. A pesar de que los estamentos institucionales del sistema político parecen no acusar recibo de este descontento, el compromiso ciudadano se debilita cada vez más, y la indiferencia hacia la política se profundiza.

Los antecedentes mencionados forman parte de discursos reivindicatorios que aluden a demandas sociales históricas no resueltas por la institucionalidad política chilena. Estos procesos pueden reconocerse como antecedentes del Estallido Social de 2019 (Marchant Y Monje, 2021), y comparten como elemento común la corrupción del sistema político, lo que termina por generar el quiebre de la confianza de la ciudadanía en sus gobernantes.

Los continuos procesos de desestabilización social han motivado movilizaciones y el surgimiento de movimientos sociales que han caracterizado a la sociedad chilena, diversificando las demandas y los actores que las protagonizan. En este sentido, durante la primera década de los años 2000, se observó el crecimiento de los movimientos sociales

encabezados por estudiantes, como el denominado “mochilazo”, que marcó la irrupción de un sector social que se había mantenido marginado de la escena política (Saavedra, 2023). Posteriormente, en los años siguientes, los movimientos ciudadanos comenzaron a construir un discurso que les permitió articularse y potenciar sus acciones en la opinión pública. Tal es el caso de las protestas estudiantiles y del movimiento contra el sistema privado de previsión social (AFP) durante los años 2015 y 2016, acciones que marcaron el inicio de un período de levantamiento popular con una estructura organizada y unificada, con interlocutores claros, y que llevaron al poder institucionalizado a tomar medidas para enfrentar la crisis inicial del sistema democrático chileno (Aguilera & Espinoza, 2022).

El poder político reaccionó frente a las movilizaciones utilizando el poder policial, lo que derivó en abusos y aumentó la sensación de desigualdad social, incertidumbre y distanciamiento de la política tradicional. Los partidos políticos no lograron acuerdos para abordar el fondo de las problemáticas sociales y, en cambio, comenzaron a intentar enfrentar la crisis mediante iniciativas superficiales, como la entrega de bonos y subvenciones económicas que ofrecían una cobertura temporal a las necesidades de los sectores más vulnerables y la clase media chilena. Sin embargo, estas medidas no abordaban integralmente las demandas de acceso a la educación, el fin del lucro en educación, la desmunicipalización y estatización de la educación, las mejoras estructurales de los establecimientos educativos y el fin del sistema de AFP.

La desconfianza hacia las instituciones generada durante estos períodos y la falta de políticas que integraran las voces de los movimientos sociales en la política nacional fueron el preámbulo que incubó el debilitamiento y la crisis total del sistema político en 2019 (Muñoz & Durán, 2019). Este descontento y apatía social por la participación política han potenciado el surgimiento de formas de participación, lo que ha dado lugar a movimientos sociales que construyen su organización desde una crítica hacia la institucionalidad representativa. Esta irrupción ciudadana se ha centrado en el posicionamiento de una crítica constante al sistema político democrático, sin proponer necesariamente caminos alternativos para superar la crisis que permitan recomponer la cohesión y la justicia social (Magendzo y Bermúdez, 2017).

Para comprender las dimensiones sociales y políticas que subyacen en esta crisis de participación y representatividad, se ha configurado dentro del campo político y académico un corpus de conocimiento interpretativo que plantea sus orígenes a partir de las contradicciones presentes en el sistema democrático liberal, principalmente aquellas que involucran la libertad y la participación ciudadana (Cancino, 2011; Arribas, 2010; Quinteros, 2021). García y Flores (2011) identifican la existencia de una desilusión ciudadana con el sistema democrático, la

cual se ha visto reforzada por la consolidación del sistema económico liberal, específicamente por la lógica economicista que ha invadido las dimensiones públicas y privadas de la vida cotidiana. En este contexto, cada cosa, proceso o relación es reducida a una medida de valor de mercado, lo que ha contribuido a potenciar la desigualdad y la segregación social.

Esta profundización de la mercantilización de la sociedad y la carencia de espacios de participación política permite el surgimiento de una "democracia de baja intensidad" (Flores & García, 2021), que se caracteriza por reducir la participación ciudadana al ámbito electoral y limitar las funciones del Estado a una institución cuyo objetivo principal es asegurar las condiciones para el eficaz funcionamiento del sistema económico, donde el rol del ciudadano se define por su capacidad como consumidor. A partir de esta definición, se plantea la paradoja democrática, cuyo origen fundacional se encuentra en las características del sistema liberal chileno, y que tiene como símbolo la desigualdad en la distribución del poder. Esto conlleva el desarrollo de una sociedad que fomenta una cultura asimétrica del poder y de las relaciones interpersonales, dentro de un sistema democrático liberal que se fundamenta en la segmentación y la desigualdad social.

La paradoja democrática se define en la existencia de un discurso político amplio que invita a la participación ciudadana y exige a las instituciones educativas el desarrollo de una estructura curricular orientada a la formación de ciudadanos críticos y participativos. Sin embargo, el sistema opera bajo los parámetros de una democracia de baja intensidad, que se limita a la representatividad, el sufragio y a excluir a los ciudadanos de las instancias de toma de decisiones políticas. Es un sistema que otorga a los ciudadanos herramientas para transformarse en consumidores activos, que gozan de libertad y poder para participar en la sociedad, pero, al mismo tiempo, restringe su autonomía, lo que impacta negativamente en su calidad de vida (García y Flores, 2011).

Ante este panorama, la democracia ha pasado a convertirse en un significativo vacío para gran parte de la sociedad chilena, siendo la población juvenil la que ha mostrado los mayores síntomas de apatía y descontento. Este fenómeno es paradójico, ya que los discursos en torno a la participación, la ciudadanía y la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y participativos han sido expuestos públicamente como uno de los objetivos a concretar por el sistema educativo. Sin embargo, las instituciones escolares han mantenido una organización educativa que promueve la formación de ciudadanos pasivos, poco influenciados por las virtudes y principios democráticos.

El distanciamiento de la ciudadanía de la esfera política puede explicarse por los constantes cambios que ha atravesado el modelo político chileno, los cuales apuntan al fortalecimiento del sistema liberal. Este se ha constituido sobre las bases de una democracia rígida y burocrática, sustentada en el equilibrio político y económico, lo que Castoriadis (1997) denominaría una "simbiosis perfecta", en la que la esfera política se ha distanciado de lo social, encapsulando su poder en grupos reducidos. Este proceso ha transformado la democracia en una oligarquía liberal, donde el ciudadano común y corriente queda marginado de la participación, dando lugar a una forma de ciudadanía liberal que, aunque presenta un gran discurso social, tiene escasa práctica política.

5. La escuela como espacio de participación democrática

La democracia ha sido abordada desde diversas corrientes teóricas que han contribuido a configurar los modelos sociopolíticos contemporáneos. A partir de las instituciones que dan forma a la vida democrática, se ha subrayado la importancia del compromiso cívico como elemento clave para mejorar la calidad de vida colectiva (Celis, 2022). Entre las principales tradiciones filosóficas que reflexionan sobre la democracia se encuentran el liberalismo y el republicanismo, ambas con un corpus significativo sobre la participación y el compromiso ciudadano como condiciones fundamentales para la estabilidad, el fortalecimiento y la profundización de los sistemas democráticos.

La democracia liberal se concibe como una de las formas más eficaces de organización y convivencia política. No obstante, se reconoce como un sistema perfectible que requiere actualización constante ante los desafíos contemporáneos (Bauman & Bordoni, 2016). Las transformaciones sociales, culturales y económicas experimentadas por los ciudadanos tensionan las bases filosóficas del liberalismo democrático, exigiendo una revisión continua de sus postulados y mecanismos de funcionamiento.

En el ámbito educativo, la democracia constituye un concepto complejo, a veces ambiguo, pero necesario para favorecer la inserción cívica estudiantil en la sociedad (Osorio & Castro, 2017). Su incorporación al sistema escolar ha sido frecuentemente superficial, aproximándose más a un discurso institucional que a una práctica pedagógica efectiva. Esta brecha ha propiciado que una parte importante del estudiantado conciba la democracia como un significante vacío, carente de aplicación real en la vida cotidiana.

Diversos autores han identificado tensiones existentes entre la lógica institucional de la escuela y el desarrollo de una cultura democrática genuina. Gimeno Sacristán (2018) y Santisteban (2012) advierten que el foco escolar en resultados estandarizados ha restado importancia a la

participación estudiantil y al desarrollo de competencias cívicas. Apple (2013) sostiene que predomina una visión funcionalista de la democracia, limitada a la existencia de estructuras formales como centros de estudiantes, consejos escolares o elecciones de representantes, sin profundizar en prácticas democráticas sustantivas.

Santos Guerra (2020) sintetiza esta crítica al señalar que la democracia trasciende las votaciones, constituyéndose fundamentalmente en las discusiones donde todos pueden intervenir. Comprender la democracia únicamente desde una perspectiva procedimental o representativa representa un riesgo significativo, ya que focaliza la atención en el conocimiento teórico del sistema político, relegando la vivencia cotidiana de prácticas democráticas. Esta disociación impide que los estudiantes participen activamente en la vida escolar, transformando la democracia en objeto de estudio antes que en experiencia formativa.

El reto actual consiste en avanzar desde el reconocimiento abstracto de la democracia hacia su ejercicio concreto en la escuela, generando condiciones para que los estudiantes experimenten sus implicancias y sentidos en contextos reales. Esta transición requiere superar la brecha entre el discurso democrático institucional y las prácticas pedagógicas cotidianas, posicionando la experiencia democrática como elemento central del proceso educativo.

La escuela puede configurarse como espacio privilegiado para el aprendizaje de la participación democrática, siempre que se generen condiciones institucionales que favorezcan la toma de decisiones compartidas y la corresponsabilidad entre los distintos actores de la comunidad educativa. García (2017) enfatiza que la existencia de estructuras que permitan a los estudiantes alcanzar sus objetivos académicos, sociales y emocionales resulta fundamental para posicionarlos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Consecuentemente, fomentar la participación estudiantil implica tanto adquirir habilidades cívicas como promover una disposición activa hacia el compromiso social (Salas et al., 2021).

Finalmente, profundizar la ciudadanía requiere concebir la democracia como herramienta orientada al bien común y a la construcción de una vida ética compartida. La participación se vuelve esencial para consolidar un sistema educativo con orientación democrática, transformando la educación en el principal medio para fortalecer tres dimensiones clave de la formación ciudadana: el desarrollo de una ciudadanía activa, la adquisición de conocimientos formales sobre instituciones políticas, junto con el aprendizaje de valores y habilidades cívicas (Celis, 2022). Promover una cultura democrática en la escuela exige definir con claridad sus significados, alcances y proyecciones pedagógicas. Esta tarea requiere tanto el diseño de un currículo centrado en la formación ciudadana como el desarrollo de prácticas pedagógicas

inclusivas, participativas y transformadoras, donde el compromiso colectivo y la conciencia política ocupen un lugar central en el quehacer educativo (Apple, 2013).

6. Educación ciudadana en el currículo escolar

La enseñanza de la FC en el sistema escolar chileno se ha estructurado históricamente desde un enfoque cívico-normativo, orientado a moldear ciudadanos obedientes y homogéneos, conocedores de la institucionalidad y comprometidos con la estabilidad del orden republicano (Mardones, 2018; Serrano, 2018). Bajo esta lógica, la escuela funcionó como un dispositivo de transmisión cultural, donde la educación cívica y la historia buscaban inculcar la “alma nacional” a través de la memorización de contenidos y el respeto a la autoridad, más que mediante la deliberación democrática (Zúñiga et al, 2020).

Con el retorno a la democracia y los cambios sociales asociados a una ciudadanía más diversa y activa, se hizo evidente la necesidad de repensar este modelo. Así se transitó hacia la FC, entendida como un proceso que promueve el pensamiento crítico, la participación y la construcción de comunidad desde una perspectiva dialógica e inclusiva (Zúñiga, 2015; Celis, 2023). La escuela dejó de concebirse solo como un espacio de instrucción para convertirse en un espacio público de formación democrática, donde la participación estudiantil y la justicia organizacional atraviesan tanto las prácticas pedagógicas como la cultura institucional (García, 2014; Apple, 2013).

Desde esta perspectiva de transición de la FC, su incorporación en el currículo ha sido objeto de análisis en distintos contextos educativos, revelando desafíos compartidos a nivel internacional. Entre ellos se destacan la creciente fragilidad de las democracias, la desvinculación entre ciudadanía y política institucional, la desafección juvenil hacia partidos y autoridades, y la baja participación en procesos electorales (PNUD, 2021). El currículo ha asumido un rol clave en definir los conceptos, contenidos, habilidades y actitudes que deben ser promovidos por el profesorado para favorecer una ciudadanía activa y democrática.

De esta forma, a través del posicionamiento de la educación ciudadana en el currículo, es posible visualizar elementos y procesos de cambios y continuidades, que permiten comprender los sentidos y propósitos de la educación y su vinculación con el desarrollo de la sociedad democrática. Así, en el caso chileno, aunque la educación cívica ya estaba presente desde mediados del siglo XX, fue recién a comienzos del siglo XXI cuando comenzaron a impulsarse cambios más significativos en los planes y programas escolares, orientados a integrar contenidos explícitos sobre participación, derechos y deliberación ciudadana (Kerr, 2015).

La Agencia de Calidad de la Educación (2016) ha identificado distintos enfoques respecto a cómo se implementa la FC en los establecimientos escolares, tanto en términos de contenido como de metodología. Estos enfoques reflejan un reconocimiento creciente de la educación ciudadana como una dimensión esencial para la formación integral del estudiantado y el fortalecimiento de la democracia.

En el plano normativo, un hito importante fue la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en 1990, la cual estableció un marco curricular nacional que incorporó los primeros lineamientos explícitos para la educación ciudadana. A partir de ello, se definieron los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OCM) para la educación básica (1996) y media (1998), orientados a superar la lógica de la educación cívica tradicional centrada en el conocimiento factual sobre las estructuras del Estado (Cox y García, 2020). Estos cambios abrieron paso a una visión más formativa, que promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias necesarias para una ciudadanía crítica, activa e inclusiva.

En términos curriculares, implicó una reestructuración de asignaturas. Se incorporaron contenidos de formación ciudadana en áreas como “Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural” y “Estudio y Comprensión de la Sociedad”, al tiempo que se eliminó la asignatura específica de “Educación Cívica y Economía”. Esto permitió distribuir la FC de manera transversal en asignaturas como Historia, Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales.

Siguiendo a Kerr (2002, citado en Godoy et al., 2022), es posible identificar dos enfoques predominantes en el currículo escolar chileno: uno minimalista, centrado en la transmisión de contenidos cívicos tradicionales (como el funcionamiento del sistema político), y otro maximalista, orientado al desarrollo de habilidades, actitudes y experiencias significativas que permitan ejercer la ciudadanía en contextos concretos. Este segundo enfoque busca generar espacios educativos participativos y democráticos, donde los estudiantes asuman un rol activo en sus procesos formativos.

En esta línea, diversas actualizaciones curriculares han reafirmado el compromiso con una formación ciudadana más profunda. En 2009, el Informe de la Comisión Ciudadana (2004) impulsó una primera reforma que densificó y especificó los objetivos y contenidos vinculados a la ciudadanía (Cox & Castillo, 2015). Posteriormente, en 2013, se reemplazaron los OF y OCM por las Bases Curriculares y Objetivos de Aprendizaje (OA), integrando la FC desde 1° básico hasta 2° medio como un eje transversal dentro de la asignatura de Historia,

Geografía y Ciencias Sociales, y estableciendo también nuevos Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).

A partir de 2015, con las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial contra Conflictos de Interés, el Tráfico y la Corrupción, se reforzó el carácter estratégico de la formación ciudadana. Esto derivó en la promulgación de la Ley 20.911 (2016), que estableció el Plan de Formación Ciudadana, obligando a todos los establecimientos reconocidos por el Estado a implementar proyectos formativos en esta área. Además, esta ley dio origen a una nueva asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, común a todas las modalidades (Humanístico-Científica, Técnico-Profesional y Artística), impartida por docentes de Historia y Ciencias Sociales (Mineduc, 2018).

En conjunto, estas transformaciones han consolidado un nuevo paradigma curricular que busca superar las limitaciones del enfoque cívico tradicional, promoviendo una educación ciudadana integral que responda a los desafíos democráticos contemporáneos. Se trata de formar ciudadanos capaces de participar activa y críticamente en su comunidad, de reconocer y ejercer sus derechos, y de contribuir a la convivencia democrática desde una comprensión ética, plural y transformadora de lo público

La evolución de la FC en el currículo escolar chileno evidencia un tránsito significativo desde una perspectiva cívica tradicional, centrada en la transmisión de contenidos institucionales y valores normativos, hacia un enfoque más integral y participativo, que reconoce a los estudiantes como actores activos en la construcción de la vida democrática. Este cambio ha sido impulsado tanto por reformas curriculares como por políticas públicas orientadas a responder a los desafíos contemporáneos de la democracia, incluyendo la desafección política, la fragmentación social y la necesidad de fortalecer la cohesión comunitaria desde la educación.

Sin embargo, más allá de su incorporación formal en los planes de estudio, la educación para la ciudadanía adquiere sentido y efectividad en la medida en que se articula con la cultura escolar. Es decir, cuando los principios democráticos no solo se enseñan, sino que se practican cotidianamente en las relaciones, normas y estructuras que configuran la vida escolar. De este modo, el currículo debe entenderse no solo como un instrumento prescriptivo, sino como una herramienta transformadora que dialogue con la experiencia estudiantil, reconozca la diversidad y promueva el juicio crítico, la participación y la deliberación.

En consecuencia, el fortalecimiento de la formación ciudadana requiere una mirada sistémica que integre contenidos, metodologías, espacios de participación y cultura institucional. Solo

así la escuela podrá consolidarse como un espacio público donde la ciudadanía no solo se aprende, sino que se ejerce, proyectando su impacto más allá del aula y contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática, plural y comprometida.

La definición curricular posiciona la democracia como un sistema inacabado, lo que confiere a la formación ciudadana un carácter dinámico, en constante revisión según los procesos sociales. Esta perspectiva, según Cox y García (2015), asume que la ciudadanía política es una construcción vulnerable, pero mejorable a través de la educación formal. Por ello, el currículo establece fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos orientados al desarrollo progresivo de competencias ciudadanas capaces de responder a los desafíos democráticos.

Durante la década de 1990, con el retorno a la democracia, se promovió una transformación significativa en la enseñanza de la ciudadanía. La propuesta curricular de 1997, influida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), articuló dos enfoques en Historia y Ciencias Sociales: uno directo, centrado en contenidos cívicos explícitos, y otro transversal, que integraba principios democráticos en todo el currículo (Cox & Castillo, 2015). Esta transición buscó superar el enfoque minimalista propio de la educación cívica tradicional, abriendo paso a un modelo maximalista orientado a promover habilidades, actitudes y valores democráticos (Salinas & Oller, 2020).

Los principales cambios se expresaron en tres dimensiones: contenidos, cobertura y focos de aprendizaje. Se amplió la cobertura hacia toda la trayectoria escolar y se incorporaron Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), consolidando una mirada integral de la formación ciudadana. No obstante, evaluaciones posteriores evidenciaron limitaciones importantes en la implementación. La Comisión de Formación Ciudadana (2004) advirtió que el currículo mantenía un enfoque superficial, especialmente en la educación media, donde la ciudadanía se abordaba solo en una unidad específica de 1.º medio.

En forma comparativa, la tabla 1 presenta los cambios que se han desarrollada en el paso de la educación cívica a la formación ciudadana:

Tabla 1. Elementos de cambio entre educación cívica y formación ciudadana

Elementos de cambio	Educación cívica	Formación ciudadana
Temas	Institucionalidad política y económica	Institucionalidad política. Convivencia y participación en una sociedad democrática. Problemas actuales de la sociedad, tales como distribución del ingreso, derechos humanos, equidad, medioambiente, etc.
Cobertura	Últimos niveles de ciclos educativos (Educación básica y media)	Presente a lo largo de la trayectoria educativa en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) ³ y en los contenidos de algunas asignaturas: Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología, Orientación.
Foco del aprendizaje	Orientada a la adquisición de conocimientos y a través de contenidos	Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que consideren el contexto y los intereses de las y los estudiantes, a la promoción de prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas, y a las competencias para resolver conflictos.

Fuente. Elaboración propia

García (2016) refuerza esta crítica, señalando que los contenidos sobre educación ciudadana quedaban restringidos a un 25 % del currículo agrupados principalmente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, reduciendo así su potencial formativo. Además, la escasa presencia normativa de objetivos ciudadanos debilitó su articulación con otras disciplinas, generando percepciones de irrelevancia.

Así lo interpreta García (2017), quien menciona que:

Los objetivos y contenidos vinculados directamente a ella, solo se abordaban en 1º medio y de manera acotada. El nivel se organizaba en cuatro unidades: Entorno Natural y Comunidad Regional, Organización Regional, Institucionalidad Política y Sistema Económico Nacional. De estas unidades, sólo la tercera, referida a la Institucionalidad Política, se enfocaba de manera directa en los contenidos institucionales y en los espacios políticos de participación ciudadana. Era solo una unidad, en un nivel recargado de objetivos y contenidos, que en la práctica limitaba la educación ciudadana, en el mejor de los casos, a sólo un cuarto del tiempo anual de la asignatura (García, 2016)

Estas debilidades motivaron una reorientación curricular. A partir del Ajuste Curricular de 2009, se trasladaron los contenidos ciudadanos de 1.º a 4.º medio, con el argumento de que los estudiantes próximos a la mayoría de edad se encontraban en mejores condiciones para asumir el ejercicio activo de la ciudadanía (Cox y García, 2021). La nueva propuesta dividió los contenidos en tres unidades: institucionalidad, participación y compromiso ciudadano, promoviendo una mayor densificación conceptual.

³ OAT: Objetivos de Aprendizaje Transversal

Esta reforma se consolidó en el marco del Plan de Formación Ciudadana (2016), el cual mantuvo la transversalidad curricular, incorporó sugerencias del Colegio de Profesores y exigió la integración explícita de objetivos ciudadanos en todos los niveles de la asignatura de Historia. Además, las Bases Curriculares introdujeron por primera vez una organización de contenidos ciudadanos desde 1.º básico hasta 2.º medio, mediante unidades dedicadas al conocimiento de instituciones, derechos, deberes y convivencia democrática. Sin embargo, desde 8.º básico hasta 3.º medio, estos aprendizajes fueron desplazados por contenidos historiográficos, relegando la formación ciudadana nuevamente a 4.º medio.

De esta forma se observa en la tabla 2, que muestra el recorrido de la formación ciudadana en el currículo nacional.

Tabla 2. Hitos relevantes de la formación ciudadana en el currículo escolar

Marco curricular 1998	Comisión formación ciudadana (2004)	Ajuste curricular 2009	Bases curriculares de educación básica y media	Plan de formación ciudadana 2016 y Bases curriculares 3º y 4º medio 2019
<ul style="list-style-type: none"> - No contempla asignatura de Educación Cívica - Sistema transversal de saberes, habilidades y actitudes ciudadanas, integradas como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y como Contenidos Mínimos Obligatorios en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone redefinir currículum de 4º medio para HGCS, enfocándolo en la Formación Ciudadana. - Propone que la Formación Ciudadana incluya educación histórica, derechos humanos, alfabetización política y económica, y virtudes cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene la transversalidad de la educación ciudadana. Se reelabora la asignatura de HGCS de 4º medio, dándole un enfoque ciudadano. Énfasis en derechos humanos. Mapa de progreso: democracia y desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantiene la transversalidad de la formación ciudadana. - Se agrega eje de Formación Ciudadana en las Bases de Educación Básica y organizadores temáticos en la Educación Media. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación asignatura de FC en 3º y 4º medio. - Promulgación Plan de Formación Ciudadana en establecimientos educativos

Fuente: Mineduc, 2016

En paralelo, se desarrollaron instrumentos pedagógicos para apoyar al profesorado. El primero de ellos fue el documento “Formación Ciudadana: Actividades de Apoyo para el Profesor” (2004), que ofrecía orientaciones didácticas concretas. Posteriormente, los Mapas de Progreso organizaron los aprendizajes en tres ejes: Procesos Históricos, Espacio Geográfico y Democracia y Desarrollo, proporcionando una ruta explícita para el desarrollo de competencias ciudadanas. A estos se sumaron los Guiones Didácticos (2013), que propusieron una

implementación transversal en múltiples asignaturas, fortaleciendo la articulación entre disciplinas y ciudadanía.

La consolidación institucional del enfoque se materializó en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que incorporaron explícitamente la educación ciudadana como uno de sus tres ejes, junto a Historia y Geografía (MINEDUC, 2012). A su vez, los Mapas de Progreso facilitaron la sistematización de aprendizajes ciudadanos desde los primeros años.

Este proceso culminó con el Plan de Formación Ciudadana (2016), una iniciativa que trasladó la responsabilidad desde el nivel central al ámbito institucional. A partir de entonces, cada establecimiento educativo debía diseñar e implementar un proyecto contextualizado de formación ciudadana, con acciones que incluyeran planificación curricular, participación estudiantil, vínculo con el entorno y capacitación docente (MINEDUC, 2016).

En suma, los cambios experimentados en el currículo chileno de FC revelan un proceso de apertura conceptual y estructural, marcado por tensiones entre centralización normativa y autonomía institucional. Aunque se han registrado avances sustantivos, aún persisten desafíos en su implementación efectiva y en el posicionamiento de la ciudadanía como eje articulador del quehacer educativo.

6.1. Marco normativo curricular de la Formación Ciudadana

De acuerdo con los antecedentes presentados, el marco normativo curricular de la FC en Chile se encuentra definido por la Ley 20.911. En el plano normativo, se obliga a los establecimientos educacionales dependientes del Estado a elaborar y ejecutar un Plan de Formación Ciudadana centrado en el fortalecimiento de una ciudadanía crítica, responsable y democrática, que promueva el conocimiento del Estado de Derecho y el ejercicio de virtudes cívicas (Mineduc, 2016).

Con el fin de comprender el sustento legal y curricular que orienta la enseñanza de la FC en el sistema escolar chileno, resulta pertinente revisar la Ley 20.911 y los instrumentos asociados a su implementación. Esta normativa establece objetivos generales vinculados al ejercicio de la ciudadanía y se articula con lineamientos curriculares que precisan aprendizajes, contenidos y estrategias para su desarrollo en los establecimientos educativos. La siguiente tabla sintetiza los principales elementos del marco normativo, los objetivos de la ley y su traducción en el currículo escolar, permitiendo visualizar la relación entre la legislación y las orientaciones pedagógicas que guían a las comunidades educativas.

Tabla 3. Marco normativo curricular de la FC en Chile

Marco normativo	Objetivos de la Ley	Marco curricular
Ley 20.911 (2016)	Fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa. - Promover el conocimiento y la comprensión del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional. - Formar virtudes cívicas en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Bases Curriculares: Establecen objetivos de aprendizaje y contenidos mínimos obligatorios, incorporando ejes específicos de formación ciudadana. - Plan de Formación Ciudadana: Documento institucional que define acciones concretas vinculadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Plan de Mejoramiento Educativo (PME). - Enfoque curricular: Promueve la participación estudiantil, el conocimiento de derechos y la comprensión del sistema democrático y sus implicancias para el bien común.

Fuente. Mineduc (2016)

De esta forma, se observa cómo la Ley 20.911 no solo establece principios generales sobre la formación FC, sino que además se operacionaliza en el currículo escolar a través de las bases curriculares, los planes institucionales y un enfoque pedagógico orientado a la participación y la vida democrática. De este modo, se evidencia que la normativa trasciende el plano declarativo y se vincula directamente con la organización del quehacer educativo en las escuelas.

En la estructura curricular, la FC se orienta a que las comunidades educativas promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, bajo el siguiente objetivo:

“El Plan de Formación Ciudadana establecido por la Ley 20.911 de 2016, aspira a que las comunidades educativas asuman el mandato de la LGE en cuanto a formar personas integrales, así como ciudadanas y ciudadanos capaces de conducir su vida en plenitud, de convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad, contribuir al desarrollo del país y hacer más equitativa nuestra sociedad” (Mineduc, 2016, p. 9)

Bajo estos lineamientos, las Bases Curriculares de los años 2012-2013 presentan las propuestas educativas más recientes sobre educación ciudadana, las cuales se complementan con las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio (2013a). Estos documentos normativos, describen el carácter transversal de la educación ciudadana y como un eje curricular en las asignaturas de Orientación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde donde se define un “perfil de estudiante informado, interesado en los asuntos comunes, cuyas prácticas participativas se expresan en diferentes espacios, el aula, la escuela y la sociedad” (Mineduc, 2016, p. 24).

Así mismo, se plantea que la FC se debe abordar a través de procesos didácticos que movilicen el desarrollo de habilidades de pensamiento y análisis crítico, como los debates desde una

posición ética, la reflexión sobre los medios de comunicación masivos y el uso de internet como herramienta de discusión y difusión pública (Mineduc, 2016, p 24). Desde este punto de vista, se establecen tres enfoques de desarrollo de la educación ciudadana, presentados en la siguiente tabla:

Tabla 4. Enfoques curriculares presentes en el currículo de FC

Enfoque	Definición
Conocimiento cívico e histórico	Busca que los estudiantes comprendan la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno, y los fundamentos de la vida política y económica. Se asocia a la tradición clásica de la educación cívica, centrada en la transmisión de contenidos.
Promoción de la participación	Propone que los estudiantes aprendan de manera activa, participando en la comunidad escolar, local o global. Este enfoque convierte a la escuela en un espacio democrático e intercultural, orientado al bien común.
Desarrollo de habilidades para la participación en sociedad	Integra los enfoques anteriores, promoviendo un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones que permitan a los estudiantes: Participar activamente en la vida democrática, Desarrollar autonomía y pensamiento crítico, Actuar con principios éticos y Defender los derechos humanos y el medioambiente.

Fuente. Mineduc (2016)

En este contexto, se evidencia la evolución de la FC desde un enfoque centrado en la transmisión de contenidos cívicos e históricos, hacia perspectivas que promueven la participación y el desarrollo integral de habilidades y valores democráticos. Este tránsito muestra cómo la educación ciudadana busca trascender la memorización de conocimientos, situando a los estudiantes como agentes activos en la vida democrática y social.

En misma dirección, se define como objetivo curricular de la FC que:

“La Formación Ciudadana corresponde a un proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos” (Mineduc, 2016, p,25)

La progresión presentada se vincula con el objetivo curricular transversal de la FC, el cual la concibe como un proceso formativo continuo que busca desarrollar en niños, niñas, jóvenes y adultos los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la vida en democracia. En esta perspectiva, la formación ciudadana no se limita a la transmisión de contenidos, sino que promueve aprendizajes orientados a la autonomía, el pensamiento crítico, los principios

éticos y el interés por lo público, con el fin de que los estudiantes se constituyan en ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad basada en el respeto, la cooperación y la libertad.

En síntesis, el panorama curricular vigente en 2016 muestra un sistema en pleno proceso de actualización, con bases consolidadas en algunos niveles como educación básica inicial y formación técnico-profesional, mientras que en otros persisten documentos curriculares transitorios o en revisión, especialmente en educación media y en la enseñanza de lengua indígena. Esta situación refleja tanto los avances hacia una mayor coherencia y pertinencia curricular, como las tensiones y desafíos asociados a la implementación de reformas de largo alcance en el sistema escolar chileno.

6.2. Ámbitos de desarrollo de la formación ciudadana en Chile

La FC ha cobrado relevancia en los proyectos educativos tanto a nivel nacional como internacional, en respuesta a las tensiones sociales y políticas que amenazan los principios fundamentales de las democracias contemporáneas (Gazmuri et al., 2024). En este contexto, la educación para la ciudadanía se articula en las comunidades escolares a través de tres ámbitos esenciales: a) el respeto por los derechos humanos, b) la valoración de la democracia y c) la participación ciudadana.

En cuanto al primer ámbito, los derechos humanos y la FC conforman un binomio inseparable que fortalece la convivencia cívica en contextos democráticos. Según Santisteban (2017), esta interrelación puede constatarse en múltiples documentos curriculares y organismos internacionales, como el Consejo de Europa, cuyo objetivo prioritario es “potenciar la promoción de una cultura democrática respetuosa con los derechos humanos” (p. 17). Esta orientación coincide con las Orientaciones Curriculares de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016), que promueven el fortalecimiento de una ciudadanía crítica y respetuosa de los principios universales de dignidad y justicia.

La enseñanza de los derechos humanos se ha vinculado, de manera significativa, al estudio de la historia reciente, especialmente en lo relativo a las violaciones ocurridas durante la dictadura cívico-militar en Chile (Álvarez, 2019). Por ello, el currículo escolar incorpora estos contenidos en niveles como sexto año básico y segundo medio, con el propósito de convertir la educación en un espacio para reflexionar sobre las implicancias éticas y políticas de los procesos históricos recientes, y en una herramienta para promover la cultura democrática.

En este marco, la educación en derechos humanos se presenta como un imperativo ético, particularmente cuando se fundamenta en la construcción de conocimiento histórico que

interpela a la memoria colectiva y a la empatía. El uso de narrativas que abordan el dolor, la exclusión o la resistencia permite explorar con profundidad las implicancias de estos derechos en la vida ciudadana actual. No obstante, se reconoce que no existe una única forma de abordar temáticas como la memoria histórica, el reconocimiento del otro o el sufrimiento colectivo. Estos contenidos, por tanto, deben tratarse como elementos estructurantes en cualquier propuesta educativa orientada a la formación ciudadana.

Respecto del segundo ámbito, la valoración de la democracia implica la enseñanza de los fundamentos del sistema democrático, sus instituciones y el rol del Estado de derecho. Desde el plano pedagógico, la escuela y el aula se configuran como espacios privilegiados para ejercer la democracia, promoviendo metodologías activas y participativas que sitúen a los estudiantes en el centro del proceso educativo (Mineduc, 2016). En esta línea, las Orientaciones Curriculares proponen tres estrategias complementarias: integrar los contenidos de ciudadanía en los objetivos de aprendizaje por asignatura, fortalecer su tratamiento interdisciplinario a través de objetivos transversales, y fomentar entornos de aprendizaje democráticos insertos en el proyecto educativo institucional.

Desde una perspectiva maximalista, el currículo escolar chileno asume que los conceptos de ciudadanía y derechos humanos son intrínsecamente políticos y no pueden abordarse desde una neutralidad aparente. Este enfoque reconoce que la ciudadanía se construye en lo colectivo, en el diálogo entre sujetos diversos, y en el compromiso con la construcción de una sociedad justa y plural. En este sentido, desde séptimo básico hasta el final de la educación secundaria, se espera que los estudiantes desarrollen conocimientos históricos, políticos y normativos sobre la democracia representativa, la organización institucional del país y las reglas que rigen la convivencia social. La democracia se presenta, así como un sistema político en constante transformación, expuesto a tensiones y desafíos, lo que exige un involucramiento activo de la ciudadanía para su fortalecimiento continuo (Mineduc, 2018).

El tercer ámbito la participación ciudadana supone una dimensión práctica y situada del aprendizaje cívico. Conocer el funcionamiento del sistema político no es suficiente si no se acompaña de experiencias que permitan a los estudiantes ejercer la ciudadanía en su entorno más próximo. Por ello, la FC debe propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que fomenten la participación, crítica y comprometida en la vida social (Mineduc, 2016).

La participación se vincula estrechamente con los ámbitos de convivencia escolar y pertenencia territorial. Esto implica reconocer que la ciudadanía se ejerce también en lo cotidiano, en los vínculos con otros y en la relación con el espacio público y privado (Mineduc,

2016). En consecuencia, se deben identificar y promover instancias escolares de participación tales como centros de estudiantes, consejos escolares, clubes, talleres u otras organizaciones juveniles. Estas prácticas no solo refuerzan el aprendizaje cívico, sino que proyectan a la escuela como un espacio donde la ciudadanía se aprende y se vive.

Finalmente, las actividades pedagógicas deben conectar con las realidades y aspiraciones de las comunidades escolares, generando oportunidades para que los estudiantes participen activamente en procesos que los vinculen con su territorio. Solo así es posible avanzar hacia una formación ciudadana que no se limite al plano curricular, sino que se proyecte como una cultura viva de participación, diálogo y corresponsabilidad democrática (PNUD, 2021).

7. Formación inicial del profesorado

Las diversas corrientes que analizan la formación del profesorado buscan dar respuesta a interrogantes fundamentales sobre los objetivos de la educación y la práctica docente. Ante los desafíos que presentan los sistemas educativos contemporáneos, resulta necesario plantearse, junto con Sánchez y Groves (2015), preguntas como: ¿qué competencias son necesarias?, ¿qué tipo de conocimientos se requieren en la formación del profesorado?, ¿para qué enseñamos y cómo lo hacemos? Estas resultan fundamentales para profundizar en la reflexión sobre la FID, la práctica pedagógica, las teorías subyacentes y la construcción de la identidad profesional.

Santos Guerra (2020) sostiene que la selección y formación del profesorado deben considerarse la piedra angular de los sistemas educativos. El ejercicio docente ha sido objeto de constante observación, análisis y evaluación por parte de actores políticos, educativos y sociales, quienes evalúan los resultados de los procesos de aprendizaje estudiantil, lo cual se refleja en las evaluaciones del desempeño docente. La profesión docente se ha visto transformada por los cambios sociales y educativos ocurridos en diversos países, llevando a los docentes a implementar procesos educativos que favorezcan la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar la realidad y comprometerse con el diálogo y la participación democrática (Sáez, 2023).

La preocupación por la formación docente cobra centralidad en la búsqueda de respuestas a las problemáticas educativas actuales y en la mejora de la calidad educativa. Cox y Gysling (1990) entienden la FID como un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a la adquisición de un saber específico y sistematizado, desarrollado por instituciones educativas especializadas que certifican a los docentes. La formación del profesorado se organiza en tres áreas fundamentales: el conocimiento de la cultura escolar y del sistema educativo (formación general), la dimensión profesional que abarca las teorías pedagógicas, los saberes

disciplinarios y las didácticas específicas, y los conocimientos relacionados con las asignaturas y las teorías de enseñanza (Loubies & Valdivieso, 2023).

En el marco de la formación docente, se han centrado las discusiones sobre la construcción de la identidad profesional del profesorado, así como las tensiones entre la teoría y la práctica pedagógica. La formación docente está configurada por condiciones y debates que se enfocan, en gran medida, en la definición de una identidad docente forjada a partir de críticas y cuestionamientos sobre el pensamiento, la libertad y las formas de ejercer la docencia (Delgado, 2019). El profesorado constituye un colectivo diverso, cuyas experiencias, pensamientos y trayectorias definen un modelo pedagógico basado en creencias y concepciones de la realidad social.

Los futuros docentes ingresan a las escuelas de pedagogía con creencias preestablecidas sobre lo que debería ser y hacer un profesor, creencias construidas a lo largo de su trayectoria como estudiantes (Venegas & Fuentealba, 2019). Este proceso genera tensiones entre lo que los estudiantes de pedagogía creen saber sobre el quehacer docente y la realidad del ejercicio profesional formal. La identidad docente se define como el concepto que el profesorado construye de sí mismo en relación con su profesión y su práctica, nutrido por las relaciones y experiencias personales vinculadas a la enseñanza.

La construcción de la identidad docente involucra racionalidades relacionadas con lo que el profesorado sabe (base de conocimientos), lo que cree (creencias), lo que siente (emociones) y lo que interpreta (significaciones) (Avalos et al., 2010). Este proceso se entiende como el resultado de las experiencias vividas durante la formación inicial y la posterior socialización profesional, constituyéndose en una construcción personal que incorpora elementos de la historia individual y las experiencias en los contextos sociales, familiares, escolares y profesionales (Fuentes et al., 2020).

La construcción de la identidad docente se encuentra influida por lo que Kaddouri y Vandroz (2017, citados en Venegas y Fuentealba, 2019) denominan "tres tensiones": a) la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; b) la identidad atribuida en la formación y la identidad reivindicada o comprobada; c) la identidad generada entre el proyecto identitario personal y el de los demás. El camino hacia la docencia implica el desafío de transitar de comprender la vida como estudiante a observar la realidad con los lentes, valores y prioridades de un profesor (Haas, 2017), proceso que puede entenderse como una resignificación multidimensional de la realidad que remueve las dimensiones políticas, culturales y sociales de las creencias del estudiante.

La formación docente plantea una discusión profunda sobre las relaciones entre los sujetos, las teorías del conocimiento y la práctica pedagógica, tres dimensiones que también se vinculan con la teoría del poder. Esta perspectiva busca desafiar los supuestos implícitos y definir lineamientos conceptuales y prácticos de un saber profesional que cuestione las ideas de lo prescrito, el control y la certeza presentes en la racionalidad técnica. El ejercicio pedagógico debe visualizarse como un proceso inexacto, crítico y reflexivo, acorde con las necesidades específicas de cada contexto educativo (Condori, 2019).

La identidad profesional docente desafía al profesorado a reflexionar sobre su práctica pedagógica como un proceso en el que se construyen comunidades que orientan las relaciones de los demás con el mundo y dan sentido a lo vivido (Fuentes et al., 2020). Esta reflexión se constituye como elemento central para el desarrollo profesional continuo y la mejora de la práctica educativa.

La relación entre conocimiento y práctica pedagógica pone en tensión el desarrollo del profesorado en formación. Uno de los principales retos de la docencia consiste en trasladar el conocimiento especializado, producto del desarrollo científico de la disciplina, al aula escolar, de modo que los aprendizajes se vinculen con los conocimientos previos de cada estudiante. Se trata de una relación dialéctica en la que la práctica requiere conocimiento para lograr objetivos predefinidos. Como afirma Guyot (citado en Perrupato, 2020), los saberes del docente conforman una red solidaria de conceptos, representaciones y certezas experimentadas que dan forma a su filosofía y práctica pedagógica.

La relación entre teoría y práctica entra en tensión cuando se evidencia el distanciamiento entre los saberes pedagógicos y didácticos, lo que afecta gradualmente la formación del profesorado (Perrupato, 2020). Esta separación resulta preocupante, ya que ambos saberes son fundamentales para el quehacer docente: el conocimiento acerca de los saberes disciplinares aproxima a los estudiantes a una comprensión profunda de su área de estudio, mientras que la práctica permite articular los contenidos con la realidad situada de los estudiantes, otorgándoles sentido y relevancia.

La práctica en la formación docente es considerada el eje articulador de las actividades curriculares, pues otorga sentido a los conocimientos disciplinares teóricos y conecta a los estudiantes con el trabajo profesional docente. A través de la práctica, los docentes construyen conocimientos situados y experimentan formalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Haas, 2017). Esta dimensión práctica resalta la importancia de vincular el conocimiento pedagógico con la realidad escolar de manera sistemática y reflexiva.

Es necesario que los docentes no solo desarrollen conocimientos, sino que además reflexionen sobre el quehacer pedagógico y la realidad escolar. Reflexionar sobre "lo que se sabe y se hace" implica formar docentes "sabios", capaces de sistematizar, escribir y compartir las experiencias que articulan la pedagogía y los contenidos estudiados en las universidades (Blanco et al., 2022). Según Pérez Gómez (2010), la formación del profesorado constituye un proceso en constante reconstrucción conceptual que implica una reestructuración de los modos de representación, comprensión y ejercicio de la docencia, retroalimentándose continuamente de las experiencias y reflexiones extraídas de los contextos circundantes.

El desarrollo del pensamiento práctico y de competencias que permitan a los docentes problematizar la realidad social y cultural constituye el objetivo principal de su labor, lo que implica promover una epistemología constructivista en la formación docente. Este enfoque facilita el tránsito y aprendizaje en contextos realistas, permitiendo que el profesorado en formación medie y equilibre los saberes de las dimensiones profesionales y prácticas (Pérez Gómez, 2010; Haas, 2017). Consecuentemente, la práctica no debe considerarse una simple aplicación de la teoría, sino un escenario complejo y cambiante de interacciones sociales en el que, a través del cuestionamiento de la realidad, se generan nuevos conocimientos.

El constante entrelazamiento entre la teoría y la práctica favorece un bucle creativo y dinámico que fortalece el conocimiento y transforma la comprensión que los futuros docentes tienen de la realidad (Pérez Gómez, 2010). Esta integración dialéctica constituye el fundamento para una formación docente integral que prepare profesionales reflexivos, críticos y comprometidos con la transformación educativa y social.

7.1. Enfoques e ideologías curriculares en la formación del profesorado

La formación docente puede entenderse como un proceso dinámico que trasciende la mera adquisición de conocimientos técnicos. Constituye el resultado de una disputa ideológica constante entre las visiones de las instituciones, los docentes formadores y el Estado, en la que se ponen en tensión los "qué" y "para qué" de la enseñanza, movidos por intereses particulares y colectivos. Estos intereses se reflejan y se traducen en prácticas pedagógicas influenciadas por ideologías curriculares que subyacen al pensamiento de los distintos actores educativos.

La FID se sustenta en diversos enfoques que buscan responder a las necesidades educativas actuales de los sistemas educativos y de las sociedades. Entre los enfoques principales se distinguen perspectivas diferenciadas que abordan distintas dimensiones del desarrollo profesional docente. El enfoque técnico-racional se centra en dotar al docente de habilidades

prácticas y procedimientos eficientes, mientras que el enfoque reflexivo promueve la autoevaluación y mejora continua de las prácticas pedagógicas (Nieto y González, 2017).

Desde la perspectiva crítica, se busca formar docentes transformadores capaces de promover la justicia social, mientras que el enfoque socio-constructivista enfatiza el aprendizaje colaborativo y contextualizado. Complementariamente, el enfoque basado en competencias desarrolla habilidades específicas para enfrentar los retos del entorno (Ribosa, 2020). También destacan los enfoques inclusivo, tecnológico y humanista, que priorizan respectivamente la equidad, la innovación y el bienestar integral del docente.

La combinación de estos enfoques resulta clave para garantizar una formación integral que responda a las demandas de una educación en constante evolución. Cada enfoque presenta una forma particular de comprender el rol que deben desempeñar los docentes y los fines de la educación, en función de las perspectivas curriculares propuestas. Una de las áreas más importantes en la formación del profesorado es el estudio del currículo, tanto en su diseño como en su implementación pedagógica en el aula (Peña y Venegas, 2022).

Esta relevancia curricular cobra especial importancia, ya que las ideologías curriculares influyen en los discursos y las prácticas que los futuros profesores desarrollarán en las escuelas. Siguiendo a Schiro (2013), estas ideologías se nutren tanto de los saberes específicos de las disciplinas como de las experiencias sociales previas, las cuales se traducen en percepciones, creencias, valoraciones y prejuicios sobre la labor docente y educativa. El abordaje del currículo implica el desarrollo de percepciones que influyen en la manera en que los futuros docentes valorarán y proyectarán su labor en las escuelas.

Schiro (2013) propone una clasificación de las ideologías curriculares en cuatro grandes núcleos de perspectivas educativas, cada una con concepciones específicas sobre el propósito de la educación, el rol del docente y la naturaleza del aprendizaje. Esta tipología permite comprender las diferentes orientaciones que pueden adoptar los procesos formativos y sus implicaciones para la práctica pedagógica.

La ideología academicista se centra en el aprendizaje disciplinar, estableciendo como propósito educativo que los estudiantes aprendan y memoricen los contenidos curriculares, mientras que los docentes deben constituirse como "mini eruditos" con conocimiento experto de su disciplina. Contrastando con esta perspectiva, la ideología centrada en el aprendizaje se orienta al desarrollo de aprendizajes centrados en las necesidades e intereses individuales de los estudiantes, focalizándose en potenciar las destrezas y habilidades para el desarrollo pleno de las comunidades, en equilibrio con los atributos personales de los estudiantes.

La ideología reconstruccionista social establece como fin último de la educación la toma de conciencia sobre los problemas y las injusticias sociales (Peña y López, 2020), donde los procesos educativos deben orientar a los estudiantes a aportar a la construcción de una sociedad más justa. En esta perspectiva, el docente se entiende como un guía o facilitador que permite el desarrollo de aprendizajes para la transformación social. Por su parte, la ideología de eficiencia social propone que el objetivo de la educación se traduce en la satisfacción de las necesidades sociales, donde los estudiantes tienen una responsabilidad con sus comunidades y los docentes deben promover saberes y herramientas necesarias para la productividad social.

A partir de estas perspectivas, la formación del profesorado se concibe desde diversas posturas curriculares que establecen una relación directa entre los docentes, la educación y la sociedad. Estas posturas determinan la manera en que los objetivos de la pedagogía, en sus distintas dimensiones, pueden servir a las pretensiones de la política educativa nacional. La formación docente se configura como un instrumento ideológico al servicio del Estado, determinando la estructuración de objetivos políticos, sociales y culturales que se desarrollan a través de las escuelas (Giroux, 1987, como se citó en Pretch et al, 2016).

La formación docente exige una reflexión y discusión continua a partir de un enfoque holístico que transparente y visibilice las tensiones presentes en el campo educativo. Esta aproximación crítica permite una constante resignificación de los sentidos de la educación, reconociendo que las decisiones curriculares y formativas no son neutrales, sino que responden a concepciones específicas sobre el ser humano, la sociedad y el papel transformador de la educación. Solo mediante esta comprensión consciente de las ideologías subyacentes es posible desarrollar una formación docente verdaderamente reflexiva y comprometida con las necesidades de las sociedades democráticas contemporáneas.

7.2. Educación ciudadana en la Formación inicial del profesorado

La formación del profesorado constituye un proceso fundamental en la construcción de sistemas educativos inclusivos y democráticos, cuya finalidad trasciende el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinarias para incluir la preparación de los docentes en el enfrentamiento de los retos sociales, culturales y políticos del contexto en el que enseñan (Carrillo et al., 2021). En este marco, la educación para la ciudadanía se establece como un eje crucial en la FID, ya que implica formar a los estudiantes no solo en el dominio de contenidos académicos, sino también en valores y habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad, respetar la diversidad y promover la justicia social.

La vinculación entre la formación docente y la educación para la ciudadanía requiere un enfoque integral que contemple tanto la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas como la incorporación de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias cívicas (Zúñiga et al, 2020). Los docentes no solo son transmisores de conocimientos, sino también agentes de cambio capaces de fomentar en los estudiantes una conciencia crítica sobre los derechos humanos, la democracia y la sostenibilidad social. Esta doble dimensión de la formación docente subraya su rol central en la construcción de una educación para la ciudadanía transformadora, que contribuya a una sociedad más justa, equitativa y participativa (González y Santisteban, 2016).

La educación para la ciudadanía ha tenido un recorrido significativo en Chile desde el retorno a la democracia en la década de los 90. Los establecimientos escolares se consolidaron como espacios clave para el fortalecimiento de la democracia, el respeto a los derechos humanos y la promoción de la cultura democrática (Carrillo et al., 2024). El modelo educativo instaurado propuso la enseñanza de la formación ciudadana orientada a fomentar la participación, así como el desarrollo de valores, habilidades y actitudes democráticas en los estudiantes.

Para materializar estos objetivos, a partir de 2012 se desarrollaron modificaciones y actualizaciones significativas en la formación ciudadana dentro del currículo escolar. La promulgación de las Bases Curriculares de Educación Básica (2012) estableció un marco normativo enfocado en los derechos humanos y la valoración de la democracia, destacando principios fundamentales como la participación, la integración e inclusión, la sustentabilidad y la interculturalidad.

Posteriormente, en 2015, se implementó la actualización de las Bases Curriculares de Educación Media (7° a 4° año medio), que enfatizaron el conocimiento del sistema democrático, la participación política y ciudadana, el cuidado del medio ambiente y el respeto por los derechos humanos. Una novedad principal fue la inclusión de un eje específico dedicado a esta temática durante toda la enseñanza media, integrado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Cox & García, 2020).

En 2016, a raíz de las propuestas del Consejo Asesor Presidencial contra la Corrupción (2014-2018), se destacó como necesidad prioritaria el fortalecimiento de la educación cívica y ética en el sistema escolar. Esto fue clave para la promulgación de la Ley de Formación Ciudadana y Derechos Humanos (Ley 20.911), que estableció como hito principal que los establecimientos escolares reconocidos por el Estado debían contar con un Plan de Formación Ciudadana, incluyendo actividades curriculares y extracurriculares. Además, se

institucionalizó la asignatura obligatoria de formación ciudadana para 3° y 4° años de enseñanza media.

Esta serie de cambios en la enseñanza de la FC generó el desafío de actualizar los lineamientos curriculares de la FID. Este proceso fue reforzado con la entrada en vigor de los Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Media, elaborados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2012). Dichos estándares crearon ámbitos vinculados a la formación ciudadana que deben ser integrados en las propuestas curriculares de las carreras de pedagogía.

En 2021, el CPEIP actualizó los estándares para las carreras de pedagogía, estableciendo una pauta que explicita los conocimientos, habilidades y aptitudes que deben poseer los profesionales de la educación. Esta actualización profundizó en normativas y principios que promueven el resguardo de la diversidad, las necesidades educativas especiales, así como la integración e inclusión escolar. Paralelamente, la actualización incorporó cuatro enfoques clave para la formación ciudadana: Derechos, Inclusión, Interculturalidad y Género.

Sin embargo, a pesar de las diversas iniciativas impulsadas por la política educativa chilena para fortalecer la formación del profesorado en ámbitos relacionados con la FC, los esfuerzos por consolidar esta área en el currículo de la FID no han sido suficientes. Los estudios que han evaluado el desarrollo de esta temática (ACE, 2017; PNUD, 2018, 2021) expresan una profunda preocupación por los pocos espacios que se dedican a la educación para la ciudadanía en las carreras de pedagogía. Además, los resultados indican que un porcentaje importante de los futuros docentes declaran no sentirse preparados para enseñar esta área en las aulas escolares.

Zúñiga et al. (2020) señalan que los docentes tienden a trabajar de forma aislada las competencias ciudadanas, mediante "prácticas normalizadas" que se centran en la memorización de contenidos y en actividades que no fomentan la participación estudiantil. Este tipo de prácticas desestabilizan la enseñanza de la formación ciudadana. Predominan actividades educativas enfocadas principalmente en contenidos conceptuales, abordando temas políticos, discutiendo problemáticas sociales y debatiendo temáticas controvertidas, sin embargo, se subraya la importancia de promover estrategias de enseñanza que prioricen la participación estudiantil sobre la simple adquisición de conocimientos teóricos.

Tanto la historia personal del docente como la formación profesional recibida constituyen variables clave que orientan la enseñanza de la formación ciudadana, pudiendo influir de manera positiva o negativa en el desempeño profesional (Aceituno, Muñoz y Vásquez, 2012).

Según Zúñiga et al. (2020), la historia personal del docente determina su comprensión de la realidad, ya que sus experiencias previas configuran un marco de conocimientos, creencias y actitudes que impactan sus prácticas pedagógicas. Asimismo, la formación profesional recibida influye directamente en la enseñanza, dado que las experiencias de aprendizaje adquiridas durante la FID permiten profundizar en la reflexión y el análisis de problemáticas sociales, otorgándoles nuevas interpretaciones y significados.

Garrido y Jiménez (2020) sostienen que la preparación del profesorado constituye un eje central para la implementación efectiva de la política educativa en FC. El profesorado cumple un rol fundamental en la comprensión de la vida política y en el desarrollo del pensamiento crítico estudiantil. No obstante, los autores expresan preocupación respecto de los resultados obtenidos por los futuros docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Evaluación Nacional Docente (END) de 2017 y 2018. Si bien estos estudiantes presentan un desempeño destacado en áreas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina, sus resultados en formación ciudadana son significativamente más bajos.

La educación para la ciudadanía está débilmente integrada en la FID. Más de un tercio de las 30 universidades con programas de pedagogía no la incluyen en sus planes de estudio. En aquellas que sí la han incorporado, se observa un enfoque predominantemente político e institucional, con un tratamiento general de la temática y escasa atención a los aspectos didácticos de su enseñanza (Mardones et al., 2014, citados en Garrido y Jiménez, 2020). Frente al desinterés de los jóvenes por participar en la vida política, Akin (2021) destaca que la formación docente resulta crucial para promover una ciudadanía activa, siendo imprescindible implementar procesos de aprendizaje experienciales y contextualizados que permitan a los estudiantes problematizar su rol en la resolución de problemáticas sociales.

Carvajal et al. (2022) señalan que los futuros docentes reciben una preparación limitada en FC, destacando que una gran parte del profesorado no ha cursado asignaturas específicas sobre ciudadanía. Salazar, Orellana y Bivort (2024) reconocen que, si bien el profesorado es consciente de que uno de sus objetivos es formar ciudadanos activos mediante prácticas centradas en los estudiantes, como el abordaje de problemáticas contemporáneas y el trabajo grupal, en la práctica predominan metodologías tradicionales donde el docente expone contenidos y formula preguntas a los estudiantes, lo que se vincula con una perspectiva minimalista de la ciudadanía, democracia y la FC.

Existe consenso respecto a los espacios limitados que las carreras de pedagogía han destinado a la educación ciudadana (PNUD, 2018, 2021; Garrido y Contreras, 2020). Esta se ha situado

en asignaturas periféricas o desvinculadas de los grandes núcleos curriculares, así como en talleres y actividades extracurriculares. No obstante, la política educativa ha establecido la formación ciudadana como un pilar fundamental para fomentar la participación estudiantil y su vinculación con la vida cívica, sensibilizándolos sobre la importancia de involucrarse en la resolución de problemáticas sociales que afectan a sus comunidades (MINEDUC, 2023).

Para alcanzar estos objetivos, se plantean dos estrategias clave. Primero, es necesario transitar de una perspectiva minimalista a una maximalista de la ciudadanía, en la que los estudiantes sean protagonistas de sus aprendizajes y se promueva el uso de metodologías activas de enseñanza. En segundo lugar, se requiere una formación docente que reconozca el rol transformador del profesorado, que fortalezca su conocimiento cívico y que lo capacite para convertir la escuela y la sala de clases en espacios de práctica ciudadana, donde se fomente el respeto por los derechos humanos y la participación democrática efectiva.

La Universidad participante de este estudio se estructura bajo la misión de formar al profesorado con vocación de servicio, responsable socialmente y competente para enfrentar el trabajo pedagógico desde una perspectiva colaborativa, de acuerdo con su declaración en 2025:

“El énfasis está puesto en la construcción y comunicación de conocimiento de experiencias de aprendizaje innovadoras, investigación y difusión que contribuyan a mejorar las oportunidades de educación integral para todas las personas a lo largo de su ciclo vital, aportando así al mejoramiento de la realidad educativa local, regional y nacional y desde una óptica que promueva una sociedad justa e inclusiva” (PUCV, 2025)

Así, el componente pedagógico es presentado como un pilar fundamental en la formación profesional, dado que se integran no solo conocimientos teóricos, sino también herramientas prácticas esenciales para enfrentar los desafíos del ámbito educativo. Desde esta perspectiva, se promueve la formación integral del profesorado a partir de los siguientes ejes pedagógicos:

Tabla 5. Componentes pedagógicos para la formación del profesorado

Aspecto clave	Descripción
Estatuto profesional y epistemológico del quehacer docente	Reflexión sobre el rol y la base epistemológica de la práctica docente, fortaleciendo la comprensión del ejercicio profesional en sus múltiples dimensiones.
Formación integral desde la perspectiva humana, valórica y cultural	Promueve una educación que considera aspectos humanos, éticos y culturales, preparando a los docentes para abordar la diversidad y los valores en el aula.
Labor docente como acto político, ético y virtuoso	Analiza el impacto social y ético del quehacer docente, destacando la importancia de la ética y el compromiso en la educación.
Desarrollo de una racionalidad crítica	Fomenta la reflexión crítica sobre la formación de profesores y las políticas públicas, capacitando para evaluar y mejorar el sistema educativo.
Prácticas docentes y competencias profesionales	Integra experiencias prácticas que permiten a los estudiantes desarrollar y perfeccionar sus competencias docentes.

Los componentes pedagógicos presentados resaltan que la formación docente debe comprenderse como un proceso integral, crítico y ético, donde convergen la reflexión sobre el quehacer profesional, la valoración de la dimensión humana y cultural, y el reconocimiento de la docencia como práctica con proyección social y política. En este marco, a través de la propuesta formativa se busca consolidar la identidad profesional, fortalecer una racionalidad crítica y desarrollar competencias pedagógicas a través de experiencias prácticas situadas.

En síntesis, los desafíos actuales de la formación del profesorado se relacionan con la necesidad de consolidar un estatuto profesional y epistemológico sólido, capaz de dar sustento a la identidad docente, al mismo tiempo que se integra una formación integral en sus dimensiones humanas, éticas y culturales. Asimismo, resulta imprescindible comprender la docencia como un acto político y ético con proyección social, desarrollar una racionalidad crítica que permita analizar las políticas educativas y, finalmente, fortalecer las competencias profesionales a través de prácticas situadas y reflexivas. De este modo, los componentes pedagógicos aquí presentados no solo describen los fundamentos de la formación docente, sino que también delinean los retos centrales que deben orientar la construcción de programas formativos pertinentes y transformadores

8. Fundamentos teóricos de las Representaciones Sociales

Las RS se describen como una expresión del conocimiento de sentido común y del pensamiento colectivo que posee cada individuo (Escalante, Peña & Meza, 2021). Este concepto, acuñado en el campo de la psicología social, fue introducido por Serge Moscovici en 1961 en su obra *La Psychanalyse, son image et son public*, donde analiza los procesos cognitivos y sociales mediante los cuales los individuos construyen conceptos y los transforman en sentido común. Para Moscovici, los fundamentos del concepto de RS descansan en lo que Durkheim denominó representaciones colectivas (Villaruel, 2007), las cuales condensan la forma de pensamiento predominante en una sociedad y se transmiten a sus miembros a través de normas, valores, creencias y mitos.

Desde la teoría de las representaciones colectivas, Durkheim plantea que los hechos sociales se diferencian de los hechos individuales. En este sentido, las representaciones transmiten una complejidad superior a la simple reproducción de ideas. Estas representaciones son socializadas y compartidas por los grupos como parte de una conciencia colectiva, la cual se impone sobre los pensamientos individuales, regulando las relaciones sociales y promoviendo la cohesión de la comunidad. De esta manera, las representaciones colectivas se convierten en un mecanismo generador de estabilidad social (Durkheim, 1992).

Sin embargo, desde la perspectiva de Moscovici (1979), las variantes del pensamiento social en las sociedades contemporáneas difieren de otras (Castorina, 2017). Así, se comprende que no existe una separación tajante entre la dimensión individual y social, sino que ambas realidades se integran. El sujeto se encuentra en una realidad material y social en la que internaliza las representaciones, pero, al mismo tiempo, se constituye como su constructor. Es decir, el individuo se posiciona como creador de los significados sociales.

En este contexto, se profundiza en la construcción del pensamiento humano, pasando de las representaciones colectivas a las sociales. Estos conceptos permiten analizar cómo los distintos contextos sociales inciden en la elaboración del pensamiento de los sujetos, tanto a nivel interindividual como intergrupales (Moscovici, 1979). Este aspecto es fundamental en el estudio de las ciencias sociales, ya que ofrece diversas posibilidades epistemológicas para comprender y analizar los fenómenos humanos y la interacción colectiva en sus respectivos contextos.

Siguiendo a Olivares (2015), las representaciones sociales constituyen un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten a cada persona comprender, interpretar y actuar en su realidad inmediata. Estas representaciones se entrelazan con las diversas formas de pensamiento organizadas por los individuos, otorgando significado a su vida cotidiana. Tal como plantea Moscovici (como se citó en Manrique, 2022), el conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que facilita la interacción social y permite a las personas actuar frente a diversas situaciones.

Desde esta perspectiva, Moscovici (1979) describe la representación social como un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas mediante las cuales los individuos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en grupos y construyen relaciones de intercambio. Asimismo, las representaciones sociales funcionan como redes de información o esquemas mentales elaborados por las personas, que sirven como medios de comunicación para interpretar la realidad social sin seguir una lógica de imposición colectiva (Pérez, 2003). En esta línea, Farr (1983) sostiene que las representaciones sociales no pueden ser clasificadas como simples imágenes o actitudes, sino como teorías o sistemas de conocimiento con autonomía para descubrir y organizar la realidad.

En consecuencia, la teoría de las RS de Moscovici tiene como objetivo comprender el conocimiento que circula de forma espontánea y cotidiana, caracterizado por estar en un constante proceso social de construcción, el cual es aceptado y reinterpretado colectivamente en los diferentes contextos sociales, culturales e históricos en los que se desenvuelven los individuos. Esta definición es descrita por el propio autor como “un conjunto de conceptos y

explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común” (Moscovici, 1981, como se citó en González et al, 2019, p. 8).

En esta dirección, para Moscovici y Hewstone (1986), las RS buscan confrontar la divergencia generada entre el pensamiento y conocimiento científico, con sus procesos reflexivos, y el pensamiento de sentido común, que aborda teorías implícitas y conjuntos de creencias populares que intervienen como medios para el entendimiento de los sucesos y conceptos sociales. Por ejemplo, desde una perspectiva esquemática, Jodelet (1986) señala que las RS emergen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando se presentan acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Además, agrega que las representaciones tienen como funcionalidad hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible.

En esta misma línea de análisis sobre las RS, Banchs (1994) destaca su importancia para los estudios sociales a partir de una doble vinculación, como contenido y como proceso: como una forma particular de conocimiento y, al mismo tiempo, como una estrategia de adquisición y comunicación de los saberes. Por tanto, las RS funcionan como una forma de reconstruir mentalmente la realidad generada a partir del intercambio de información entre los individuos.

Finalmente, Darío Páez (1987, como se citó en Urbina y Ovalle, 2018) comprende las RS como una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado. Bajo esta premisa, Páez propone una caracterización esquemática de las RS, desde donde se proponen algunas de sus funciones esenciales. Entre ellas: seleccionar y retener algunos elementos importantes de los discursos ideológicos; descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples que sirven para naturalizar y objetivar los discursos; construir una teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir de su discurso ideológico; y, por último, reconstruir y reproducir la realidad, otorgándole un sentido y una guía operacional para la vida social (Páez, 1987, como se citó en Mora, 2002).

8.1. Proceso de formación de las Representaciones Sociales

Los primeros planteamientos de la Teoría de las RS comenzaron a desarrollarse a partir de un extenso debate académico en Francia durante la década de 1960 (Materán, 2008). Desde esos primeros momentos han transcurrido más de cuatro décadas, durante las cuales las discusiones teóricas, las investigaciones empíricas y los enfoques interdisciplinarios han contribuido a

ampliar los alcances de esta teoría, consolidándose como un referente fundamental en la investigación cualitativa y evidenciando su continua evolución.

Los estudios pioneros sobre las RS fueron presentados por Moscovici (1979), inicialmente vinculados al campo del psicoanálisis. A partir de estos trabajos fundacionales, se configuró la teoría de las RS como un campo de estudio innovador que fortaleció los métodos de investigación en la psicología social. En este marco teórico, la definición de representación social ha sido ampliamente desarrollada por la psicología y la psicología social. Moscovici (como se cita en Jodelet, 1986, p,33) la conceptualiza como:

“Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”.

Complementando esta conceptualización fundacional, Kleidermacher y González (2020) destacan que la relevancia de este tipo de estudios radica en que las RS articulan los procesos simbólicos con las conductas, situando la elaboración de procesos cognitivos que interpretan las experiencias sociales de los sujetos (p. 6). En este sentido, las representaciones sociales constituyen dispositivos simbólicos fundamentales que permiten a las personas dotar de sentido a la realidad social, operando como mecanismos cognitivos que hacen previsible el entorno y reducen los niveles de incertidumbre inherentes a la experiencia colectiva (Jodelet, 1986; Moscovici, 1979).

En este proceso de construcción simbólica emergen formas específicas de calificación y clasificación de los "otros", estableciendo distancias sociales que pueden ser percibidas como cercanas o lejanas según los marcos culturales compartidos por los grupos de referencia. Si bien estas distinciones no implican necesariamente relaciones de desigualdad, se tornan problemáticas cuando las clasificaciones adquieren un carácter jerárquico, generando dinámicas de poder, dominación y exclusión social.

Por tanto, las RS trascienden la condición de simples repertorios del sentido común para constituirse como estructuras cognitivas y simbólicas complejas que orientan prácticas sociales y posicionamientos identitarios. A través de ellas, se reproducen imaginarios colectivos que delimitan las fronteras entre quiénes son considerados parte del "nosotros" legítimo y quiénes

son relegados al lugar del "otro" extranjero, configurando así los límites de la pertenencia comunitaria.

En esta dirección conceptual, se distinguen dos enfoques principales para el estudio de las RS. Por un lado, una perspectiva socio-constructivista, que se orienta a analizar las formas en que los sujetos otorgan sentido a sus experiencias en contextos sociales específicos. Por otro lado, una perspectiva estructural, centrada en conocer las estructuras internas de las representaciones sociales, su núcleo central y los elementos periféricos que permiten la construcción del pensamiento simbólico (Abric, 2001).

Tabla 6. Características enfoques procesual y estructural

Aspecto	Enfoque procesual	Enfoque estructural
Principales postulados	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje hermenéutico. - Los sujetos son productores de sentidos. - El lenguaje construye el mundo en el que vivimos. - Análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje. - Los significados están ligados al contexto histórico y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el núcleo de la representación social para desarrollar explicaciones sobre la estructura. - Conocer la organización de los elementos de la representación social: núcleo central y elementos periféricos. - Identificar las jerarquías entre los diversos elementos de la representación social.
Método utilizado	Cualitativo y triangulación de múltiples técnicas	Cuantitativo y técnicas correlacionales y análisis multivariados
Tipo de estudio	Procesual	Estructural / Estático
Objetivo	Comprender los hechos singulares que generan una representación social.	Conocer la organización de hechos particulares a partir de sus elementos constituyentes.
Autores principales	Moscovici, Jodelet	Abric, Rateau, Lo Monaco

Fuente. Kleidermacher y González (2020),

Considerando los planteamientos anteriores, esta investigación aborda las RS de los estudiantes de pedagogía desde un enfoque procesual, dado que se busca analizar los significados y racionalidades ideológicas que los futuros docentes atribuyen a la FC a partir de sus experiencias cívicas y los conocimientos adquiridos durante su preparación profesional. En este marco conceptual, se concibe a los profesores como agentes que no solo transmiten conocimientos, sino que interpretan, resignifican y dotan de sentido los contenidos que enseñan, operando como mediadores activos en la construcción del saber pedagógico.

Desde esta perspectiva teórica, las RS se configuran como construcciones simbólicas que se resignifican continuamente en interacción con los contextos sociales. Se problematizan como formas específicas de comprender y comunicar la realidad, así como de construir y transformar el mundo social a través de la acción colectiva. Estas representaciones se componen de conocimientos experienciales, en tanto no solo permiten adquirir o reproducir saberes, sino

que también dotan de sentido a la experiencia social vivida. En este sentido, las RS poseen un carácter pragmático que orienta las prácticas y la comunicación cotidiana, lo que les confiere su naturaleza inherentemente dinámica (Villarroel, 2007).

Debido a su constante interacción con diversos elementos del entorno social y al intercambio permanente de información, las representaciones sociales pueden comprenderse como estructuras del pensamiento cotidiano cuyos significados se construyen y reconstruyen de manera continua. Por esta razón, no deben entenderse como fenómenos aislados o estáticos, sino como conjuntos heterogéneos de manifestaciones empíricas que emergen de la práctica social (Marková, 2006).

A partir de estas aproximaciones conceptuales, es posible identificar características específicas en relación con los conocimientos sobre las RS, es decir, su contenido sustantivo y los procesos cognitivos implicados en la reconstrucción simbólica de la realidad. En este contexto teórico, Moscovici & Hewstone (1986) señala que la representación no constituye una simple imagen o huella impresa por la realidad o el objeto, sino que implica siempre un proceso activo de reconstrucción, un entramado complejo de acciones e interacciones que modifica y recrea dinámicamente el objeto representado.

Las RS comprenden diversas formas de entender las proposiciones, valoraciones y creencias que las constituyen, las cuales varían significativamente según las culturas y los grupos sociales de referencia. En palabras de Moscovici (1986), pueden considerarse "universos de opiniones", cada uno estructurado en torno a tres dimensiones fundamentales: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud refiere a una orientación general positiva o negativa hacia un objeto social; la información corresponde a la organización del conocimiento compartido por un grupo respecto a dicho objeto; y el campo de representación alude al modelo social o unidad jerarquizada de los elementos que integran la representación, es decir, el contenido concreto de las proposiciones referidas a un aspecto particular del objeto representado (Moscovici, 1986, pp. 45-48).

En esta misma línea argumentativa, el autor plantea que para identificar y revelar el componente social de una representación es necesario situarse en un nivel más profundo del proceso de producción representacional. Uno de los aspectos fundamentales de su funcionamiento radica en su carácter inherentemente colectivo, ya que contribuye directamente a la formación de conductas sociales y orienta los diversos tipos de comunicación interpersonal y grupal. Además, las teorías científicas han constituido una fuente privilegiada en la construcción de representaciones sociales (Moscovici, 1986).

Este fenómeno se explica porque cuando una teoría científica se transforma en una representación social, lo hace en respuesta a una necesidad colectiva de generar visiones compartidas sobre la realidad social inmediata. Moscovici (1993) describe este proceso de la siguiente manera:

La representación, al permitir la traducción de muchos conflictos normativos, materiales, sociales, arraiga los materiales científicos en el mundo circundante ampliado de cada uno. Al mismo tiempo, motiva y facilita la transposición de conceptos y teorías consideradas esotéricas al plano del saber inmediato e intercambiable y, por este hecho, aquellos se convierten en instrumentos de comunicación. Por una parte, la representación sustituye a la ciencia y, por otra, la constituye (o reconstituye) a partir de las relaciones sociales que implica; por tanto, por un lado, a través de ella, una ciencia recibe un doble, como una sombra extendida sobre el cuerpo de la sociedad y, por otro lado, se desdobra en lo que es fuera del ciclo y dentro del ciclo de las transacciones e intereses corrientes de la sociedad. (Moscovici, 1993[1961]:53).

En suma, los procesos y elementos que constituyen las representaciones sociales surgen de la necesidad colectiva de comprender la realidad, hacer familiar lo extraño e integrarlo significativamente en la vida cotidiana (Jodelet, 1986). Así, las RS movilizan los contenidos de una disciplina científica, o bien un conjunto articulado de ideas y creencias, hacia la realidad inmediata en la que se desenvuelven los actores sociales, operando como puentes entre el conocimiento formal y el saber experiencial.

8.2. Aproximación a las Representaciones Sociales del profesorado sobre formación ciudadana

Esta investigación se sitúa en una doble articulación hermenéutica y metodológica, considerando la limitada conexión que se ha establecido entre la FID y los proyectos educativos orientados a promover la participación ciudadana y los principios democráticos en el estudiantado chileno. Por un lado, se examinan las políticas públicas educativas vinculadas al ejercicio pedagógico de la FC en la escuela; por otro, se analiza la estrecha relación entre la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación ciudadana en el currículo escolar. En este contexto, el problema de investigación se enfoca en comprender la relación entre las significaciones ciudadanas construidas por los futuros docentes y sus expectativas respecto del trabajo pedagógico en esta área, una vez egresados de sus programas de formación.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio se centra en las RS de los estudiantes de pedagogía, en tanto actores llamados a diseñar e implementar iniciativas formativas en el ámbito escolar. El análisis de estas RS es clave para comprender los marcos simbólicos desde los cuales se

posicionan profesionalmente y las formas en que interpretan la realidad social y política contemporánea.

Estas representaciones influyen directamente en sus enfoques pedagógicos, su manera de abordar contenidos relacionados con democracia, derechos humanos y participación, así como en sus disposiciones hacia la implicación del estudiantado en estos procesos formativos (Olcina et al., 2024). En este sentido, las RS operan como un puente entre las orientaciones de la política educativa y la práctica docente cotidiana, determinando en gran medida la efectividad de la enseñanza de valores democráticos.

Estudios previos han demostrado que las RS del profesorado en torno a la formación ciudadana varían significativamente según sus contextos socioculturales y trayectorias personales (González & Santisteban, 2016; Valdés et al., 2016). Mientras algunos docentes la conciben desde una perspectiva normativa centrada en la transmisión de derechos y deberes en marcos democráticos formales, otros adoptan un enfoque más crítico y emancipador, entendiendo la formación ciudadana como un proceso que debe estimular la reflexión sobre la injusticia, la exclusión y la desigualdad estructural.

En esta línea, una visión reduccionista de la ciudadanía tiende a traducirse en prácticas pedagógicas que privilegian la enseñanza instrumental de normas y procedimientos, como el acto del sufragio, descuidando dimensiones fundamentales como la participación, la deliberación o el compromiso con el cambio social. Esta concepción limitada ha tenido repercusiones importantes en la manera en que se desarrolla la formación ciudadana en la escuela, alejándola de los principios democráticos que busca promover, especialmente en contextos marcados por la diversidad y la desigualdad.

Por ello, Chávez (2023) enfatiza la necesidad de identificar los elementos subyacentes a las RS del profesorado, como paso necesario para superar los modelos tradicionales de enseñanza cívica. Las RS no emergen de forma aislada: están profundamente condicionadas por factores tanto internos como externos al sistema educativo, los cuales impactan directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los factores internos destacan la formación inicial y continua, las experiencias pedagógicas previas y la autopercepción del rol docente. Entre los externos, influyen las historias de vida, el contexto socio territorial, las convicciones políticas, culturales y religiosas que configuran sus visiones de mundo (Chávez, 2022). De este modo, el ejercicio docente se ve modelado por las RS que se construyen a lo largo de la trayectoria vital y formativa. En consecuencia, los programas de formación inicial deben propiciar espacios que interpelen las

creencias de origen de los futuros docentes, articulando la adquisición de saberes disciplinares con experiencias educativas que promuevan la vivencia de la democracia y el ejercicio crítico de la ciudadanía.

En este marco, cabe señalar que un profesorado formado en clave crítica tenderá a desarrollar concepciones más complejas de la formación ciudadana, integrando en su práctica contenidos vinculados con justicia social, equidad y participación transformadora. Estas RS se expresan en actitudes, métodos pedagógicos y estrategias concretas en el aula.

Así, quienes sostienen representaciones más normativas tienden a privilegiar enfoques expositivos, centrados en la transmisión de contenidos sobre instituciones políticas, normas legales o estructuras de gobierno. En cambio, quienes han construido visiones más críticas, promueven espacios de diálogo y debate, donde el estudiantado es invitado a cuestionar la realidad y a problematizar los fenómenos sociales y políticos de su entorno.

Frente a estos antecedentes, la indagación en las RS en el marco de la formación inicial docente se configura como un campo de estudio clave para comprender y eventualmente transformar las prácticas educativas actuales. Su relevancia se expresa en distintas dimensiones que trascienden lo académico, incidiendo directamente en los procesos de democratización social.

En primer término, el estudio de las RS permite identificar los marcos interpretativos que guían las decisiones pedagógicas de los futuros docentes, aportando herramientas para visibilizar las tensiones entre los discursos oficiales de la formación inicial y las prácticas efectivas que configuran su quehacer profesional.

Metodológicamente, esta línea de investigación ofrece un enfoque holístico que integra lo cognitivo, lo afectivo y lo social, superando reduccionismos centrados exclusivamente en contenidos o competencias técnicas. Esta perspectiva permite comprender la formación como un proceso identitario complejo, donde confluyen experiencias de vida, saberes académicos y proyecciones profesionales.

Además, en un contexto educativo marcado por la heterogeneidad cultural y social, la educación ciudadana adquiere un papel estratégico en la promoción de la cohesión democrática. Las RS construidas por el profesorado influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje que brindan a sus estudiantes, determinando en parte si la escuela reproduce las desigualdades existentes o se transforma en un espacio para la justicia social.

Finalmente, esta línea investigativa ofrece un valioso aporte a las políticas públicas, proporcionando evidencia empírica sobre los factores que favorecen u obstaculizan la

implementación de innovaciones pedagógicas. En este sentido, contribuye tanto al desarrollo teórico del campo como a la mejora de los programas de formación inicial y continua, fortaleciendo así la calidad y pertinencia de la educación ciudadana en el sistema escolar.

CAPÍTULO III: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. Introducción

Este apartado presenta los lineamientos metodológicos que orientan la construcción de esta tesis. El orden en que se presentarán los antecedentes tiene como objetivo proporcionar un marco de información estructurado que permita identificar con claridad los fundamentos generales y específicos que dotan de pertinencia metodológica a la investigación. De esta forma, se presentan el método mixto de investigación y el estudio de caso, las técnicas e instrumentos de recolección de información, los procesos y técnicas de análisis, y la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo.

2. Investigación cualitativa y el paradigma interpretativo de investigación

La investigación educativa se entiende como un medio para acercarse a la realidad, identificar problemáticas y contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje, promoviendo una articulación entre los saberes de los participantes y su relación con el entorno (Schuster et al., 2013). Los estudios sobre la didáctica de las Ciencias Sociales tienen como propósito generar conocimientos que permitan analizar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica pedagógica (González & Santisteban, 2016). Estos planteamientos evidencian la necesidad de adoptar un marco de referencia epistemológico que sustente la investigación.

A partir de esta discusión, la presente tesis busca profundizar en el análisis de las RS y los conocimientos de los estudiantes de pedagogía sobre la FC, desde el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo de investigación. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo de investigación nos permite indagar en la realidad social a través del análisis de significados, experiencias y prácticas de los sujetos en su contexto (Ceballos & Zaiz, 2020), fundamentados en la construcción social de la realidad y que el conocimiento se produce en la interacción entre las personas y los entornos que habitan.

En esta línea, interesa indagar en los saberes que construyen los futuros docentes a partir de sus experiencias ciudadanas y cómo estos han evolucionado a lo largo de su formación profesional. En este sentido, el paradigma interpretativo en el que se enmarca esta investigación sostiene que el conocimiento no es una entidad objetiva y absoluta, sino que se construye a través de las interacciones sociales y las interpretaciones que los individuos otorgan a su entorno (Miranda & Ortiz, 2021).

En consecuencia, los fenómenos que ocurren en la escuela, al poseer una dimensión social, se vinculan con los procesos dialógicos y subjetivos de los seres humanos, los cuales pueden ser comprendidos desde múltiples perspectivas. Esto, a su vez, permite justificar la pertinencia de abordar las problemáticas educativas desde las realidades empíricas de los diversos contextos

escolares, empleando metodologías que respeten su naturaleza y subjetividades, así como la contextualización de los elementos que intervienen en los procesos educativos.

En este contexto, desde un posicionamiento crítico el paradigma interpretativo (Lincoln & Guba, 1985; Ricoy, 2006), reconoce a los estudiantes de pedagogía, como agentes que interpretan, transforman los lineamientos curriculares y tendrán que tomar decisiones de aula complejas, en las cuales deberán tener en cuenta diferentes supuestos políticos, sociales, ideológicos y económicos que sustentan la enseñanza de la formación ciudadana. A este respecto (Lincoln & Guba, 1985), describen una serie de características de la investigación interpretativa:

- a) Ambiente natural: Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de su contexto.
- b) La condición humana: El sujeto humano es la fuente de investigación por antonomasia. Puesto que no resulta factible idear uno no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de los contextos.
- c) Utilización del conocimiento tácito: Ayuda al investigador a apreciar los sutiles fenómenos presentes en los ámbitos objeto de indagación.
- d) Teoría fundamentada y enraizada: La teoría se conforma progresivamente enraizada en el campo y los datos que emergen durante el proceso de investigación.
- e) Interpretaciones ideográficas: Las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y depende del contexto concreto y las relaciones establecidas entre investigador e informante.

Bajo estas condiciones, indagar en las valoraciones, conocimientos e incertidumbres del profesorado en formación desde el paradigma interpretativo permite comprender los significados, experiencias y prácticas que los sujetos construyen en relación con la ciudadanía y sus experiencias formativas. En lo interpretativo se ahonda en la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados (Vasilachis, 2019).

En la educación ciudadana, este paradigma posibilita el análisis de cómo los futuros docentes, profesores, estudiantes y comunidades educativas experimentan y resignifican los conceptos de ciudadanía, democracia y participación en distintos contextos socioculturales. A través de metodologías cualitativas como la etnografía, los estudios de caso y las entrevistas en profundidad, la investigación interpretativa revela cómo las prácticas educativas influyen en la formación de sujetos críticos y comprometidos con la sociedad (Di Franco, 2022).

En los contextos educativos y social, la investigación cualitativa es clave para comprender procesos como la enseñanza, el aprendizaje, la construcción de identidades y las prácticas de ciudadanía. Al centrarse en la perspectiva de los actores, este enfoque no solo aporta conocimientos sobre la realidad, sino que también puede contribuir a la transformación de las prácticas educativas y sociales, promoviendo mayor inclusión y equidad (Sánchez, 2019). Lo anterior, se alinea con el paradigma interpretativo que reconoce el carácter contextual y situado del conocimiento, lo que permite considerar las influencias de factores históricos, sociales, políticos y culturales en la educación ciudadana. Este paradigma no solo aporta al desarrollo de teorías más ajustadas a la realidad social, sino que también ofrece herramientas para transformar las prácticas pedagógicas.

3. Enfoque metodológico mixto: fundamentos y articulación entre métodos

La presente investigación adopta un diseño metodológico de enfoque mixto, entendiendo que la naturaleza compleja del objeto de estudio las RS y los conocimientos docentes sobre FC en estudiantes de pedagogía requiere una aproximación comprensiva que combine el alcance explicativo de los métodos cuantitativos con la profundidad interpretativa de los métodos cualitativos.

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque mixto se sustenta en una posición pragmática, que no adscribe rígidamente a un paradigma positivista ni interpretativo, sino que privilegia la utilidad de los métodos para responder a las preguntas de investigación (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Este enfoque reconoce que los fenómenos educativos son multidimensionales y que su comprensión requiere movilizar diversas formas de conocimiento: numérico, narrativo, estructural y situado (Tashakkori & Teddlie, 2003; Creswell, 2014). La elección del diseño metodológico no se basa exclusivamente en una lógica de triangulación, sino en una integración estratégica y coherente de fases complementarias.

Con base en estas consideraciones, se ha optado por un diseño secuencial explicativo de tipo conectivo (Creswell & Plano Clark, 2011), estructurado en tres momentos metodológicos:

- a. **Etapa documental** (cualitativa): Análisis de documentos de política educativa y normativa nacional sobre formación ciudadana, con el objetivo de comprender el marco discursivo ideológico e institucional que orienta la FID.
- b. **Etapa cuantitativa** (encuesta): Recolección y análisis de datos mediante un cuestionario aplicado a estudiantes de pedagogía, focalizado en conocer los conocimientos conceptuales sobre formación ciudadana y actitudes declaradas frente a su enseñanza.

- c. **Etapa cualitativa** (entrevistas y grupos focales): Profundización en las representaciones sociales y experiencias formativas de los estudiantes, explorando los sentidos atribuidos a la ciudadanía, la democracia y el rol docente en este ámbito.

La secuencia elegida (**cuali → cuanti → cuali**) no responde a una lógica jerárquica, sino a una articulación dialógica entre las fases, donde los resultados de una etapa nutren y problematizan a la siguiente. En este sentido, el diseño mixto adopta un nivel de mezcla conectivo (Creswell, 2014), en el que los hallazgos cuantitativos no son un fin en sí mismos, sino que orientan la exploración cualitativa posterior, permitiendo identificar patrones, contradicciones o zonas de interés que requieren una lectura más situada.

Este modelo también incorpora elementos del diseño transformativo, en tanto se reconoce la necesidad de incluir la perspectiva de los futuros docentes como sujetos epistémicos activos, cuyas experiencias y discursos permiten resignificar el marco teórico desde el cual se problematiza la formación ciudadana (Mertens, 2003; Greene, 2007).

La elección metodológica, por tanto, no solo responde a criterios de complementariedad, sino a la convicción de que la riqueza del fenómeno investigado solo puede emerger plenamente cuando se combinan diversas formas de indagación que se retroalimentan en un proceso interpretativo continuo. Esta perspectiva justifica el enfoque mixto como una vía para desarrollar una cartografía densa y significativa de las representaciones sociales y conocimientos que configuran el horizonte profesional del profesorado en formación. Desde esta óptica, el uso de métodos mixtos no es solo técnico, sino ético y político: busca democratizar la producción de conocimiento, validando las voces de los estudiantes como fuentes legítimas para repensar la formación inicial docente.

4. Métodos mixtos de investigación para indagar en las Representaciones Sociales

Al determinar los lineamientos metodológicos para profundizar en las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía, se identificaron tres enfoques desde los cuales se han desarrollado investigaciones con el propósito de lograr una comprensión más integral y profunda de los fenómenos educativos. En primer lugar, se encuentran los estudios que emplean enfoques cuantitativos para aproximarse a los problemas de análisis, utilizando instrumentos como cuestionarios y procedimientos estadísticos. En segundo lugar, están las investigaciones de carácter cualitativo, en las que predominan técnicas como entrevistas, grupos focales, análisis de contenido y observación. Finalmente, un tercer tipo de estudios corresponde a aquellos que adoptan métodos mixtos, combinando datos numéricos y narrativos para generar un conocimiento más completo y enriquecedor (González & Santisteban, 2016).

La metodología mixta permite abordar preguntas de investigación desde múltiples enfoques, integrando la medición de tendencias y patrones con la exploración de significados y experiencias. De este modo, es posible analizar tanto los efectos generales de una política educativa como las percepciones de docentes y estudiantes sobre su implementación. Entre los diseños más comunes se encuentran la triangulación, la explicación secuencial (cuantitativa seguida de cualitativa), la exploración secuencial (cualitativa seguida de cuantitativa) y el diseño concurrente, en el cual ambos se aplican simultáneamente (Hamui, 2013).

Ante problemas e interrogantes complejas, la combinación de métodos mixtos permite profundizar los análisis y comprender con mayor claridad, desde distintas perspectivas, los procesos que intervienen en la formación docente. Dentro de este enfoque, se propone la utilización de diversas fuentes de información que se triangulan de distintas maneras para obtener respuestas con mayor capacidad explicativa. Más que oponer los enfoques cuantitativo y cualitativo, el método mixto busca complementarlos, mitigando sus limitaciones y permitiendo un diagnóstico más amplio de los problemas de estudio, lo que fortalece la validez de las interpretaciones y conclusiones (Tashakkori & Teddlie, 2003).

En el ámbito educativo, esta metodología ha demostrado ser especialmente útil para investigar temas complejos como la equidad en el acceso a la educación, el impacto de estrategias pedagógicas y la formación del profesorado. Al proporcionar una mirada holística, no solo refuerza la validez de los hallazgos, sino que también facilita la toma de decisiones basadas en evidencia, contribuyendo a la mejora de las políticas y prácticas educativas.

En el caso de esta investigación, la relación entre la formación docente y la enseñanza de la educación ciudadana se estudia a través del diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), el cual, de acuerdo con Creswell (2014), implica una primera fase de análisis de datos cualitativos, seguida de la recopilación y tratamiento de información cuantitativa. En este tipo de estudios, se otorga prioridad a los aspectos cualitativos y se promueve la triangulación de la información durante la fase de interpretación de los resultados.

A partir de este diseño metodológico, se pretende triangular la información proveniente de los marcos teóricos que orientan la educación ciudadana en Chile, los conocimientos de los futuros docentes, sus representaciones sociales y la evidencia empírica sobre los procesos de enseñanza en la formación inicial del profesorado.

Los fundamentos metodológicos de este estudio establecen un seguimiento dividido en cinco instancias clave: (1) el marco contextual en el que se desarrolla la investigación y las significaciones atribuidas por los y las participantes; (2) las técnicas implementadas para la

recolección de información, las cuales permiten responder a los objetivos de la investigación; (3) los procedimientos desarrollados para la inmersión en el campo; (4) los criterios de calidad seleccionados durante la ejecución del estudio y (5) el análisis de los datos obtenidos.

En esta tesis, la utilización de una metodología mixta posibilita la articulación de las tres etapas del diseño secuencial. Se aborda la triangulación de la información obtenida en cada fase del estudio, donde el análisis documental, desarrollado en la primera etapa, atraviesa todos los procesos de investigación. Esto se debe a que se propone la generación de conocimiento desde la doble hermenéutica, lo que permite contrastar la información teórica con los conocimientos y representaciones sociales de los estudiantes. Posteriormente, la segunda etapa profundiza en estos conocimientos mediante la aplicación de cuestionarios cuantitativos con preguntas cerradas, lo que permite identificar saberes sobre educación ciudadana, así como valoraciones y significaciones respecto a la política educativa sobre formación ciudadana en Chile.

5. Estudio de Caso y las representaciones sociales del profesorado en formación

El diseño de investigación se enmarca en el estudio de caso, un método que posibilita la indagación exhaustiva de un fenómeno particular en uno o varios contextos (Stake, 2010; Simons, 2011). El propósito es comprender las RS y los conocimientos que subyacen a la educación ciudadana en estudiantes de pedagogía como un fenómeno particular. Se busca analizar las lógicas discursivas y los conocimientos desde la perspectiva de los propios actores. De esta forma, el estudio de caso permite un entendimiento profundo de las representaciones y la construcción de conocimientos en sus contextos.

Se trata de un estudio de caso único (Stake, 1999), ya que busca describir, interpretar y analizar las particularidades y complejidades de un caso singular, con el propósito de dotar de profundidad y mayor comprensión a la educación ciudadana en el contexto de formación del profesorado. Se define como estudio de caso porque se focaliza en el análisis detallado de la educación ciudadana en estudiantes de una unidad de estudio específica: la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. No obstante, esto no implica una desvinculación de las particularidades del caso ni un análisis homogeneizador; por el contrario, se abordan sus especificidades para otorgar mayor profundidad a la investigación.

Desde esta perspectiva, Simons (2011) concibe el estudio de caso como un sistema integrado que pone especial atención a lo específico y no a lo general: “el caso es algo específico, complejo y activo” (p. 17). En este sentido, no se pretende ofrecer una visión general del problema de estudio, sino más bien analizar de manera detallada cómo se configura la FC en

una carrera particular. Se valora la diversidad de perspectivas de los estudiantes, sus formas de interpretar el mundo y los procesos mediante los cuales construyen sus representaciones sociales. En particular, se examina la influencia de la experiencia universitaria en su valoración de la formación ciudadana y su enseñanza en la escuela.

Desde la perspectiva metodológica del estudio de caso, es posible profundizar en la indagación de las representaciones sociales mediante el análisis de los discursos docentes, las prácticas pedagógicas y el contenido curricular, así como el examen de materiales de enseñanza, tales como libros de clases o bitácoras de estudio.

Para el desarrollo de esta investigación, el uso de métodos mixtos reconoce que los estudios de caso poseen una particularidad metodológica en la posibilidad de diversificar las técnicas de recolección de información, tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996). Asimismo, dado que el estudio de caso no constituye un modelo de investigación con estrategias metodológicas rígidas, su relevancia radica en la selección de los casos, los cuales responden a intereses específicos (Stake, 1999). En este caso, dichos intereses están vinculados al modelo educativo propuesto por la universidad y al programa formativo analizado.

6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de información

En las investigaciones que indagan en los contextos educativos, tanto desde las dinámicas de convivencia como desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, la elección de los métodos de recolección de información constituye un aspecto crucial que influye en la profundidad, confiabilidad y validez de los hallazgos (Benítez, Fernández & Cuervo, 2019). En este contexto, al tratarse de un estudio que emplea métodos mixtos, la investigación se sumerge en el campo de estudio mediante la integración de estrategias cuantitativas y cualitativas, lo que permite alcanzar una comprensión más holística y matizada de los fenómenos analizados.

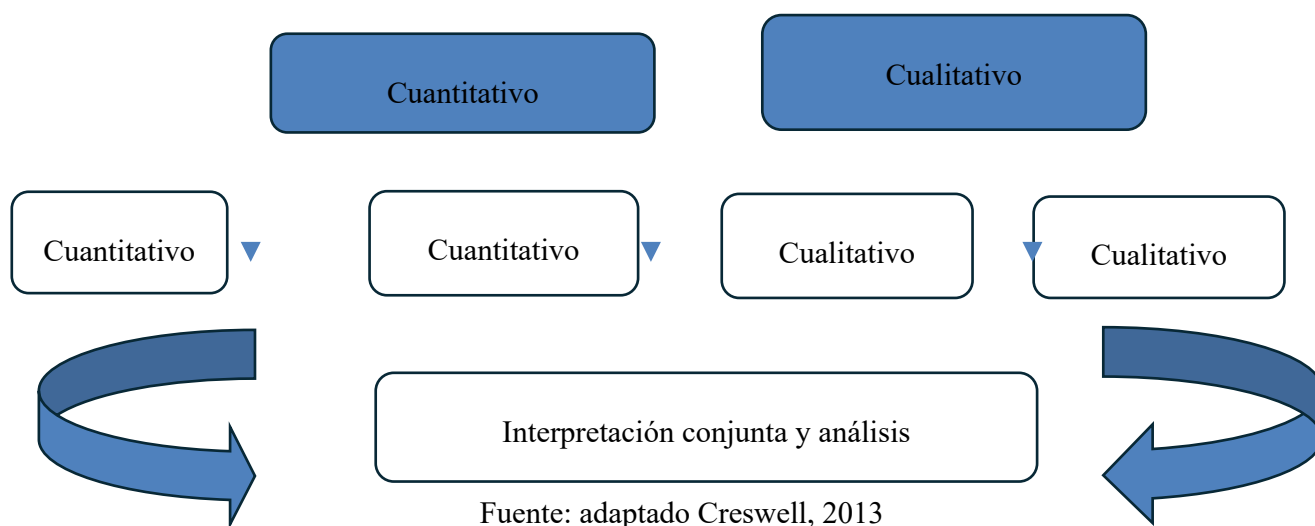
El uso de métodos mixtos en esta tesis responde a la necesidad de obtener datos que trasciendan los conocimientos estructurados y generalizables proporcionados por los enfoques cuantitativos, permitiendo, a su vez, una exploración profunda de los significados, experiencias y contextos en los que se desarrolla la formación del profesorado. La combinación de ambas aproximaciones facilita la triangulación de la información, fortalece la validez de los resultados y amplía la capacidad explicativa de la investigación (Hamui, 2013).

Considerando estos lineamientos, esta tesis adopta el diseño explicativo secuencial dentro de la metodología mixta de investigación, el cual implica la recopilación y análisis de datos cuantitativos en una primera fase, seguida de la recolección de información cualitativa para profundizar, de manera articulada, en los hallazgos obtenidos. A partir de este diseño, se busca

triangular los datos generados en las diferentes etapas del estudio, con el fin de interpretar los resultados mediante una exploración cualitativa detallada (Creswell, 2014).

Desde esta perspectiva, el diseño secuencial resulta especialmente adecuado para comprender la formación del profesorado en Chile. Esta estrategia permite contextualizar y enriquecer los resultados cuantitativos, proporcionando una visión más integral del problema de estudio. La Figura 3 sintetiza el diseño exploratorio secuencial adoptado en esta investigación, donde una fase inicial de carácter cuantitativo es complementada posteriormente con una fase cualitativa, lo que permite integrar y profundizar los hallazgos en una perspectiva más amplia e interpretativa.

Figura 3. Esquema análisis exploratorio secuencial



Fuente: adaptado Creswell, 2013

A partir de las especificaciones presentadas, en este apartado se presentan las técnicas e instrumentos utilizados durante el trabajo de campo para recolectar información. Se exponen las técnicas utilizadas en cada etapa, profundizando en sus particularidades y coherencia con el método mixto de investigación y la pertinencia con los objetivos planteados.

6.1. El cuestionario

El cuestionario ha sido tradicionalmente concebido como un instrumento de orientación cuantitativa destinado a la obtención y sistematización de datos (Valles, 2007). No obstante, en el campo de las ciencias sociales, su versatilidad metodológica permite emplearlo también como herramienta de evaluación e investigación aplicada a personas, procesos y programas educativos. En este contexto, sus características superan los límites de la tradición cuantitativa, consolidándose como una técnica compatible con enfoques mixtos, particularmente útil en el estudio de fenómenos sociales complejos. Así, su formato estructurado, aunque menos

profundo e impersonal que otros métodos cualitativos permite consultar a una amplia población de forma rápida y sistemática (Flick, 2007).

En esta investigación, el cuestionario fue diseñado para recolectar información relativa a los conocimientos, experiencias formativas y representaciones sociales que poseen los estudiantes de la educación ciudadana. El instrumento integra criterios de pertinencia curricular, validez teórica y adecuación contextual al sistema educativo chileno, con el propósito de generar evidencia empírica sobre cómo los futuros docentes interpretan y proyectan su rol en la enseñanza de la ciudadanía democrática.

Por tanto, el cuestionario diseñado para esta investigación (ver anexo 1), permite analizar variables clave que inciden en la formación inicial docente, así como identificar atributos, percepciones y saberes vinculados a la enseñanza de la formación ciudadana. En concordancia con los principios del enfoque mixto, se incorporaron preguntas abiertas que permiten capturar las subjetividades presentes en los discursos, prácticas y proyecciones profesionales de los estudiantes, lo cual enriquece el análisis.

Su estructura se organiza en cuatro bloques temáticos, diseñados para mantener coherencia interna, progresión lógica de los contenidos y consistencia entre los ítems, lo que favorece tanto la validez estructural como la posterior interpretación de los resultados. A continuación, la tabla 7 presenta la estructura interna del cuestionario, focalizando en sus bloques, objetivos y preguntas:

Tabla 7. Estructura interna del cuestionario

Bloque temático	Objetivo principal	Tipos de ítems	Reactivos	Foco
1. Caracterización sociodemográfica	Identificar variables personales y contextuales del estudiantado	Preguntas cerradas (categóricas)	5 preguntas cerradas nominales y ordinales	- Edad, sexo, carrera, región de procedencia, tipo de establecimiento educativo
2. Finalidades y aspectos curriculares de la formación ciudadana	Explorar conocimientos declarativos, experiencias formativas y posicionamientos sobre políticas educativas y currículo	Preguntas cerradas (sí/no), selección múltiple, escalas de conocimiento (1-4), preguntas abiertas	7 preguntas dicotómicas y de selección múltiple	- Conocimiento procedimental y normativo del currículum
3. Formación inicial y prácticas pedagógicas	Indagar en experiencias formativas, valoración del rol docente, percepción sobre didácticas y evaluación de ciudadanía	Escalas de valoración (1-10), selección múltiple, preguntas abiertas	3 pregunta de ranking complejo, selección múltiple y mixtas	- Dominio conceptual y posicionamiento teórico
4. Actitudes y percepciones generales sobre formación ciudadana	Identificar representaciones sociales, actitudes y creencias sobre la enseñanza de la formación ciudadana	Escalas Likert, clasificación por orden, preguntas abiertas	6 preguntas abiertas, selección múltiple y dicotómica con justificación	- Experiencias formativas, percepciones y competencias autopercibidas

El primer bloque corresponde a la caracterización sociodemográfica del estudiantado, mediante preguntas cerradas orientadas a recabar información sobre edad, sexo, carrera, lugar de residencia y tipo de establecimiento escolar de procedencia. Esta sección entrega información contextual relevante para el análisis de los perfiles de los participantes.

El segundo bloque se centra en el conocimiento de aspectos curriculares, normativos y conceptuales vinculados a la formación ciudadana. Incluye ítems que exploran el grado de familiaridad con documentos oficiales del Ministerio de Educación, la presencia de asignaturas específicas en la malla curricular y la cobertura temática recibida en la formación inicial. Para ello, se utilizan preguntas cerradas, de selección múltiple, escalas de conocimiento y preguntas abiertas que permiten profundizar en las justificaciones de las respuestas.

El tercer bloque aborda elementos relacionados con la formación inicial docente y sus implicancias pedagógicas. Contempla preguntas sobre las motivaciones personales para estudiar pedagogía, experiencias formativas, metodologías utilizadas y percepción sobre la inclusión de la educación ciudadana en la carrera. Esta sección incorpora escalas de valoración del 1 al 10, además de preguntas cerradas y abiertas, lo que posibilita analizar tanto tendencias cuantitativas como interpretaciones cualitativas. El cuarto bloque recoge actitudes y percepciones generales respecto de la enseñanza de la formación ciudadana. A través de afirmaciones que deben ser valoradas y clasificadas, esta sección permite identificar posicionamientos, representaciones sociales y preferencias metodológicas.

Tabla 8. Resumen estadístico por bloques

Bloque Temático	Nº Reactivos	Porcentaje	Características Principales
Sociodemográfico	5	16.7%	Variables de control y contextualización
I. Curricular	7	23.3%	Conocimiento procedimental y normativo
II. Conceptual	3	10.0%	Dominio teórico y posicionamiento
III. Formación	15	50.0%	Experiencias y competencias auto percibidas
TOTAL	30	100%	Cuantificación total por bloques temáticos

En total, el instrumento contiene 25 preguntas de formato mixto: categóricas, escalas ordinales, clasificación por orden y respuestas abiertas. Esta variedad de ítems facilita la triangulación interna de los datos y amplía las posibilidades de análisis. La aplicación está diseñada para formato digital y autoadministrado, con una duración estimada de entre 25 y 30 minutos. Su contenido fue revisado por especialistas en didáctica, ciudadanía y evaluación, a fin de garantizar su validez de contenido y adecuación conceptual al perfil del público objetivo.

6.2. El análisis documental

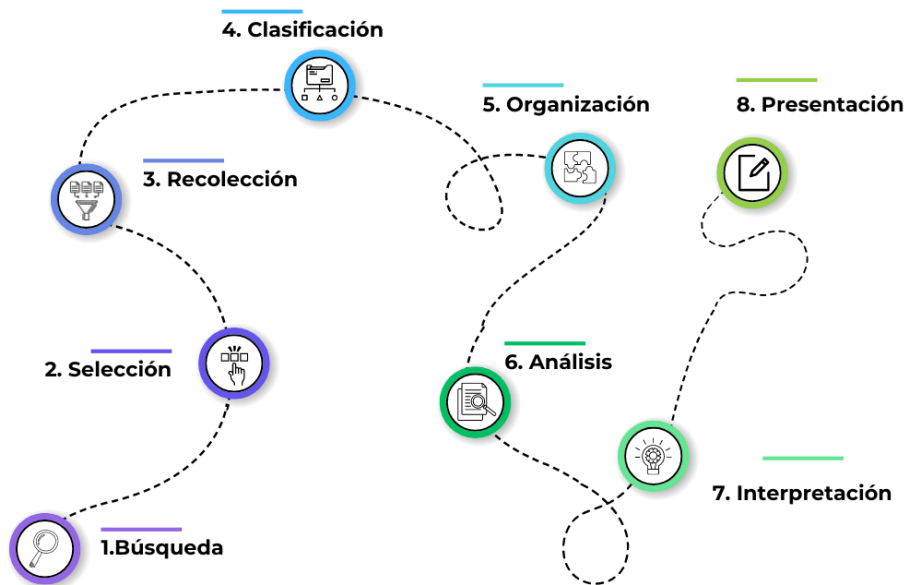
Dentro del enfoque cualitativo, el análisis documental (AD) constituye una técnica fundamental para la interpretación sistemática de textos, orientada a la extracción de significados, la identificación de patrones y la comprensión de procesos sociales, educativos, históricos y culturales (Aranda, Cuevas & Camacho, 2024). Esta estrategia permite examinar fuentes preexistentes como normativas, informes oficiales, discursos institucionales, literatura académica y materiales pedagógicos que resultan pertinentes para los objetivos de investigación. A diferencia de otros métodos empíricos, el AD se basa en el estudio de evidencias textuales ya producidas, lo que facilita el análisis de configuraciones discursivas que inciden en la formación docente y la enseñanza de la ciudadanía.

Desde una perspectiva metodológica, el AD implica operaciones intelectuales rigurosas orientadas a describir, clasificar y representar los documentos de manera unificada y sistemática (Guevara, 2019). En términos epistemológicos, esta técnica se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad social como una construcción simbólica mediada por significados, discursos y prácticas culturales. Por tanto, el análisis no se limita a una lectura descriptiva de los textos, sino que busca comprender cómo estos contribuyen a la configuración de imaginarios, sentidos y orientaciones pedagógicas que inciden en la práctica educativa.

El AD también se articula con enfoques hermenéuticos, en tanto permite reconstruir la lógica interna de los discursos institucionales y comprender sus efectos en los actores educativos (Peña, 2022). Su aplicación en esta investigación no solo persigue extraer información relevante, sino también generar interpretaciones fundamentadas que aporten respuestas a los objetivos del estudio. A través de la codificación y categorización de los contenidos textuales, se identifican conceptos clave, estructuras de sentido y núcleos problemáticos asociados a la formación ciudadana en la FID.

El análisis de contenido se desarrolló en ocho etapas, siguiendo el modelo de análisis propuesto por Aranda, Martínez y Camacho (2024): (1) búsqueda, (2) selección, (3) recolección, (4) clasificación, (5) organización, (6) análisis, (7) interpretación y (8) presentación.

Figura 4. Proceso de análisis de los documentos seleccionados



Fuente. Aranda, Martínez y Camacho, 2024

Mediante este proceso, se desarrolla un análisis continuo que se retroalimenta en cada etapa. A medida que avanza, los documentos son examinados con mayor profundidad, lo que permite evaluar si las interpretaciones se ajustan a la realidad de los textos. Se trata de un modelo que favorece el diálogo entre cada etapa, facilitando ajustes y revisiones de los resultados. Además, su flexibilidad permite explorar los documentos de manera dinámica y articular nuevas interpretaciones con las inferencias del investigador.

6.3. Criterios de inclusión, exclusión y análisis de los documentos

Para delimitar el corpus de análisis, el primer paso consiste en definir los criterios que guiarán la selección de documentos. Abela (2017) sostiene que en el análisis de documentos es esencial preguntarse: ¿cuál es el objeto de estudio?, lo que a su vez implica reflexionar sobre cuestiones como ¿qué se busca investigar?, ¿qué se conoce al respecto? y ¿cuál será la unidad de análisis? La delimitación del problema permite establecer un camino metodológico claro, acotando el tiempo, el espacio, los actores involucrados y el contexto (Abela, 2017).

En este caso, el análisis de contenido se orienta a identificar las racionalidades ideológicas que subyacen en los discursos oficiales sobre la formación ciudadana. Para ello, se examinan comparativamente el *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (2004) y las *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), con el propósito de analizar cómo ambos documentos conceptualizan la ciudadanía, la educación democrática y el rol del profesorado en la construcción de sujetos

cívicos. El foco del análisis se centra en reconocer los enfoques normativos, pedagógicos e ideológicos que configuran la formación ciudadana en el marco de la política educativa chilena, así como en identificar los puntos de convergencia y tensión entre estos lineamientos y las propuestas de formación inicial docente. Para garantizar la rigurosidad del proceso, se aplicaron criterios técnicos de inclusión y exclusión, orientados a asegurar la pertinencia, actualidad y coherencia de los documentos seleccionados con los objetivos de la investigación.

Por ello, el análisis se centra en dos documentos base de la política educativa chilena en materia de FC, ambos elaborados y respaldados por el Ministerio de Educación: el *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (2004) y las *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016). Estos textos constituyen referentes normativos y conceptuales fundamentales para comprender la evolución de la política pública en este ámbito y las racionalidades que sustentan su implementación. Junto con ellos, el análisis se articula con informes, diagnósticos y bases curriculares que evalúan el impacto y la operacionalización de dicha política en el sistema escolar y en la FID. En este marco, se consideraron criterios de selección orientados a asegurar la pertinencia, vigencia y coherencia de los documentos con los objetivos de la investigación.

A continuación, la tabla 9 presenta los criterios de exclusión para la selección de los documentos analizados en la etapa de análisis de contenidos:

Tabla 9. Criterios de inclusión y exclusión

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN TÉCNICA	JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA
INCLUSIÓN	Documentos oficiales del MINEDUC	Poseen valor prescriptivo, legitimidad institucional y orientan la política educativa en formación ciudadana.
	Informes de organismos nacionales e internacionales	Aportan diagnósticos actualizados, recomendaciones de política pública y enfoques comparativos.
	Publicación entre 2004 y 2022	Asegura actualidad del marco normativo y pertinencia frente al contexto educativo y político reciente.
EXCLUSIÓN	Textos sin respaldo institucional o académico	No cumplen con estándares de validez, fiabilidad y rigurosidad científica para el análisis.
	Documentos redundantes o duplicados	Evita sesgos por sobreexposición de discursos o fuentes institucionales dominantes.
	Textos que no abordan directamente la formación ciudadana	Garantiza coherencia temática con los objetivos específicos de la investigación.

Estos criterios se justifican por su estrecha relación con el objetivo de estudio, ya que posibilitan un análisis profundo de las perspectivas pedagógicas, políticas y culturales de la formación ciudadana, así como de su incidencia en la preparación de los futuros docentes. Considerando que la investigación se desarrolla en el contexto chileno, resulta pertinente examinar documentos emanados de la política educativa oficial, en particular aquellos

vinculados con la educación básica, los estándares formativos y los proyectos educativos institucionales. De este modo, el análisis de contenido se concentra en textos clasificados en dos categorías: orientaciones técnicas y documentos curriculares de la carrera. A continuación, se presentan los documentos analizados:

Tabla 10. Clasificación de documentos seleccionados para el análisis de contenido

Tipo de documento	documento
Orientaciones técnicas	1. Informe Comisión Nacional de Formación Ciudadana (2004)
Orientaciones técnicas	2. Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de formación Ciudadana (2016)
Documentos curriculares	3. Bases curriculares Educación Básica (2012)
Documentos curriculares	4. Malla curricular Pedagogía en Educación Básica PUCV (2024)
Documentos curriculares	5. Programa de estudio Pedagogía en Educación Básica PUCV

6.4. La entrevista semiestructurada

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, en la medida en que esta técnica permite abordar el problema de investigación y, al mismo tiempo, aproximarse de manera profunda a las percepciones y subjetividades de los participantes.

Denzin y Lincoln (2005) definen la entrevista como una conversación caracterizada por la formulación de preguntas y la escucha atenta de respuestas, constituyendo una técnica de recolección de información altamente influenciada por las características del entrevistador. Asimismo, Taylor y Bogan (1987) entienden la entrevista como encuentros reiterados entre el entrevistador y sus informantes, orientados a la comprensión de diferentes perspectivas respecto de las vidas, experiencias y situaciones. A partir de ambas posturas, la entrevista puede considerarse tanto una técnica generadora de datos como un recurso complementario que se articula con otras estrategias de recolección de información, tales como la observación y los grupos de discusión.

Dado que esta técnica facilita el establecimiento de conversaciones fluidas, en las que emergen RS y experiencias vinculadas a las prácticas docentes en el aula, las entrevistas no deben considerarse una experiencia de laboratorio. En este sentido, no proporcionan al entrevistador ni al investigador un aislamiento de las normas propias de sus contextos socioculturales (Vallés, 2007). Por esta razón, la aplicación de entrevistas posibilita el análisis de las experiencias de los sujetos y colectivos, así como su relación con las prácticas cotidianas o profesionales en sus contextos naturales.

Siguiendo a Bourdieu (1999), el objetivo final de la entrevista es introducirse en la perspectiva de los sujetos, comprendiendo sus percepciones, sentimientos, acciones y motivaciones. Se

busca conocer en profundidad las creencias, opiniones y significados que los colectivos sociales y los individuos atribuyen a sus propias experiencias. Al mismo tiempo, la entrevista proporciona a la investigación una serie de recursos que facilitan la construcción de una relación de confianza con los entrevistados, evitando que la conversación sea percibida como un interrogatorio y garantizando la obtención de información relevante (Trindade & Torillo, 2016).

Desde la perspectiva de Valles (2007), la entrevista es una producción cultural que debe ser abordada considerando los diversos factores que inciden en su desarrollo, tales como el escenario, la formulación de preguntas, la selección de informantes y los objetivos de la investigación. En este sentido, la entrevista y, en general, toda herramienta hermenéutica de investigación social requiere una estrecha relación y comunicación entre los sujetos investigados, sus comunidades y los investigadores

En esta investigación, la entrevista se emplea como un mecanismo que facilita una aproximación profunda a las RS y experiencias de los futuros docentes. Su capacidad para proporcionar datos contextualizados e individualizados permite comprender los desafíos e incertidumbres que enfrentan en la enseñanza de la FC. En este sentido, el análisis de las voces, creencias y percepciones del profesorado en formación, a través de la entrevista, posibilita entender cómo los educadores interpretan su rol, afrontan desafíos y aplican las políticas educativas en su práctica.

6.4.1. Criterios técnicos para el desarrollo de las entrevistas

Para la fase cualitativa del estudio, se emplearon entrevistas semiestructuradas en profundidad, con el propósito de explorar las representaciones sociales, conocimientos pedagógicos y experiencias formativas de los estudiantes de Pedagogía.

Como aspectos técnicos se siguieron los criterios descritos a continuación:

Tabla 11. Descripción técnica de instrumentos cualitativos

Instrumento	Objetivo	Diseño y características	Duración estimada	Estrategias de validación y saturación
Entrevistas semiestructuradas	Explorar experiencias personales, concepciones y proyecciones sobre la formación ciudadana.	- Guion temático con 5 dimensiones clave. - Preguntas abiertas y flexibles. - Registro mediante audio y transcripción literal.	45–60 minutos	- Análisis simultáneo. - Codificación abierta y axial. - Saturación determinada por redundancia conceptual y ausencia de nuevas categorías.

El criterio para delimitar el número de entrevistas se basó en el principio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006), entendida como el momento en que la incorporación de nuevos participantes no aporta conceptos, categorías o propiedades relevantes adicionales al análisis.

Para ello, se abordó el análisis de la información cualitativa de la siguiente forma:

- a) **Análisis simultáneo y progresivo:** El análisis de las entrevistas se realizó de forma paralela a la recolección de datos, permitiendo detectar recurrencias, nuevas categorías emergentes y puntos de inflexión en el discurso.
- b) **Muestreo teórico intencionado:** Se seleccionaron participantes que representaran distintos momentos de la trayectoria formativa (medio y egreso), así como experiencias diferenciadas respecto a prácticas, participación estudiantil y FC.
- c) **Codificación abierta y axial:** Se utilizó el software de análisis cualitativo MAXQDA para la identificación de categorías emergentes y su densidad conceptual. La saturación fue determinada a partir de la repetición de significados sin la emergencia de nuevas categorías relevantes.

7. Procedimientos para el análisis de la información

En este apartado se presentan los lineamientos que orientan el análisis de la información, garantizando su coherencia con las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados. Esta fase constituye un momento clave en el proceso investigativo, ya que permite transformar los datos obtenidos en conocimiento significativo, en función de los objetivos del estudio.

Desde una perspectiva cualitativa, el análisis de los datos busca comprender cómo piensan y actúan los participantes considerando su contexto cultural, social y educativo. No se trata solo de clasificar o codificar información, sino de reconstruir y representar fenómenos de manera situada y reflexiva (Coffey & Atkinson, 2004). En esta línea, Spradley (1980) define el análisis como el proceso mediante el cual se organiza la información para establecer relaciones, interpretar y generar significados, atendiendo a la experiencia de los actores involucrados.

El análisis se desarrolla como un proceso cíclico, articulado y en constante diálogo entre la mirada del investigador y las voces de los participantes. Esta dinámica permite descubrir categorías emergentes, revisarlas y reorganizarlas hasta configurar un sistema interpretativo que dé cuenta de la diversidad de sentidos presentes en los textos, discursos y contextos analizados (En esta tarea, el investigador no es un sujeto neutral, sino un actor situado, interpelado a reflexionar sobre sus decisiones metodológicas y teóricas a lo largo del proceso analítico (Schettini & Cortazzo, 2019).

Considerando estos enfoques, la presente investigación adopta una perspectiva interpretativa y socio-antropológica ya que se propone analizar las experiencias, significados y comprensiones que los estudiantes de pedagogía construyen sobre la FC en su trayectoria formativa. Esta orientación es coherente con el uso de un diseño metodológico mixto y secuencial, articulado a través del estudio de caso.

En función de esta estrategia metodológica, en cada fase del estudio se emplean distintas técnicas de recolección de datos, seleccionadas según los objetivos específicos de cada etapa. A continuación, se presentan las técnicas y métodos utilizados para el análisis de la información, los cuales fueron definidos con base en la naturaleza de los datos recolectados:

Tabla 12. Técnicas y métodos de análisis de información

Técnica de recolección	Método de análisis
Cuestionario	Estadística descriptiva
Revisión documental	Análisis de contenido
Entrevista	Análisis del discurso

En los apartados siguientes, se presentan de forma específica cada una de las técnicas empleadas en el proceso de análisis.

La validez del contenido del cuestionario se estableció mediante el juicio de expertos, siguiendo los criterios propuestos por Escobar & Martínez (2008). Se conformó un panel de 3 expertos seleccionados según los siguientes criterios de inclusión:

Tabla 13. Criterios de inclusión validación de expertos

a. Formación académica	Grado de doctor en Educación, Ciencias Sociales o áreas afines
b. Experiencia investigativa	Mínimo 5 años de experiencia en investigación sobre formación ciudadana, representaciones sociales o formación docente
c. Experiencia en metodología de investigación	Conocimiento demostrable en metodologías mixtas y construcción de instrumentos
d. Diversidad institucional	Pertenencia a diferentes universidades para evitar sesgos institucionales

De acuerdo con estos criterios, el proceso de validación fue desarrollado por expertos y expertas que cumplen los siguientes perfiles:

Tabla 14. Perfil panel de expertos

Experto	Grado académico	Área de especialización	Años de experiencia	Institución
Experto 1	Doctor (a) en Educación	Didáctica de las Ciencias Sociales Educación para la ciudadanía	10	Universidad Autónoma de Barcelona
Experto 2	Doctor (a) en Educación	Metodología de Investigación y educación para la ciudadanía	5	Pontificia Universidad Católica de Santiago
Experto 3	Doctora en Políticas y Gestión Educativa	Políticas y Gestión Educativa	10	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Durante el procedimiento de validación del instrumento, se aplicó una estrategia en dos rondas basada en la metodología Delphi modificada. Este enfoque permitió recoger la evaluación de un panel de expertos en didáctica, FID y educación ciudadana, con el objetivo de asegurar la validez del contenido del cuestionario. La aplicación del procedimiento en dos ciclos consecutivos facilitó el contraste de juicios, el refinamiento progresivo de los ítems y la incorporación de sugerencias consensuadas, lo cual contribuyó a fortalecer la pertinencia, claridad y coherencia interna de las preguntas formuladas.

Tabla 15. Procedimientos de validación

Rondas	Descripción
Ronda 1	<ul style="list-style-type: none">- Envío de instrumentos con matriz de evaluación estructurada- Evaluación de cada ítem según criterios de: relevancia, claridad, coherencia y suficiencia- Escala de valoración: 1 (No cumple), 2 (Bajo nivel), 3 (Moderado nivel), 4 (Alto nivel)- Espacio para observaciones cualitativas y sugerencias de mejora
Ronda 2	<ul style="list-style-type: none">- Envío de instrumentos modificados según sugerencias de la primera ronda- Validación final de ajustes realizados- Confirmación de consenso del panel

Como criterio de evaluación se utilizó el Índice de Validez de Contenido (IVC), el cual propone una estructura definida de métricas para garantizar la confiabilidad del instrumento.

$IVC \text{ por ítem} = (\text{Número de expertos que calificaron } 3) / (\text{Número total de expertos})$

- $IVC \geq 0.80$: Ítem aceptado sin modificaciones
- $IVC 0.60-0.79$: Ítem revisado según observaciones
- $IVC < 0.60$: Ítem reformulado o eliminado

De acuerdo con estos procedimientos, en la ronda 2 se modificó la estructura del cuestionario integrando los siguientes cambios:

⁴**Tabla 16.** Resultado de validación

IVC GLOBAL	Ítems modificados	Ítems eliminados	Ítems agregados
0.87	4 reactivos con ajustes de redacción	2 reactivos por redundancia	1 reactivo por sugerencia del panel de expertos

- **Validación guion de entrevista:** Con la intención de dotar de rigurosidad el levantamiento de información mediante entrevistas semiestructuradas, se diseñó un guion de entrevistas, el cual fue validado en el contenido por 2 expertos en didáctica de las Ciencias Sociales y FC, siguiendo el modelo de Delphi. Los expertos analizaron el guion según criterios de claridad, relevancia, pertinencia y coherencia interna, permitiendo una retroalimentación sistemática y estructurada sobre cada pregunta y bloque temático:
 - a) Claridad: que las preguntas sean comprensibles para los participantes.
 - b) Pertinencia: que las preguntas se relacionen con los objetivos de investigación.
 - c) Relevancia: que las preguntas aborden dimensiones clave del fenómeno estudiado.
 - d) Coherencia: que exista consistencia interna entre los bloques temáticos y preguntas.

En la primera ronda, los expertos realizaron observaciones relacionadas con la redacción de ciertos ítems, sugiriendo ajustes en el lenguaje técnico y la secuencia de algunas preguntas. Tras incorporar estas observaciones, se presentó una segunda versión del guion, la cual fue evaluada como adecuada en todos los criterios definidos.

Tabla 17. Resultado validación guion de entrevistas

Resultado validación de contenido guion de entrevista		
Preguntas eliminadas	Preguntas modificadas	Preguntas añadidas
4 No eran coherentes con los objetivos	3 Necesidad de mayor especificad	2 de Profundización teórica

Se destaca la relevancia del enfoque temático, la secuencia lógica de los bloques y la inclusión de preguntas abiertas que permiten explorar en profundidad las representaciones sociales de los participantes. Los expertos valoraron positivamente la coherencia del guion con los objetivos de la investigación, así como su adecuación al perfil del estudiantado de pedagogía.

Es importante señalar que, para la aplicación de las entrevistas, se siguió un protocolo de actuación orientado a minimizar posibles sesgos que pudieran afectar el análisis del contenido. En este marco, las entrevistas fueron realizadas por un profesional con experiencia en

⁴ Como referencia de evaluación del cuestionario se utilizó el Índice de Validez de Contenido (IVC) propuesto por Polit y Beck (2006)

acompañamiento investigativo y en la aplicación de técnicas cualitativas, como entrevistas y cuestionarios. Esta persona participó previamente en una instancia de capacitación específica, con el objetivo de familiarizarse con los contenidos teóricos del estudio y con el guion de entrevista, asegurando así una aplicación rigurosa y contextualizada del instrumento.

7.1. Análisis de información cuantitativa

La información cuantitativa corresponde a aquella recogida mediante la aplicación de cuestionarios orientados a reconocer conocimientos e identificar las representaciones sociales. A través de este análisis, se realizan inferencias sobre el impacto de los conocimientos en su futura práctica docente, así como las valoraciones que asignan a su formación profesional.

En esta investigación, el uso de la información cuantitativa tiene un carácter exploratorio y complementario. Su carácter complementario se debe a que los hallazgos obtenidos mediante el cuestionario serán profundizados a través de entrevistas y grupos focales.

Para el análisis de la información, se aplicó el método de procesamiento estadístico elemental (Ruiz, 2004), el cual permite calcular las frecuencias de respuestas y los porcentajes que estas representan. Asimismo, las preguntas abiertas del cuestionario fueron examinadas para transformarlas en categorías de análisis inferencial.

Para el tratamiento de la información cuantitativa obtenida a través del cuestionario, se recurrió a técnicas de estadística descriptiva, principalmente frecuencias absolutas y relativas. El procesamiento de los datos se realizó mediante Microsoft Excel lo que permitió organizar la información, generar tablas y visualizar tendencias, facilitando una interpretación rigurosa y coherente con el enfoque exploratorio de la investigación.

El análisis se presenta agrupado en categorías, con una interpretación sintética de las ideas principales. A través de este proceso, no se busca emitir juicios de valor, sino describir los datos e inferir sus posibles implicancias en la enseñanza de la formación ciudadana.

A partir de esta información, el análisis de la información cuantitativa se estructura de la siguiente forma:

Tabla 18. Especificaciones técnicas para el análisis de la información cuantitativa

Criterio técnico	Descripción
Enfoque exploratorio-descriptivo	El análisis se basa en la exploración inicial, permitiendo describir tendencias generales y caracterizar los conocimientos declarados.
Procesamiento estadístico elemental	Se aplican frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para describir las respuestas.
Análisis de preguntas cerradas	Las preguntas categóricas se agrupan y analizan por variables como carrera, edad o experiencia, permitiendo identificar patrones comparativos.
Categorización de respuestas abiertas	Las preguntas abiertas del cuestionario son tratadas con análisis cualitativo ligero: se codifican, agrupan en categorías temáticas y se cuantifican sus ocurrencias.
Triangulación interna	Se cruzan los resultados de diferentes tipos de preguntas (cerradas, abiertas, escalas) para contrastar valoraciones, conocimientos y proyecciones de los participantes.
Interpretación sin sesgo valorativo	El análisis busca describir datos e inferir implicancias sin emitir juicios normativos, garantizando neutralidad interpretativa.
Vinculación con dimensiones formativas clave	El análisis cuantitativo se articula con dimensiones cognitivas, actitudinales y valorativas relevantes para la formación ciudadana y la práctica docente futura.

7.2. Análisis información cualitativa

El análisis de los datos cualitativos se lleva a cabo mediante la aplicación de diversas técnicas de recolección de información, las cuales están directamente vinculadas con los objetivos específicos de cada etapa de la investigación. En este sentido, se establece un proceso de análisis particular, que posteriormente se triangula con los datos emergentes de las instancias de trabajo de campo con estudiantes de pedagogía.

Siguiendo a Carrillo, Leyva y Medina (2011), en la investigación cualitativa los procesos de recolección y análisis de información se desarrollan de manera simultánea. Este enfoque se caracteriza por ser una actividad situada que posiciona a los investigadores en la realidad social, conformando un conjunto de prácticas interpretativas que no solo hacen visible el mundo, sino que también contribuyen a su transformación (Flick, 2007). Además, lo cualitativo confronta al investigador con su entorno natural, permitiendo la construcción de significados sobre los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados.

En la presente investigación se emplearon las siguientes técnicas de recolección de información: análisis documental y entrevistas en profundidad. Para el análisis de la información, se adoptó un enfoque basado en el análisis de contenido y el análisis del discurso.

7.2.1. El análisis de contenido

La primera aproximación del análisis de contenido puede definirse como una técnica de interpretación de textos en diversas formas, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados o cualquier otro formato que contenga datos susceptibles de ser analizados. Esto incluye la transcripción de entrevistas y discursos, los cuales permiten generar conocimiento sobre distintos aspectos y ámbitos de la vida social (Abela, 2017).

Bajo esta definición, el análisis de contenido se orienta a dotar de significado tanto a la lectura textual como visual. En otras palabras, se desarrolla un proceso sistemático, objetivo, replicable y validado, que permite el tratamiento de la información obtenida a partir de la observación de la realidad, así como la producción e interpretación de datos.

Desde la perspectiva de Hostil y Stone (como se citó en Diaz, 2018), toda información contenida en un texto o imagen es susceptible de ser interpretada y analizada, ya sea de manera directa o indirecta. En este sentido, el análisis de contenido posibilita la interpretación tanto desde las expresiones de los propios autores como desde el contexto en el que se sitúa el fenómeno social en estudio. Así, el contexto se concibe como un marco de referencia que incorpora la información preexistente que los individuos pueden conocer de antemano, facilitando la comprensión de los contenidos y el significado de los elementos presentes en el texto. De este modo, texto y contexto se configuran como dos dimensiones fundamentales.

El análisis de contenido constituye una metodología de carácter indirecto, dado que se basa en la interpretación de fuentes documentales preexistentes en lugar de la observación directa de la realidad. Su aplicación puede realizarse desde un enfoque cuantitativo o cualitativo, dependiendo del propósito del estudio. De acuerdo con Ruiz (2021), esta técnica sitúa al investigador en relación con la realidad desde una triple perspectiva. “*Qué, Cómo y Quién dice las cosas*”:

Tabla 19. Dimensiones del análisis de contenido

DIMENSIONES	FUNDAMENTOS
QUIÉN HABLA O ESTUDIO DEL EMISOR	el analista puede buscar quién es el autor del mensaje o comunicación.
QUÉ SE INTENTA DECIR	Se trata de estudiar las características del contenido del mensaje. Definir cuál es el tema central y los subtemas.
A QUIÉN VA DIRIGIDO EL MENSAJE	(estudio del Receptor): en primer lugar, se determina quién es el "receptor," a quién se dirige el mensaje.

Fuente. Adaptado Ruiz, 2021

En el caso puntual de esta tesis, la técnica del análisis de contenido se utiliza en la primera etapa, donde se analizan documentos de política educativa sobre FC, las orientaciones

curriculares y el programa de estudio de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, del caso. Se utiliza el análisis de contenido desde una perspectiva inductiva e inferencial que nos permite interpretar y establecer relaciones entre los elementos analizados, permitiendo inferencias sobre aspectos subyacentes del discurso, racionalidades, intenciones de los emisores, efectos en los receptores o significados implícitos en los textos (Islas & Carranza, 2020).

A partir del modelo de Glaser y Strauss (1964), se considera al análisis de contenido como una técnica que sirve para la reelaboración y reducción de datos que se sustenta en el enfoque metodológico de la investigación cualitativa. Se propone esta técnica desde una perspectiva integrativa que se vinculan en cada etapa del análisis generando información válida y confiable intersubjetivamente que permite establecer comparaciones con otras investigaciones (Cáceres, 2020, p.53).

El análisis de la información cualitativa recolectada en esta investigación, proveniente de entrevistas semiestructuradas y preguntas abiertas del cuestionario, se realizó mediante el software MAXQDA. La elección de esta plataforma respondió a la necesidad de garantizar un tratamiento riguroso, sistemático y trazable de los datos, acorde con el enfoque interpretativo y la naturaleza compleja del fenómeno investigado.

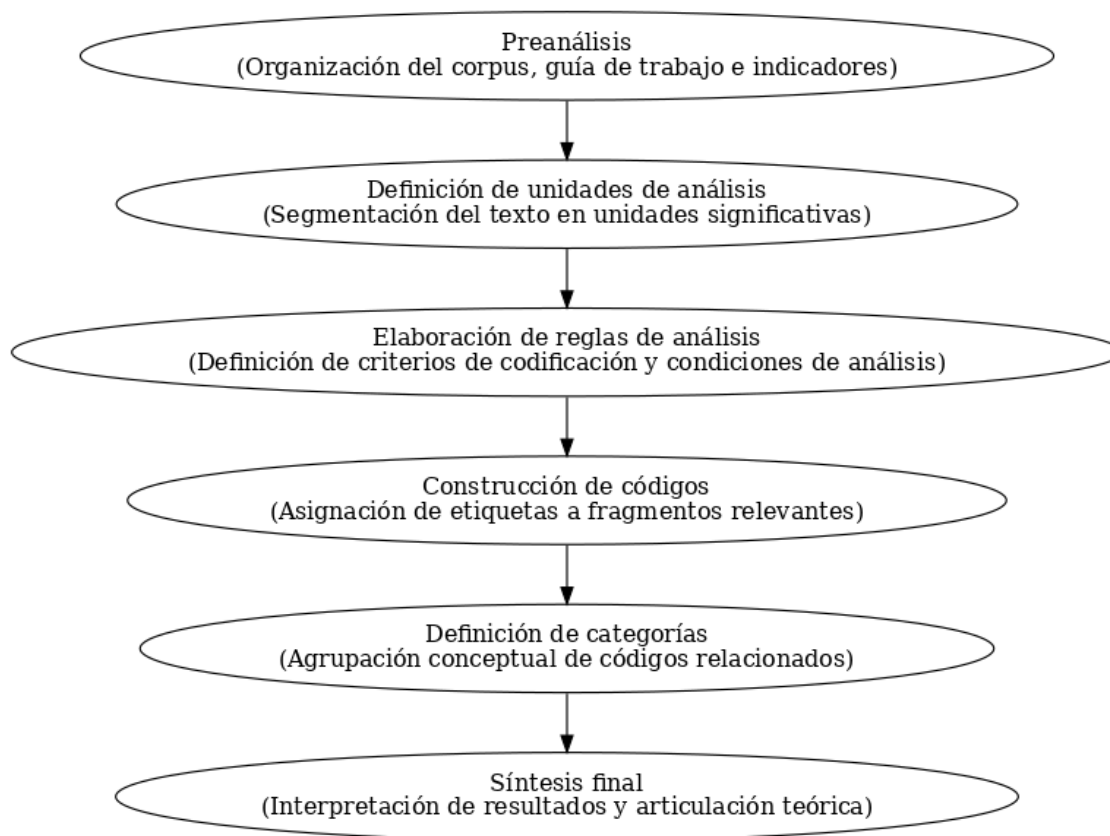
De esta manera, se procuró organizar el corpus textual y desarrollar procesos de codificación abierta y axial, respetando las fases propuestas en el análisis de contenido cualitativo de Mayring (2000) en la figura 4. Esta herramienta facilitó la identificación de unidades de significado, la creación de códigos y subcódigos, así como la construcción de categorías emergentes a partir de las experiencias, percepciones y RS expresadas por los participantes.

Mediante el análisis semántico e inferencial de los documentos, se busca indagar en las racionalidades ideológicas que orientan los discursos sobre formación ciudadana, así como en las posibles relaciones de coherencia, tensión o desplazamiento entre los textos analizados. Este proceso analítico permite identificar los patrones discursivos y las estructuras de sentido que configuran las nociones de ciudadanía, democracia y educación presentes en cada documento. Para ello, se definieron patrones de relación que posibilitaron el posterior levantamiento de categorías inductivas emergentes, construidas a partir del contenido mismo y no de una delimitación previa (Cáceres, 2003). Siguiendo a Abela (2017), el análisis de contenido inferencial se orienta por tres condiciones fundamentales: la identificación del contexto discursivo, la interpretación del sentido implícito de los textos y la reconstrucción de las ideologías subyacentes que estructuran el campo semántico de la política educativa.

El análisis del discurso desarrollado en este apartado se orienta a identificar las racionalidades ideológicas de la ciudadanía presentes en los principales documentos de política educativa sobre formación ciudadana. A partir de un enfoque semántico e inferencial, se examinan los modos en que el *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (2004) y las *Orientaciones Curriculares del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) configuran determinadas visiones de sujeto, sociedad y educación, expresando diferentes formas de entender la ciudadanía y su enseñanza. Estas racionalidades se articulan con tradiciones ideológicas más amplias liberal, comunitarista, republicana y crítica que orientan los fines de la educación y los marcos de sentido desde los cuales se concibe la formación del profesorado.

De esta forma, en esta investigación se elaboró el análisis de contenido de Mayring (2000), para profundizar en estudios deductivos e inductivos:

Figura 5. Procedimientos desarrollados para el análisis de contenido



Fuente. Mayring, 2000

Desde esta perspectiva, el análisis de contenido posibilita el estudio profundo del lenguaje, los símbolos y los significados presentes en distintos tipos de comunicación. Esto es crucial para interpretar las ideas, valores y perspectivas que subyacen en textos escritos, discursos políticos, medios de comunicación, entrevistas, redes sociales y otros formatos.

Bajo esta propuesta metodológica, la etapa de preanálisis constituye el momento en que se organiza la información y se establecen los criterios para el análisis de los contenidos. En esta fase, se identifican los contenidos y el corpus de análisis, además de definir una guía de trabajo con indicadores claros para abordar el material seleccionado. Posteriormente, la etapa de definición de unidades de análisis implica la identificación de los contenidos específicos que serán examinados, así como la delimitación de los segmentos que serán caracterizados e individualizados, a partir de los cuales surgirán las categorías de análisis.

Un paso fundamental en este proceso es la elaboración de reglas de análisis, las cuales establecen los criterios y condiciones que se seguirán para la codificación y categorización del corpus de textos seleccionados. Una vez definidas estas reglas, se procede a la construcción de códigos que sintetizan, en forma de etiquetas, los segmentos de información pertinentes para los objetivos del estudio. Finalmente, la etapa de definición de categorías corresponde al proceso en el que la información es agrupada, permitiendo establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. En este sentido, la metodología del análisis de contenido no solo refuerza el conocimiento sobre el problema de estudio, sino que también dota al proceso de investigación de mayor orden y profundidad metodológica.

7.2.2. Análisis del discurso

El análisis del discurso (AD) es tanto un campo de estudio como una técnica de análisis que se caracteriza por abordar los problemas de investigación desde una multiplicidad de corrientes teóricas y científicas, entre ellas la lingüística, la sociología, la antropología, la psicología social y la pedagogía. En palabras de Van Dijk (2008), el AD constituye una perspectiva teórica y metodológica que indaga en la conversación y el texto en relación con sus contextos. Es decir, estudia los discursos articulando la interacción verbal con los elementos que rodean la comunicación, incluyendo sus condiciones de producción y recepción (Sayago, 2014).

En este sentido, el discurso se concibe como una creencia, una práctica o un conocimiento que construye realidades y proporciona una forma compartida de entender el mundo (Urra, 2013, p. 17). Desde esta perspectiva, Maldonado (2022) caracteriza el discurso en función de su rol en la sociedad, describiéndolo como un conjunto de prácticas que promueven relaciones sociales y como un sistema de lenguajes y códigos asumidos por los actores sociales en distintos contextos a través de normas y reglas sociales. De este modo, los discursos no solo reflejan la realidad, sino que también la configuran al establecer significados, normas y estructuras de poder (Van Dijk, 2008).

En el ámbito educativo, el AD se configura como una herramienta interdisciplinaria clave para analizar la producción y reproducción de los discursos institucionales y pedagógicos. Su aplicación permite indagar en los discursos subyacentes en las políticas educativas, el currículo, la construcción identitaria del profesorado y las dinámicas comunicativas en los contextos escolares. Investigaciones recientes destacan su utilidad para comprender cómo los docentes elaboran sus saberes y prácticas desde sus experiencias sociales, culturales y profesionales (Maldonado, 2022; López & Aparicio, 2024).

Desde esta concepción del AD como una "caja de herramientas" multidisciplinaria, el discurso es entendido como una construcción social dinámica que puede revelar tensiones estructurales, resistencias y reproducciones ideológicas. Esta mirada posibilita analizar cómo los actores educativos generan representaciones sobre la enseñanza, los estudiantes y su propio rol docente (Jiménez y Patarroyo, 2019).

Iñiguez (2012) enfatiza la diversidad de enfoques desarrollados en el análisis del discurso y la función que estos cumplen en la investigación social:

- Análisis del Discurso Crítico (ADC): explora las relaciones de poder, ideología y hegemonía en los discursos, centrándose en cómo el lenguaje produce y reproduce estructuras de dominación.
- Análisis Conversacional: examina la interacción verbal cotidiana, considerando turnos de habla, pausas, entonación y estrategias comunicativas.
- Análisis Narrativo: indaga cómo las personas construyen identidades y experiencias mediante relatos personales o colectivos.
- Análisis de Marcos Interpretativos: se enfoca en cómo los discursos organizan la percepción de la realidad a través de la construcción de significados dominantes.

Esta investigación adopta un enfoque semántico-interpretativo del análisis del discurso, orientado a identificar las racionalidades ideológicas presentes en los textos y discursos relativos a la FC. Inspirado en los planteamientos de Fairclough (1992) y Van Dijk (2003), este modelo permite examinar cómo el lenguaje configura significados, relaciones de poder y posicionamientos ideológicos que orientan la comprensión de la ciudadanía y el rol docente en el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el discurso no se entiende solo como medio de comunicación, sino como una práctica social y política que produce y reproduce estructuras simbólicas y normativas sobre lo que significa formar ciudadanos en contextos escolares y universitarios.

El análisis del discurso se aplicó en dos niveles complementarios:

- a. Análisis documental, centrado en los textos oficiales de la política educativa Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004) y Orientaciones Curriculares del Plan de Formación Ciudadana (2016), con el propósito de identificar las racionalidades ideológicas de ciudadanía (liberal, comunitarista, republicana y crítica) que estructuran los marcos normativos y pedagógicos de la FC.
- b. Análisis de entrevistas en profundidad, orientado a reconstruir los marcos de sentido y representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía respecto a su formación ciudadana, su experiencia universitaria y sus proyecciones profesionales, identificando las formas en que estos discursos dialogan, tensionan o reproducen los significados institucionales presentes en los documentos oficiales.

El proceso analítico se desarrolló mediante una codificación abierta y axial, utilizando el software MAXQDA, lo que permitió identificar unidades de sentido, estructuras argumentativas y campos semánticos compartidos. A partir de este procedimiento se construyó un sistema categorial emergente en torno a dimensiones como *la concepción de ciudadanía, el rol docente, la experiencia formativa y las racionalidades ideológicas subyacentes*. La triangulación entre documentos y entrevistas, guiada por el principio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967), permitió interpretar las coherencias y disonancias discursivas entre la política educativa y las representaciones del profesorado en formación.

Para el análisis de las entrevistas, se siguió el modelo tradicional de indagación, que implica la realización de los siguientes pasos:

Tabla 20. Proceso de análisis de entrevistas

1. Entrevistas /unidades	- Análisis inicial documentos primarios
2. Codificación abierta	- Extracción de citas y códigos
3. Categorías	- Levantamiento de categorías, códigos, super códigos, familias y memos
4. Propiedades y dimensiones	- Códigos y comentarios
5. Codificación axial	- Generación de vínculos
6. Codificación selectiva	- Generación de redes

Al seguir estos pasos, se garantiza un análisis minucioso y ordenado de las entrevistas, lo que permite identificar con mayor claridad las complejidades subyacentes en las representaciones sociales de los participantes. El levantamiento de categorías y la vinculación entre códigos posibilitan una comprensión más profunda del problema de estudio, facilitando la generación de nuevas interpretaciones desde una perspectiva amplia y crítica.

8. Etapas de la investigación

Con la intención de abordar con integridad cada uno de los objetivos de esta tesis, se plantean los siguientes procesos, definidos por fases y actividad:

Tabla 21. Fases y actividades de la investigación

FASES	ACTIVIDADES
Diseño de investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión y análisis del problema de investigación 2. Planteamiento de objetivos y preguntas de investigación 3. Diseño estudio secuencial de 3 fases 4. Definición de los planteamientos metodológicos, paradigma, enfoque y técnicas de recogida de información. 5. Definición del marco teórico
Diseño de instrumentos	<ol style="list-style-type: none"> 6. Diseño de cuestionario de preguntas abiertas y cerradas y validación por expertos e integración de modificaciones 7. Aplicación a muestra intencionada para validación 8. Diseño de guion de entrevista semiestructurada y validación por expertos 9. Diseño estructura de análisis de contenido a documentos de políticas educativas y programa de formación docente sobre educación ciudadana
Trabajo de campo	<ol style="list-style-type: none"> 10. Selección de documentos que formaran parte del análisis de contenido 11. Aplicación del cuestionario de conocimientos sobre formación ciudadana y RS a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica 12. Toma de entrevistas a una muestra intencionada de estudiantes de pedagogía para analizar sus RS sobre formación ciudadana, ciudadanía y democracia y participación ciudadana.
Análisis de la información y elaboración de informe final con resultados y conclusiones	<ol style="list-style-type: none"> 13. Análisis de contenidos: identificación de categorías de análisis, frecuencia de la presencia de temáticas e interpretación de contenidos 14. Análisis e identificación de conocimientos de los participantes sobre formación ciudadana arrojados a partir de la aplicación de cuestionarios. 15. Análisis de las RS que han construido los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana, ciudadanía y democracia, participación ciudadana y la valoración sobre su formación profesional. 16. Redacción del informe final de la tesis

8.1. Etapa 1: Identificación, Recolección y Análisis de la información

Esta primera etapa permite interpretar datos provenientes de diversas fuentes, tales como textos escritos, grabaciones o material audiovisual, lo que facilita el acceso a distintos aspectos de la educación ciudadana (Ruiz, 2021). Con el propósito de construir un corpus teórico sobre los lineamientos de las políticas educativas destinadas a la enseñanza de la ciudadanía en Chile, se propone un análisis sistemático de documentos oficiales que forman parte del currículo de formación ciudadana. De este modo, el análisis de contenido se concentra en documentos clasificados en dos categorías: orientaciones técnicas y documentos curriculares vinculados al caso en estudio.

En esta fase, la búsqueda y selección de fuentes se orienta a garantizar la pertinencia, actualidad y validez de la información recopilada. Esto implica establecer criterios claros para incluir o excluir documentos, considerando su relevancia para los objetivos de la investigación y su

relación directa con la formación ciudadana en la educación básica y en la formación inicial docente. Asimismo, se reconoce que esta etapa no solo cumple una función descriptiva, sino que sienta las bases conceptuales y contextuales para las fases posteriores del análisis, permitiendo que la interpretación de los datos esté anclada en un marco sólido y coherente con la realidad educativa chilena.

En este sentido, el análisis de la información recogida desde las orientaciones curriculares sobre FC reviste especial importancia, ya que permite identificar las formas de comprender ideológicamente la realidad, enfoques, competencias y valores que el sistema educativo chileno promueve como deseables en el ejercicio de la ciudadanía. Examinar estos documentos posibilita comprender cómo las definiciones oficiales dialogan o entran en tensión con los procesos formativos de los futuros docentes, en tanto estos lineamientos inciden en las prácticas pedagógicas, en la selección de contenidos y en la concepción misma de la ciudadanía que se transmite en la escuela. De este modo, el estudio de las orientaciones curriculares no solo aporta a la caracterización del marco normativo, sino que también ilumina las conexiones y posibles brechas entre la política educativa y la formación inicial del profesorado.

8.2. Etapa 2: Análisis descriptivo a través del cuestionario

Esta segunda etapa tiene como propósito identificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes de pedagogía en relación con la FC, así como la valoración que otorgan a su preparación profesional en esta área. Asimismo, se analizan las variables que inciden en su proceso formativo, explorando sus RS respecto de conceptos clave en la enseñanza de la educación ciudadana.

Desde un enfoque descriptivo, se busca sistematizar y presentar los datos de manera clara, con el fin de generar inferencias que profundicen en el problema de investigación. Los resultados se organizan en gráficos y se interpretan a partir de categorías centrales que reflejan tanto los conocimientos como las valoraciones de los participantes. En esta fase, la unidad de estudio estuvo conformada por 50 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, quienes cumplían con los siguientes criterios:

- a. Estar matriculados en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- b. Encontrarse cursando el cuarto o quinto año de formación profesional.
- c. Haber aprobado previamente una asignatura vinculada con la formación ciudadana.
- d. Haber realizado, al menos, la práctica profesional intermedia.

Los participantes respondieron el cuestionario fuera de su horario de clases, a través de la plataforma Google Forms.

De esta forma, la relevancia de esta etapa radica en que permite disponer de una base empírica sobre el nivel de conocimientos y las percepciones que los futuros docentes poseen respecto a la formación ciudadana. Esta información es clave para comprender en qué medida los aprendizajes promovidos por la política educativa y las orientaciones curriculares se internalizan en la formación inicial docente. Además, los resultados obtenidos facilitan la identificación de posibles brechas entre el discurso institucional y las experiencias formativas reales, aportando insumos para el análisis interpretativo de las etapas posteriores y para el establecimiento de vínculos entre las dimensiones teóricas, normativas y prácticas del estudio.

8.3. Etapa 3: Entrevistas

Con el propósito de articular el análisis de las políticas educativas con la identificación de los conocimientos sobre educación ciudadana en estudiantes de pedagogía, se desarrolló una tercera etapa centrada en la aplicación de entrevistas en profundidad.

De este modo, esta etapa complementa los hallazgos obtenidos en la aplicación de cuestionarios, al permitir un acercamiento cualitativo que profundiza en los nudos críticos identificados en las representaciones sociales de los participantes. Se presta especial atención a la valoración que estos otorgan a su formación profesional y a sus primeras experiencias en el rol docente durante la formación inicial.

En esta instancia, se realizaron 17 entrevistas a estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica del caso en estudio, quienes antes habían respondido el cuestionario de conocimientos y representaciones sociales. La aplicación de las entrevistas estuvo a cargo de un colaborador externo, con el fin de minimizar posibles sesgos que pudieran influir en las respuestas de los participantes.

9. Articulación de consistencia metodológica

Con el objetivo de fortalecer la coherencia interna del diseño investigativo, a continuación, se presenta una *matriz de consistencia metodológica*, la cual permite visualizar de manera articulada los principales elementos del proceso de investigación: preguntas, objetivos, dimensiones analíticas, técnicas e instrumentos de recolección de datos, unidades de análisis y estrategias de análisis de la información.

Este recurso metodológico busca garantizar la validez estructural del estudio, es decir, la congruencia lógica entre lo que se desea indagar (preguntas y objetivos), lo que se observa

(datos), cómo se observa (instrumentos y técnicas) y cómo se analiza (estrategias analíticas). Así, la matriz permite explicitar las relaciones entre las decisiones teórico-metodológicas adoptadas, asegurando una aproximación sistemática y rigurosa al fenómeno estudiado.

La construcción de esta matriz responde, además, a los principios del enfoque mixto adoptado en esta investigación, en tanto permite integrar las fases cualitativas y cuantitativas desde una lógica secuencial y complementaria. La Tabla 22 sintetiza, por tanto, el mapa operativo que guía la ejecución de este estudio.

Tabla 22. Matriz de consistencia metodológica

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Categorías / Dimensiones	Técnicas de recolección	Instrumentos	Unidad de análisis	Técnicas de análisis
¿Qué representaciones sociales sobre la formación ciudadana tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica?	Identificar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana, ciudadanía y democracia.	RS sobre ciudadanía, democracia, participación, escuela	Entrevistas en profundidad; grupos focales	Guías semiestructuradas	Estudiantes de Pedagogía (muestra intencional)	Análisis de contenido temático (MAXQDA); codificación abierta
¿Cómo se configuran las representaciones sociales sobre democracia y su relación con la formación ciudadana?	Analizar la integración de la formación ciudadana en el currículo de formación inicial docente y su relación con las representaciones sociales del profesorado en formación.	Conceptualización de la democracia, tensiones entre formación política y formación cívica	Entrevistas; análisis documental	Guías de entrevista; matrices curriculares y reglamentos institucionales	Documentos de programas y mallas; estudiantes	Análisis interpretativo; comparación temática entre discursos y política
¿Qué conocimientos conceptuales sobre formación ciudadana poseen los estudiantes?	Caracterizar los conocimientos conceptuales y pedagógicos que poseen los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana y democracia.	Conocimientos declarativos; nivel de apropiación de conceptos clave	Encuesta autoadministrada (cuantitativa)	Cuestionario estructurado tipo Likert y preguntas cerradas	Estudiantes de Pedagogía (muestra amplia)	Análisis descriptivo (frecuencias, medias); análisis de ítems
¿Cómo perciben su propia formación en ciudadanía a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria?	Explorar la percepción y valoración que los estudiantes atribuyen a su formación en educación ciudadana.	Trayectoria formativa; percepción de preparación; valoración subjetiva	Entrevistas; grupos focales	Guías semiestructuradas	Estudiantes de Pedagogía	Análisis narrativo; matrices de sentido
¿Cómo perciben los estudiantes de pedagogía su propia formación ciudadana a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria?	Explorar la percepción y valoración que los estudiantes atribuyen a su formación en educación ciudadana.	Trayectoria formativa; percepción de preparación y valoración subjetiva.	Entrevistas y cuestionario	Guías semiestructuradas y cuestionario	Estudiantes de Pedagogía	Análisis de discurso; codificación axial
¿Qué estrategias didácticas proyectan para enseñar formación ciudadana?	Examinar las oportunidades y desafíos que presentan las orientaciones curriculares de los programas para la enseñanza de formación ciudadana.	Proyecciones metodológicas; apropiación curricular; uso de recursos	Entrevistas; revisión documental	Guía de entrevista; documentos curriculares	Estudiantes; programas de estudio	Análisis temático comparado; análisis de congruencia

10. Contexto de la investigación

La presente investigación se configura como un estudio de caso, desarrollado en el ámbito de la formación inicial docente, cuyo propósito es comprender las dinámicas y significados que emergen en torno a la educación ciudadana dentro del contexto universitario chileno. Este enfoque permite explorar, desde una mirada situada, las formas en que los procesos formativos dialogan con los marcos políticos, normativos y las prácticas pedagógicas que configuran el campo educativo contemporáneo. La educación para la ciudadanía dentro de la formación del profesorado ha sido señalada como un factor clave para abordar las deficiencias en los recursos pedagógicos y en la preparación docente, aspectos que inciden en la enseñanza de una ciudadanía democrática (Lobatón et al., 2020). En este sentido, la FID enfrenta el desafío de garantizar que los futuros profesores cuenten con las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para promover una educación ciudadana activa y crítica, que responda a los cambios sociopolíticos y educativos del país.

El caso en estudio se centra en los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, lo que permite estudiar cómo se configura la enseñanza de la FC en un programa formativo que, a diferencia de las carreras de Historia y Ciencias Sociales, no ha estado tradicionalmente asociado a la enseñanza de contenidos cívicos o políticos.

De acuerdo con lo anterior, este estudio busca contribuir a la comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrentan los programas de formación docente para integrar de manera efectiva la educación ciudadana en el currículo, considerando las particularidades del contexto chileno y las necesidades formativas de los estudiantes del grado. En este apartado se presentan las especificaciones del caso de estudio, profundizando en la descripción de los antecedentes institucionales y en el análisis del modelo de formación de los futuros profesores.

10.1. El caso de estudio: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) fue fundada el 2 de septiembre de 1928 en la ciudad por personas comprometidas con el desarrollo de la educación superior en la región. Desde su creación se constituyó como una institución de carácter católico, orientada a ofrecer una formación integral basada en principios humanistas y cristianos.

Desde sus inicios, la PUCV contó con una matrícula de 700 estudiantes de la región de Valparaíso y dos facultades: Ciencias Aplicadas y Matemáticas, y Ciencias Económicas y

Comercio. Además, impartía cursos libres de idiomas y asignaturas prácticas de comercio, así como cursos nocturnos dirigidos a obreros y empleados industriales (Estrada, 2018).

En 1948, la PUCV inició el diseño y planificación de los cursos de pedagogía, los cuales darían origen, en 1949, a la Facultad de Filosofía y Educación, con dos escuelas: Matemáticas y Física, y Castellano y Filosofía. Este proceso de expansión trajo consigo un aumento considerable en la cantidad de estudiantes y carreras universitarias, atrayendo alumnos no solo de Chile, sino también de países vecinos como Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador (Chacón, Vergara & Segovia, 2019).

A lo largo del siglo XX, la universidad experimentó un crecimiento sostenido tanto en infraestructura como en la diversificación de sus programas académicos. En 2024, la PUCV se convirtió en la primera universidad de la región de Valparaíso en ser acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, consolidándose como una institución tradicional en Chile y miembro del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y de la Red Universitaria G9. Para el año 2025, la universidad cuenta con más de 20.000 estudiantes provenientes de diversas regiones del país y del extranjero

10.2. La Facultad de Filosofía y Educación

En 1949 los académicos Luis López y Aldo Diena propusieron al Consejo Superior de la Universidad la apertura de carreras de pedagogía. Este hito marcó el inicio de la Facultad de Pedagogía, que, en 1951, bajo la dirección del decano Padre Raúl Montes Ugarte, pasó a denominarse Facultad de Filosofía y Educación (PUCV, 2025).

Ese mismo año, la Facultad inició un período de expansión con la creación de la Escuela de Filosofía y Letras, que albergó los Departamentos de Inglés, Castellano, Latín y Filosofía. En 1960, antes de la aprobación del Reglamento de la Facultad de Filosofía y Educación, se creó la Escuela de Educación, la cual reunió a los Departamentos de Educación, Psicología y Orientación Vocacional.

En 1963, la Universidad anexó la Escuela Normal de Valparaíso, dando origen a la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Posteriormente, en 1968, se inició un proceso de reforma universitaria que suspendió temporalmente el funcionamiento de las facultades, con el propósito de fomentar la interdisciplinariedad dentro de la organización académica de la Universidad (Estrada, 2018). Como resultado de esta reorganización, se establecieron ocho unidades académicas independientes: cinco institutos (Ciencias Básicas, Filosofía, Historia y Geografía, Lengua y Literatura, y Matemáticas) y tres escuelas (Educación, Educación Física e Idiomas Modernos).

Durante la dictadura militar de Pinochet, en 1972, se implementaron tres cambios significativos: la separación de la carrera de Geografía del Instituto de Historia para constituir una unidad independiente, la fusión del Instituto de Lengua y Literatura con la Escuela de Idiomas Modernos para formar el Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, y la incorporación de Educación Parvularia dentro de la Escuela de Educación.

En 1982, la Escuela de Educación se dividió en dos unidades académicas independientes: el Instituto de Educación, encargado de la investigación en esta área, y la Escuela de Pedagogía, que agrupó las carreras de Educación General Básica, Educación Parvularia y Educación Diferencial. Posteriormente, en 1997, tras 25 años de funcionamiento, la Escuela de Música se convirtió en el Instituto de Música. Un año más tarde, en 1998, y en respuesta a la Reforma Educacional impulsada por el Ministerio de Educación, se creó la carrera de Pedagogía en inglés, adscrita al Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje.

En la actualidad, la Facultad de Filosofía y Educación está conformada por siete unidades académicas: Escuela de Educación Física, Escuela de Pedagogía, Escuela de Psicología, Instituto de Filosofía, Instituto de Historia, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, e Instituto de Música. Además, ofrece 15 programas de pregrado, junto con programas de postgrado y postítulos.

10.3. La carrera de Pedagogía en Educación Básica

Como se ha señalado, la carrera de Pedagogía en Educación Básica ha sido impartida desde 1966. A lo largo de su trayectoria, ha experimentado diversas transformaciones en respuesta a los cambios sociales y educativos tanto a nivel nacional como global.

En este contexto, el profesorado de educación básica es concebido como un especialista en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes de primer y segundo ciclo⁵ de educación primaria. Su formación se sustenta en un sólido componente disciplinar con menciones en Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales o Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La formación docente en esta carrera enfatiza el ejercicio de la pedagogía en función del bien común y la justicia social, promoviendo la valoración de la diversidad y el reconocimiento del territorio como un espacio de aprendizaje y convivencia.

El modelo formativo de la carrera busca desarrollar capacidades intelectuales superiores que permitan a los futuros docentes integrar conocimientos disciplinares y pedagógicos con

⁵ Primer ciclo básico de 6 a 9 años (1° a 4° Básico) – Segundo ciclo básico de 10 a 13 años (5° a 8° Básico)

actitudes de liderazgo, flexibilidad y proactividad. Asimismo, se enfatiza el desarrollo de la autonomía en los docentes, desde una perspectiva ética, política y ciudadana, con un enfoque que atiende los intereses, emociones y procesos cognitivos de los estudiantes (PUCV, 2024).

En este contexto, en el año 2025 la carrera cuenta con 176 estudiantes agrupados en sus diferentes niveles de avance del programa de estudio. La estructura curricular de la carrera se compone de 10 semestres con asignaturas que abordan los ejes disciplinares de la pedagogía, la identidad docente, el conocimiento docente, perspectivas educativas y los fundamentos específicos de 4 salidas de especialización: a) Matemáticas b) Lenguaje y Comunicación c) Ciencias Naturales y d) Historia y Ciencias Sociales.

Tabla 23. Plan de estudio pedagogía en Educación Básica PUCV

Semestre	Enfoques principales
1° Semestre	Fundamentos iniciales de las disciplinas (matemática, ciencias, historia, lenguaje), psicología del desarrollo y cultura escolar.
2° Semestre	Neurociencias y educación, juego y aprendizaje, pensamiento infantil (matemático, científico, histórico, lingüístico), vinculación familia-escuela.
3° Semestre	Diversidad e inclusión, psicología del aprendizaje, pensamiento infantil (matemática, ciencias, historia, lenguaje), práctica docente inicial.
4° Semestre	Psicología social escolar, fundamentos filosóficos y sociales de la educación, pensamiento infantil (espacialidad, ciencias, historia, literacidad), integración curricular.
5° Semestre	Pensamiento infantil (matemática, ciencias, ciudadanía, literacidad), teoría y planificación curricular, tecnologías educativas, práctica intermedia.
6° Semestre	Evaluación del aprendizaje, conocimiento disciplinar (álgebra, ciencias, historia, literatura), práctica docente intermedia.
7° Semestre	Menciones en Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales o Historia y Ciencias Sociales (didácticas y contenidos especializados).

Fuente. PUCV (2025)

En este marco, el perfil de egreso de la carrera plantea que los docentes egresados deben ser capaces de conocer, comprender y aplicar el currículo nacional y la política educativa, articulando estos elementos con fundamentos biopsicosociales y emocionales del aprendizaje y la enseñanza. Este enfoque les permite diseñar, planificar, implementar y evaluar experiencias educativas contextualizadas, orientadas a fomentar el pensamiento crítico en sus

estudiantes bajo el paradigma sociocognitivo. Además, se promueve la integración de didácticas disciplinares y el uso de tecnologías digitales pertinentes para abordar problemáticas socio científicas en el aula.

En este contexto, resulta pertinente considerar el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica de la PUCV, ya que en él se explicitan las competencias, valores y propósitos formativos que orientan la preparación de los futuros docentes. Este documento institucional ofrece una visión integrada de la formación pedagógica y ciudadana, vinculando el desarrollo disciplinar con el compromiso ético y social propio del ejercicio profesional.

“La profesora y el profesor de Educación Básica PUCV es un especialista en procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos de educación básica, tanto en primer ciclo como en el resto de la educación básica a través de la especialización disciplinar que opte: Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales o Historia, Geografía y Cs. Sociales. La misión de este/a docente es propiciar la formación para el bien común y la justicia social de y con sus alumnas y alumnos y la comunidad educativa, valorando la diversidad de todos sus integrantes, así como también del territorio en el que se desenvuelve. Se forma en el desarrollo de capacidades intelectuales superiores que le permiten integrar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos con actitudes de liderazgo, flexibilidad y proactividad con el propósito de formar progresivamente en la autonomía para la vida ética, política y ciudadana a través de la cultura, intereses, emociones y cognición de los y las alumnas de educación básica” (Perfil de egreso EBA, 2022)

En esta línea, los objetivos curriculares de la carrera definen la necesidad de desarrollar y fortalecer competencias de formación fundamental, disciplinares y profesionales para desenvolverse en los contextos educativos del país.

Precisamente, en el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica de la PUCV se distinguen un conjunto de competencias fundamentales, disciplinares y profesionales que configuran la identidad del futuro docente. Estas competencias integran la dimensión ética y formativa de la vida universitaria, el dominio de saberes pedagógicos y disciplinares, así como la capacidad de responder a los desafíos del contexto escolar. La siguiente tabla sintetiza estos ámbitos, ofreciendo una visión estructurada de los aprendizajes y capacidades que orientan la formación inicial del profesorado.

La tabla 24, presenta las competencias sobre las que se constituye el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica:

Tabla 24. Competencias del perfil de egreso

Competencias de formación fundamental	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la dimensión trascendente de la existencia humana, y la antropología cristiana como respuesta valiosa al sentido de la vida - Actúa éticamente, iluminado por la propuesta cristiana, en contextos reales, con autonomía y respeto hacia los demás, buscando el bien común, la promoción de los derechos humanos y la realización de la persona humana, en un contexto de diversidad. Demuestra capacidad científica; de análisis, abstracción, síntesis y reflexión crítica con el objetivo de resolver problemas, construir conocimiento y desarrollar autoaprendizaje, tanto a nivel individual como en el trabajo en equipos interdisciplinarios. - Participa, según sus intereses, en instancias universitarias de formación para una ciudadanía responsable.
Competencias disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Integra diferentes competencias curriculares a través de experiencias situadas adecuadas al desarrollo de las personas que educa considerando el contexto y las problemáticas sociocientíficas para promover en sus alumnas y alumnos competencias ciudadanas y de justicia social. - Diseña procesos de aprendizaje y enseñanza basado en el paradigma de la cognición situada y las didácticas disciplinares a través de diversas estrategias y medios digitales y no digitales y considerando, por una parte, la política pública, su conocimiento y experiencia de la cultura, las artes y, por otra, los intereses, emociones y cognición de sus alumnas y alumnos con el fin de alcanzar su desarrollo y bienestar integral. - Investiga continuamente sobre su práctica profesional en relación con las potencialidades de sus alumnas y alumnos de educación básica para propiciar el desarrollo y bienestar de ellas y ellos, sus familias y la comunidad educativa donde se encuentra inserto/a.
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Pone en acción todos los conceptos, principios y teorías referidas a los fines de la educación, la socialización, el aprendizaje y desarrollo humano, para caracterizar las potencialidades, necesidades e intereses de los y las estudiantes, y así contribuir efectivamente a su desarrollo integral. - Planifica e implementa apropiadamente la enseñanza para que todos y todas aprendan, considerando y aprovechando pedagógicamente su conocimiento sobre el contexto escolar y las características de sus estudiantes. - Conoce, comprende y pone en acto el marco curricular y los principios pedagógicos y didácticos que sustentan una enseñanza de calidad que favorece el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

Fuente. Adaptado PUCV, 2022

Bajo estos lineamientos, se busca que docentes formados en la PUCV serán capacitados para investigar la realidad educativa a través del uso de diversas metodologías de investigación. De este modo, podrán analizar y reflexionar sobre su propia práctica docente, así como comprender la naturaleza de los estudiantes a los que educan. Esta capacidad investigativa les permitirá desempeñarse como agentes de transformación en sus comunidades, con impacto a nivel local, nacional e incluso global.

11. Participantes de la investigación

Las reflexiones de Jodelet (1986) permiten comprender la importancia de interpretar y contextualizar el marco específico en el que se desarrolla una investigación. Asimismo, resaltan la necesidad de documentar rigurosamente la información obtenida de los participantes vinculados al contexto de estudio. En esta línea, la presente tesis se centra en la indagación con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, quienes participaron en la aplicación de cuestionarios y entrevistas, instrumentos diseñados bajo criterios de selección que aseguran la pertinencia de los datos para el análisis del fenómeno investigado.

Como es característico en la investigación cualitativa, la unidad de estudio está compuesta por un número reducido de participantes. Esto responde a la intención de profundizar en la comprensión y en los significados construidos sobre el fenómeno estudiado, más que a la búsqueda de representatividad para realizar generalizaciones. En este marco, la selección de los participantes se llevó a cabo considerando atributos de homogeneidad compartidos entre ellos, así como criterios de contraste que permiten incorporar diversidad dentro de la unidad de estudio, enriqueciendo así el análisis.

En esta línea, se planificó la participación de estudiantes de pedagogía que cumplieran con criterios homogéneos, para asegurar que tengan las mismas posibilidades para responder al cuestionario de conocimientos y las entrevistas. En este contexto, se trabajó con un total de 50 estudiantes de pedagogía, quienes presentaban los siguientes atributos:

- 1) Estudiantes de pedagogía matriculados en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- 2) Estudiantes de pedagogía que se encuentren cursando 4 o 5 año de su formación profesional.
- 3) Estudiantes que hayan cursado a lo menos una práctica profesional.
- 4) Estudiantes que hayan cursado a lo menos 1 curso relacionado con la formación ciudadana.

De este proceso, se distinguen participantes que cuentan con las siguientes características:

- Edad entre 19 y 37 años
- Sexo 12 hombres y 21 mujeres
- Según el tipo de establecimientos educativo donde cursaron su enseñanza regular: 21 de establecimientos particular subvencionado, 11 de establecimientos municipales y 1 de establecimiento privado.

El cumplimiento de estos criterios permitiría asegurar la investigación en los parámetros metodológicos del estudio de caso y ahondar en profundidad sobre la formación ciudadana, desde una unidad de estudio familiarizada con el fenómeno de investigación.

12. Criterios de control de la calidad de la investigación

Si bien la metodología cualitativa permite flexibilidad en el diseño y el análisis, esto no implica la ausencia de criterios de rigor para validar los resultados. En esta investigación, enmarcada en un enfoque hermenéutico que busca comprender los significados atribuidos a experiencias en un contexto específico, el criterio principal de calidad es la credibilidad. No se pretende alcanzar generalizaciones, sino interpretar el fenómeno de manera profunda y situada. Siguiendo a Lindseth y Norberg (2004), la interpretación solo puede entenderse en relación con el contexto en el que se generó. Para garantizar la calidad y el control en el proceso investigativo, este estudio considera los siguientes procedimientos:

Tabla 25. Matriz evaluativa criterios de control de calidad

Criterio	Etapa 1. Análisis de contenido	Etapa 2. Cuestionario	Etapa 3. Entrevistas	Integración
Credibilidad	Codificación múltiple Categorización inferencial	Validez de constructo Validación de expertos	Comprobación de miembros Validación de expertos	Triangulación metodológica
Transferibilidad	Representatividad documental	Análisis de contenido	Descripción densa	Modelo explicativo
Dependabilidad	Trazabilidad analítica	Confiabilidad	Auditabilidad	Coherencia secuencial
Confirmabilidad	Triangulación hermenéutica	Objetividad	Reflexividad	Meta-inferencias

Los criterios de control utilizados en el proceso interpretativo están directamente vinculados con la validación, lo que implica que las afirmaciones y la evaluación de credibilidad de las interpretaciones elaboradas se fundamentan en las inferencias realizadas y sirven de base para la investigación (Sadin, 2003). Siguiendo a Ricoeur (2001), la validación hermenéutica de los resultados se desarrolla mediante un proceso circular de conjeturas y falsación de los datos interpretados, así como la confrontación de distintas interpretaciones para determinar su pertinencia.

En cuanto al análisis de la información, los criterios de calidad se estructuran a partir del desarrollo de un proceso explicativo integrado que conlleva la identificaciones de patrones comunes que permiten evidenciar la consistencia y las tensiones emergentes, la consolidación teórica de un modelo de investigación secuencial que articula tres etapas que dialogan entre sí y permiten analizar la información desde diferentes perspectivas y la validación de expertos

sobre los instrumentos utilizados que permiten la aproximación focalizada a los datos empíricos.

13. Triangulación de la información

La triangulación metodológica constituye en esta investigación una estrategia fundamental para fortalecer la validez y la consistencia interpretativa de los resultados. Desde un enfoque secuencial, se integran distintos tipos de datos y técnicas de recolección que, en su conjunto, permiten construir una comprensión más amplia y matizada del problema de estudio. El análisis de las políticas educativas aporta el marco institucional y normativo en el que se inscribe la FC, mientras que la indagación empírica con estudiantes de pedagogía, mediante diversas técnicas de levantamiento de información, hace posible acceder a sus RS y conocimientos pedagógicos sobre el tema. La puesta en relación de estas fuentes genera un diálogo crítico entre el discurso oficial y las percepciones de los actores en formación, lo que no solo posibilita contrastar orientaciones y prácticas, sino también identificar tensiones, complementariedades y vacíos en el campo de la formación inicial docente. De esta manera, la triangulación no se concibe únicamente como un mecanismo de verificación, sino como un proceso interpretativo que otorga densidad al análisis y sostiene la construcción de un modelo explicativo coherente con los objetivos de la investigación.

La investigación incorpora una estrategia de triangulación múltiple que combina distintos tipos de datos, fuentes y marcos teóricos, con el propósito de fortalecer la validez y enriquecer la interpretación de los resultados. La siguiente tabla sintetiza estas tres dimensiones y sus principales componentes:

Tabla 26. Componentes del proceso de triangulación

Triangulación de datos	Triangulación de fuentes	Triangulación teórica
<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios: Datos cuantitativos estandarizados - Entrevistas individuales: Datos cualitativos en profundidad - Preguntas abiertas: Datos cualitativos complementarios del cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de diferentes años: 3^a y 5^a año de pedagogía - Diversidad de experiencias formativas: estudiantes que tuvieron prácticas profesionales en sus diversos niveles - Diversidad sociodemográfica: Diferentes regiones y tipos de establecimientos de origen 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de Representaciones Sociales - Teoría del Conocimiento Pedagógico del Contenido - Teoría de la Identidad Profesional Docente - Teoría de la formación inicial - Contrastes y complementariedad entre marcos teóricos

La triangulación presentada no se limita a un ejercicio de contraste, sino que constituye un procedimiento analítico central del diseño metodológico. Al integrar diferentes instrumentos de recolección, diversidad de participantes y marcos teóricos complementarios, se genera una comprensión más amplia y consistente del fenómeno estudiado. Este enfoque permite superar las limitaciones propias de cada técnica, ampliar la validez interna y fortalecer la interpretación de los hallazgos, situando los resultados en un diálogo crítico entre datos empíricos, experiencias formativas y referentes conceptuales.

En coherencia con este enfoque, y con el fin de garantizar la validez del proceso, se diseñó un itinerario de trabajo de campo en fases, que posibilitó la examinación de los datos tanto en instancias particulares como en espacios grupales. A continuación, se presentan las fases de aplicación de los instrumentos:

- Fase 1: Aplicación de cuestionarios (junio – agosto 2023)
- Fase 2: Entrevistas individuales (Octubre – noviembre 2023)
- Verificación de consistencia: respuestas a largo plazo

El itinerario de aplicación de los instrumentos fue diseñado de manera secuencial y complementaria, con el objetivo de garantizar la coherencia del levantamiento de información y la validez de la triangulación. La primera fase, mediante cuestionarios, permitió obtener una caracterización inicial de las percepciones estudiantiles en un espectro amplio. Posteriormente, las entrevistas individuales ofrecieron un acercamiento en profundidad a las comprensiones y experiencias personales de los participantes.

Finalmente, el análisis se consolida a partir de la triangulación temporal de la información que permite ir validando los hallazgos en cada etapa. Lo anterior permite que la información fluya y se conecte entre las etapas, permitiendo la indagación y profundización ordenada del análisis:

ETAPA 1 (Análisis Contenido) → Base conceptual oficial



ETAPA 2 (Cuestionario) → Aproximación a las RS y a los conocimientos



ETAPA 3 (Entrevistas) → Profundización experiencial

De forma específica, cada etapa válida y profundiza la anterior lo que permitió cotejar la información y los hallazgos con las preguntas y objetivos de investigación. De igual forma, se evidencian y corrigen las inconsistencias y las conclusiones permiten observar el problema de investigación desde diferentes perspectivas teóricas, empíricas y metodológicas.

13. Aspectos éticos

Los elementos éticos son fundamentales tanto para resguardar la integridad de quienes participan en la investigación como para otorgar legitimidad a los datos obtenidos mediante los cuestionarios y las entrevistas en el trabajo de campo. En este sentido, el diseño e implementación de esta tesis han seguido las indicaciones y recomendaciones establecidas en el código deontológico de la Universidad Autónoma de Barcelona (2020), el cual vela por que las investigaciones se realicen bajo principios de transparencia, libertad, democracia, justicia, igualdad y solidaridad.

Siguiendo estos lineamientos, se han tomado las medidas necesarias para garantizar que la participación de los estudiantes sea libre y voluntaria, lo que ha sido registrado mediante la firma de un consentimiento informado. Antes de iniciar cada etapa del trabajo de campo, se explica a los participantes los propósitos y objetivos de la investigación, así como los usos que se darán a la información recabada, enfatizando en el manejo confidencial de los datos. En coherencia con estos principios, esta investigación considera lo siguientes:

- Manejo confidencial de la información
- Firma de consentimientos informados de los participantes
- Participación voluntaria
- Entrega de informaciones clara sobre los objetivos y alcances de la investigación

En cuanto a la difusión de los resultados, se ha asumido el compromiso de compartir los hallazgos finales de la investigación con los participantes. Asimismo, los resultados de esta tesis serán publicados en revistas indexadas de acceso abierto, con el objetivo de asegurar su alcance y disponibilidad para la comunidad académica, incluyendo investigadores, docentes y estudiantes de pedagogía.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Introducción

Los resultados se organizan siguiendo la estructura secuencial del análisis propuesto para cada etapa de este estudio. En este sentido, se busca presentar los principales hallazgos mediante un enfoque lógico y deductivo que facilite una lectura ordenada y coherente, permitiendo abordar la complejidad de la educación ciudadana en la FID. Para ello, la tabla 27 presenta el orden en que se exponen los resultados:

Tabla 27. Etapas de presentación de los resultados

Etapas de análisis y presentación de resultados	
1.	Análisis documental de la política educativa de formación ciudadana, currículo de educación básica y programa de estudio carrera de Pedagogía en Educación Básica
2.	Conocimientos y RS de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica: Análisis de resultados de cuestionario
3.	Valoraciones de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana: Análisis de entrevistas en profundidad
4.	Triangulación de los conocimientos sobre formación ciudadana y las percepciones de los y las participantes

De acuerdo con la tabla, en la primera etapa se presenta el análisis de discurso del informe de la Comisión de Formación Ciudadana y de las Orientaciones Curriculares profundizando en las definiciones semánticas que permiten identificar los significados que estructuran el discurso asociado a la democracia, la participación, la convivencia y los derechos humanos que subyacen a las Orientaciones curriculares de la FC a nivel escolar y la FID.

En la segunda etapa, se busca identificar los conocimientos y percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre sus procesos formativos, mediante información recabada a través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. La tercera etapa se enfoca en las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía respecto a los significados que otorgan a la ciudadanía, la democracia y la enseñanza de esta temática en el contexto escolar, complementando el análisis con sus propias experiencias ciudadanas.

Finalmente, se realiza la triangulación de los resultados obtenidos en las tres etapas de la investigación, con el objetivo de identificar los nudos críticos que atraviesan el problema de estudio. Este proceso permite profundizar en las líneas de discusión emergentes en torno a la formación ciudadana en la FID, abordando el fenómeno desde distintas perspectivas y con diversas fuentes y métodos de investigación.

2. Etapa 1. Análisis documental de la política educativa de formación ciudadana, currículo de educación básica y programa de estudio carrera de Pedagogía en Educación Básica

El análisis del discurso se desarrolló desde una perspectiva hermenéutica de comprensión contextualizada, orientada a sintetizar y triangular la información para identificar significados, perspectivas, tensiones y objetivos presentes en las orientaciones curriculares sobre FC. Este enfoque permitió establecer categorías analíticas que, desde los lineamientos textuales, revelan los propósitos, sentidos e interpretaciones que sustentan la educación ciudadana en el marco normativo y curricular.

Para el análisis documental, se realizó una lectura exhaustiva y reiterada de cada texto, siguiendo un enfoque Cualitativo interpretativo de análisis semántico del discurso (Fairclough, 2003; Van Dijk, 2008), siguiendo el orden de contextualización del discurso, Análisis semántico de conceptos claves y finalmente la interpretación ideológica.

La tabla 28, presenta el proceso de análisis del discurso en los documentos y la descripción de cada procedimiento:

Tabla 28. Proceso de elaboración del análisis de los discursos

Etapa del análisis	Descripción del procedimiento
1. Contextualización del discurso	Se revisan los antecedentes políticos y normativos del Plan de Formación Ciudadana (2016), situando su aparición en el marco de las reformas educativas y las demandas de democratización.
2. Análisis semántico de conceptos clave	Se identifican los términos recurrentes y su carga de sentido (democracia, participación, convivencia, pensamiento crítico, etc.), estableciendo sus vínculos con la noción de formación ciudadana.
3. Interpretación ideológica	A partir de los significados y asociaciones detectadas, se interpretan las racionalidades políticas que subyacen al texto, articulando el análisis con marcos teóricos sobre ciudadanía (liberal, republicana, crítica, performativa).

En este sentido, se consideraron tanto el contenido explícito objetivos declarados, orientaciones normativas y lineamientos pedagógicos como el implícito, relacionado con supuestos, énfasis y ausencias significativas en el tratamiento de la ciudadanía. Este procedimiento, propio de la perspectiva hermenéutica, permitió interpretar los documentos no solo en su literalidad, sino también en su contexto histórico, político y educativo. De esta manera, se aseguró una comprensión integral de sus propósitos y sentidos.

La revisión documental se organiza en 4 apartados: 1) el informe elaborado por la Comisión de Formación Ciudadana (2004), que ofrece un diagnóstico sobre la relación entre ciudadanía y educación en el sistema escolar a comienzos de la década del 2000, así como los desafíos y

proyecciones identificados en ese período; 2) las *Orientaciones para el Diseño y Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (2016), documento que establece directrices para la incorporación sistemática de la educación ciudadana en los establecimientos escolares; 3) las *Bases Curriculares de Educación Básica*, con el propósito de identificar cómo se articulan los objetivos de aprendizaje vinculados a la ciudadanía en el currículo nacional; y 4) el programa de estudio implementado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para la formación de futuros docentes de educación básica, a fin de comprender cómo se integra la formación ciudadana en la preparación inicial del profesorado.

2.1. Contextualización del discurso: Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004)

La política educativa de FC en Chile se ha desarrollado a través de la elaboración de orientaciones técnicas y pedagógicas dirigidas a los equipos directivos y docentes, responsables de su implementación en los establecimientos escolares. En este contexto, uno de los hitos más relevantes fue la promulgación de la Ley 20.911 en 2016, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la formación ciudadana y la implementación de Planes de Formación Ciudadana en todos los establecimientos educativos del país.

En este marco, el primer documento analizado es el *Informe de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana* (2004). Esta comisión surgió en un contexto marcado por las elevadas cifras de jóvenes que no se inscriben en los registros electorales, lo que evidenció cambios socioculturales y políticos significativos en la sociedad chilena.

Al respecto, el *Informe de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana* (2004) plantea:

“Este problema desafía, en particular, la naturaleza y efectividad de la misión formativa de la educación escolar. La negativa a participar en el acto constitutivo del régimen político democrático por la generación joven obliga a examinar la experiencia formativa de la misma, no solo circunscrita a la secuencia de los años escolares” (Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2004).

En línea con el diagnóstico establecido, se argumenta que los cambios observados han afectado con mayor intensidad a los sectores más vulnerables. Asimismo, estos procesos de crisis han superado los límites y la capacidad formativa de las instituciones escolares.

El informe analiza el contexto social y la manera en que la FC está institucionalizada en el sistema educativo. Además, incorpora propuestas para actualizar los procesos de enseñanza con el propósito de fortalecer los mecanismos democráticos en la sociedad chilena, bajo los siguientes lineamientos:

“Para ello se discutirán los mejores antecedentes y estudios de que se disponga, acogerán testimonios y planteamientos de actores representativos, y formularán en términos claros a la vez que profundos, el tipo de ciudadano que nuestra institucionalidad formativa debe contribuir a formar, así como medidas para mejorar la efectividad de la formación ciudadana que ofrece un sistema escolar que hoy cuenta con las coberturas más altas de su historia, y tiempos y condiciones materiales adecuados para su realización” (Mineduc, 2004).

A partir de esta definición, se busca reflexionar sobre los objetivos de la educación ciudadana y el tipo de ciudadano que debe formarse en las escuelas. Asimismo, se sostiene que la FC no ha alcanzado la efectividad esperada, debido a que sus lineamientos temáticos y pedagógicos no han sido actualizados.

El mandato entregado a la Comisión Nacional de Formación Ciudadana consistió en proponer una visión fundamentada sobre los nuevos requerimientos de la ciudadanía democrática, junto con criterios y medidas para mejorar la experiencia escolar (Mineduc, 2004, p. 7). Ante este escenario, Redon (2010) plantea que la Comisión Nacional de Formación Ciudadana desarrolló la convicción de que la vida cívica se encontraba en riesgo debido a transformaciones y cambios que impactaron negativamente los principios de confianza y unidad en la sociedad chilena. Para los miembros de la Comisión, resulta imprescindible que las sociedades fomenten en sus ciudadanos un sentido de respeto por la vida cívica, objetivo en el que la educación desempeña un papel clave.

“La Comisión cree necesario recordar que *el sistema escolar, es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia*. Es la encargada de la reproducción, de una generación a otra, de su “conciencia moral”, formada por los sentimientos y creencias que la cohesionan y sin las cuales las lealtades más básicas de la vida social sobre las que reposa la ciudadanía son difíciles de alcanzar” (Redon, 2010, p. 11).

En esta misma línea, a principios de la década del 2000, la FC se asociaba de manera limitada a las asignaturas de Historia y Geografía, Lenguaje y Comunicación, y Filosofía. El principal problema identificado era el déficit de transversalidad en las actividades, contenidos y componentes, debido a la falta de articulación entre las asignaturas (Magendzo, 2004). Desde esta perspectiva, predominaba una concepción minimalista de la ciudadanía, centrada en la adquisición de conocimientos sobre instituciones políticas, en lugar de promover la integración, el compromiso y la participación de las personas en una sociedad democrática.

Para los representantes de la Comisión, existe una relación estrecha entre la ciudadanía democrática y la educación. El compromiso y la responsabilidad de los jóvenes en relación con el bien común, la participación en procesos políticos de deliberación y la protección de las

virtudes públicas dependen en gran medida de la manera en que las escuelas promuevan la formación ciudadana. Según las definiciones de la Comisión:

“Esto deriva del hecho que la escuela es quizá, de todas las experiencias de la vida humana contemporánea, la más extendida y aquella en la que la comunidad tiene más posibilidades de incidir. En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida. La calidad de la vida cívica depende, en una medida muy importante, de la educación que la comunidad política sea capaz de brindar a sus nuevos miembros mediante la escuela” (Mineduc, 2004).

La evaluación de la FC se fundamenta en la convicción de que el desarrollo de competencias para la convivencia y la participación democrática no son atributos innatos en los seres humanos, sino que deben ser aprendidos y cultivados. En este sentido, no puede existir democracia sin educación, ni es posible hablar de democracia sin la presencia de las escuelas (Salas et al., 2021, p. 7).

En palabras de Freinet (1996), "la democracia del mañana se construye y fortalece en las escuelas", espacios en los que no hay cabida para perspectivas autoritarias, ya que estas no pueden formar ciudadanos democráticos. La convivencia y la participación democrática dependen tanto de las experiencias educativas en las escuelas como de los contextos sociales (como se citó en Salas et al., 2021).

En este marco, la Comisión tiene la tarea de reflexionar y emitir un juicio sobre la relación entre educación y ciudadanía en el currículo y el sistema escolar actual, además de formular una propuesta para fortalecer dicha relación cuando sea necesario (Mineduc, 2004, p. 15). Los objetivos específicos que guían el accionar de la Comisión son los siguientes:

Tabla 29. Objetivos específicos Comisión para la Formación Ciudadana

1. Conocer y deliberar sobre los requerimientos formativos de la ciudadanía moderna en Chile
2. Examinar definiciones de países democráticos relevantes sobre el tipo de ciudadano que sus sistemas escolares procuran formar; así como sobre reformas curriculares y prácticas escolares contemporáneas de formación ciudadana
3. Conocer testimonios, planteamientos y datos de los ámbitos educativo, político y de la sociedad civil sobre la relación de los jóvenes con los temas de ciudadanía
4. Conocer y analizar las formas actuales de participación de los jóvenes
5. Conocer las características curriculares y pedagógicas de la formación ciudadana planteadas en el currículum de la reforma, así como resultados de aprendizaje producidos por el sistema escolar en este ámbito
6. Proponer medidas viables de mejoramiento de la formación ciudadana en la experiencia escolar

Fuente. Mineduc, 2004.

Desde esta perspectiva, los requerimientos de la FC implican analizar cómo los jóvenes desarrollan sus experiencias cotidianas en el hogar, entre sus pares y en la institución escolar. Estos espacios representan ámbitos en los que los estudiantes pueden experimentar de manera directa la participación, la cual se vincula con contextos más amplios, como las instituciones culturales, políticas y educativas.

Asimismo, se plantea que, para fortalecer la educación ciudadana en el sistema escolar, es fundamental abordar su enseñanza desde el reconocimiento de la sociedad chilena y sus características esenciales en los ámbitos político y cultural, considerando las transformaciones sociales.

“La Comisión piensa que el sistema escolar es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia. Es la encargada de la reproducción, de una generación a otra, de su “conciencia moral”, formada por los sentimientos y creencias que la cohesionan y sin las cuales las lealtades más básicas de la vida social sobre las que reposa la ciudadanía son difíciles de alcanzar. Para llevar a cabo esa tarea, sin embargo, la educación debe tener conciencia clara del entorno en el que se desenvuelve y de los desafíos que, inevitablemente, debe encarar. Sobre la educación, y en particular sobre los profesores, recae la tarea de reproducir la identidad de nuestra comunidad política, una identidad que, sin embargo, no constituye una esencia estática, constituida de una vez y para siempre, sino un relato que debe ser construido al compás de los nuevos desafíos” (Mineduc, 2004, p. 13).

El sistema escolar es concebido como un modelador social que posibilita el establecimiento de principios comunes para la convivencia. Desde esta perspectiva, la FC se orienta hacia lo colectivo y el interés por lo público, entendidos como fundamentos esenciales de la ciudadanía (Jara, Sanchez & Cox, 2021). En este sentido, la propuesta de FC enfatiza la importancia del reconocimiento de la identidad, la historia y el rol de los docentes, quienes son los encargados de transmitir los valores consensuados en la sociedad.

En relación con el lugar y el rol de la educación ciudadana en el currículo escolar, la Comisión identifica que, durante el período de dictadura militar, las definiciones curriculares presentaban un déficit en conceptos clave para la construcción de una cultura democrática. Entre estas carencias se encuentran la ausencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como de contenidos sobre el funcionamiento de los partidos políticos y la participación ciudadana. Esta situación se mantuvo sin modificaciones significativas desde 1980 hasta la primera década de los años 2000 (Mineduc, 2004).

A partir de este diagnóstico, el trabajo de la Comisión se centra en responder las siguientes interrogantes: ¿En qué medida el currículo prescrito es realmente abordado en las aulas? y ¿Cuál es la distancia entre lo prescrito y lo efectivamente implementado en la práctica docente?

Respecto a la primera pregunta, se evidencia que los docentes de enseñanza media declaran trabajar temáticas relacionadas con el régimen político y la historia de Chile, específicamente del siglo XX (Mineduc, 2004). No obstante, en educación básica se observan debilidades en la enseñanza de contenidos vinculados con la economía y la relación cultural con los entornos sociales.

En cuanto a la segunda interrogante, el informe de la Comisión señala que el profesorado percibe una desconexión significativa entre los lineamientos del currículo oficial y la realidad social de los estudiantes. Se advierte que los contenidos se presentan desde una estructura formal de la política institucionalizada, sin interpretar las diversas formas de organización y participación política existentes (Mineduc, 2004). Asimismo, los docentes que expusieron ante la Comisión manifestaron sentirse cómodos con la estructura transversal de la formación ciudadana, aunque identificaron dificultades en el ámbito pedagógico y en las herramientas disponibles para su enseñanza.

Del mismo modo, se detectan deficiencias en las secuencias didácticas en educación media, particularmente en los contenidos históricos, que presentan problemas de coherencia temporal, así como en la enseñanza de aspectos relacionados con la economía. Ante este escenario, se otorga gran importancia a que los docentes generen ambientes de enseñanza y aprendizaje participativos, que promuevan dinámicas pedagógicas alineadas con los principios democráticos y participativos declarados por la Comisión de Formación Ciudadana.

“Uno de los análisis ofrecidos a la Comisión se refirió a la ausencia de un hilo conductor que otorgue organicidad a los contenidos referidos a Formación Ciudadana a lo largo de la escolaridad. Se sugirió a la Comisión que ese hilo conductor podría ser provisto por el concepto de “convivencia” y sus requerimientos” (Mineduc, 2004, p. 34).

En este *Informe* se destaca la necesidad de una planificación y coordinación adecuada para que la FC sea trabajada de forma transversal en todas las asignaturas (Mineduc, 2004). En este sentido, el Informe señala que los establecimientos con proyectos educativos organizados desarrollan prácticas de gestión horizontales y que promueven la participación de los docentes, logran un aumento significativo en el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas en sus estudiantes.

Como apoyo a la FC se han establecido diferentes programas extracurriculares, los cuales se implementan principalmente en establecimientos particulares subvencionados de enseñanza media. Estos programas se centran en la promoción de la participación juvenil y en la implementación curricular. Entre ellos, destacan los Centros de Alumnos y la asignatura "Juvenil", orientada a fortalecer la participación estudiantil en los Consejos de Curso.

En el ámbito del desarrollo curricular la *Comisión* propone actividades vinculadas a la formación continua del profesorado de las asignaturas encargadas de impartir formación ciudadana, como Historia y Geografía, y Lenguaje y Comunicación. Estas actividades fomentan el estudio del currículo y la innovación pedagógica. Se argumenta que las acciones relacionadas con el desarrollo docente deben ocupar un lugar central en el fortalecimiento de la educación ciudadana. Además, se destaca la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Respecto a métodos y abordajes de enseñanza, la Comisión hace suyo el principio general de que es difícil concebir a los alumnos como futuros ciudadanos activos si su experiencia de aprendizaje de la ciudadanía ha sido predominantemente pasiva. Esta orientación es la que inspira al currículum vigente” (Mineduc,2004, p. 49)

Respecto a la relación entre FC y la preparación de los futuros docentes, se destacan que.

“La formación ciudadana que imparte el sistema escolar depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado, sea en su formación inicial como en las prácticas de desarrollo profesional continuo. La Comisión reconoce que el desafío de la profesionalización docente en esta área reclama estrategias más intensas que las seguidas hasta ahora, a la vez que de mayor alcance en términos de cobertura.” (Mineduc,2004, p. 56)

Frente a esta discusión, el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana entrega las siguientes recomendaciones:

Tabla 30. Características de la relación formación docente y educación para la ciudadanía

Elementos críticos

1. “Tanto en el currículum de la formación inicial de profesores de educación básica, como de profesores de educación media, no existía un foco específicamente definido como de “educación cívica” o “formación ciudadana”. Ambos tipos de formación consideran los contenidos relacionados al interior de una preparación disciplinaria en “Ciencia Sociales”, “Historia y geografía”, “Geografía” y “Derecho” (Mineduc, 2004, p. 57)
 2. “Las orientaciones rectoras acerca de los temas de ciudadanía en la formación de profesores tienen un carácter difuso que a juicio de la Comisión debiera ser corregido, precisando más el sentido y focos de esta” (Mineduc,2004, p. 57)
-

-
3. “La Comisión, a la luz de lo expuesto, invita a las instituciones formadoras a discutir si acaso están orientadas a formar profesores políticamente sensibles sólo respecto a la oposición entre participación y autoritarismo, íntimamente ligada al pasado reciente, o si además aspiran a dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para encarar los nuevos desafíos de la ciudadanía en condiciones modernas” (Mineduc,2004, p. 57)
-
4. “Si el valor de la política democrática, sus instituciones, procedimientos y cultura, están en profundo cambio, entonces las instituciones formadoras de profesores deberían ir más allá de intentar formar a sus alumnos en criterios de celebración de la diversidad, expresividad y capacidades críticas. La formación de profesores debe incluir como dimensión sociopolítica clave de su rol, los temas de la integración simbólica de la nación, destacando, el consenso institucional en temas como, por ejemplo, los derechos ciudadanos o los procedimientos para la toma de decisiones, y el conocimiento, y valoración como cruciales, de las instituciones y procedimientos políticos de la democracia” (Mineduc,2004, p. 57)
-

Fuente. Mineduc, 2004.

En este mismo ámbito de la formación docente, el Informe de la Comisión pone especial énfasis en la transversalidad curricular dado que a través de ella “se asegura la amplitud de temáticas y la riqueza en el desarrollo de habilidades y valores a trabajar como objetivos de aprendizajes” (Mineduc,2004, p. 38).

“La Comisión conoció y deliberó en forma prolongada sobre la adecuación de la arquitectura curricular vigente en formación ciudadana, convenciéndose, por mayoría de sus integrantes, de que se cuenta con una combinación entre tratamiento por varias asignaturas y conceptos transversales, que puede ser más efectiva que la educación cívica circunscrita a una asignatura hacia el final de la educación media. Esta definición concuerda con las tendencias internacionales de reformas curriculares recientes en países de la OCDE”. (Mineduc, 2004, p. 38)

Frente a esta situación, se argumenta que es necesario que las universidades encargadas de formar a los futuros docentes promuevan una perspectiva dinámica de la FC, orientada a abordar la dimensión sociopolítica de la ciudadanía y a reconocer el rol de los estudiantes como agentes activos en las transformaciones sociales.

2.2. Análisis semántico de las propuestas en el Informe de la Comisión de FC

El análisis semántico del *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2004) evidencia la conformación de un campo léxico en el que conceptos como *democracia, solidaridad, pertenencia y virtud cívica* adquieren centralidad en la configuración de la ciudadanía. Estos términos se articulan en torno a un sentido de cohesión social y moral, en la que la educación es concebida como un mecanismo de reproducción de la comunidad política y de las lealtades que sostienen el orden democrático. La ciudadanía se define, así, como *adhesión normativa* a un conjunto de valores compartidos entre ellos la

responsabilidad, la pertenencia nacional y la integración comunitaria que orientan la vida cívica hacia la estabilidad institucional (Informe Comisión Ciudadana, 2004).

El discurso del Informe muestra una tensión entre modernización e identidad nacional. Mientras se reconoce la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de la globalización y la individuación, el discurso enfatiza la preservación de una *identidad moral común*, heredera del ideario republicano. En este sentido, la *educación cívica* se concibe como medio de contención frente a los procesos de individualización moderna, insistiendo en la “necesidad de enseñar las lealtades básicas de la vida social” y promover una solidaridad fundada en el reconocimiento de un “nosotros” nacional (Informe Comisión Ciudadana, 2004). Esta orientación semántica refleja una ciudadanía que podríamos denominar “republicano-moralizante”, en la medida que privilegia la formación del carácter y la adhesión a virtudes cívicas por sobre el desarrollo de competencias deliberativas o críticas.

En esta misma línea la reiteración de términos como *pertenencia*, *virtud*, *solidaridad* y *sentido de comunidad* revela una visión pedagógica de la ciudadanía centrada en la integración social y la conservación del orden, más que en la disputa o transformación de este. En consecuencia, el informe inaugura una matriz discursiva que influirá en las políticas posteriores como el Plan de Formación Ciudadana (2016), donde la educación para la democracia se articula con una racionalidad política que combina la tradición republicana con los mecanismos de gobernanza propios del Estado neoliberal.

A continuación, se presenta la matriz de análisis semántico-discursivo construida a partir del análisis del *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (2004). Esta matriz sintetiza los conceptos clave, su campo semántico, el modelo de ciudadanía asociado, los autores teóricos de referencia y una interpretación crítica del discurso:

Tabla 31. Matriz de análisis semántico-discursivo del Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (Mineduc, 2004)

Concepto	Campo semántico / sentido discursivo	Modelo de ciudadanía subyacente	Autores de referencia teórica	Interpretación crítica del discurso
Democracia	Asociada a valores de estabilidad, consenso y gobernabilidad; se presenta como un logro institucional que debe preservarse.	Republicana institucionalista	– Habermas (1998); Barber (1984).	El discurso sitúa la democracia como fin educativo y no como práctica política deliberativa. Se enfatiza su función integradora más que su dimensión crítica.
Solidaridad	Definida como principio moral y fundamento de la cohesión social.	Comunitaria moralizante	– Durkheim (1922); Flórez (2019).	El texto construye la solidaridad como virtud cívica necesaria para sostener el orden democrático, reduciendo su potencial político a una obligación moral.
Pertenencia / identidad nacional	Relacionada con la lealtad a la comunidad política y el fortalecimiento de la unidad nacional.	Republicana nacionalista	– Anderson (1993); Marshall (1950).	La ciudadanía se asocia a la adhesión identitaria y a la defensa de un “nosotros” homogéneo, invisibilizando la diversidad cultural y los conflictos sociales.
Virtud cívica	Mencionada como atributo central del buen ciudadano y objetivo de la educación.	Republicana clásica	Arendt (1997); Heater (2002).	La ciudadanía se concibe como formación del carácter y cumplimiento del deber, reforzando un ideal normativo de comportamiento más que de participación política.
Modernización / globalización	Aparece como desafío externo que exige preparar ciudadanos adaptables y competentes.	Liberal tecnocrática	– Dale (2000); Ball (2003).	El informe incorpora la modernización como justificación para actualizar la educación cívica, vinculando la ciudadanía a la productividad y la adaptación al cambio.
Comunidad / cohesión social	Evoca armonía, integración y sentido colectivo frente al riesgo del individualismo.	Comunitaria moral / funcionalista	– Etzioni (1996); Putnam (2000).	Se promueve una ciudadanía cohesionada por valores comunes más que por el debate público, apelando a la comunidad como antídoto frente a la fragmentación social.
Educación cívica / moral	Planteada como instrumento para fortalecer la democracia mediante la formación de valores.	Republicano – ético normativo	Biesta (2011); Flórez (2019).	La educación se define como medio para la transmisión de virtudes y la interiorización del orden democrático, limitando su potencial crítico y deliberativo.

El análisis del Informe permite comprender la génesis de un discurso estatal del año 2004 que concibe la educación ciudadana como un instrumento de integración moral y social. Las nociones de democracia, solidaridad y pertenencia operan como ejes semánticos que orientan la acción educativa hacia la preservación del orden democrático y la cohesión comunitaria, más que hacia la deliberación o el cuestionamiento político. Este enfoque configura un modelo de ciudadanía republicano-moralizante que busca formar sujetos responsables y virtuosos, portadores de valores compartidos y de lealtad a la comunidad nacional. Al mismo tiempo, el énfasis en la estabilidad y la identidad colectiva revela la presencia de una racionalidad política que vincula la educación con la gobernabilidad, instalando una tensión estructural entre formación cívica y emancipación democrática.

Por otro lado, desde un enfoque meramente pedagógico el Informe presenta 6 grandes categorías analíticas que articulan tanto el diagnóstico sobre el estado de la educación ciudadana como las propuestas orientadas a su fortalecimiento.

Cada categoría sintetiza dimensiones específicas del diagnóstico institucional y se constituye como un eje temático que revela las tensiones, desafíos y oportunidades que la Comisión identificó en el panorama educativo de principios de la década del 2000. A través de estas categorías, es posible analizar cómo el Informe articula una visión crítica del estado de la educación ciudadana y, simultáneamente, proyecta lineamientos para su renovación en coherencia con las demandas democráticas del contexto nacional.

A continuación, se presentan de manera resumida las propuestas, organizadas en ejes y sus respectivos fundamentos.

Tabla 32. Categorías y fundamentos presentes en el informe de la Comisión de FC

Eje	Propuestas clave	Fundamentos
Qué ciudadanía	Derechos, pertenencia, virtudes; conocimiento institucional e histórico; participación y deberes.	Ciudadanía dinámica, diversa y producto de socialización.
Currículo	Formación transversal; superar modelo cívico tradicional; rol insustituible de la escuela.	Busca responsabilidad política y democrática.
Énfasis temáticos	Institucionalidad, DD.HH., historia reciente, alfabetización política y económica.	Conocimiento político activo, no solo histórico o actual.
Enseñanza	Aprendizaje experiencial, discusión, servicio comunitario, temas contingentes.	Debe interpelar la realidad y fomentar compromiso social.
Evaluación	Medición de saberes y habilidades cívicas; políticas basadas en evidencia.	Refuerza enseñanza, asigna responsabilidades y orienta mejoras.

Fuente. Elaboración propia.

A través de estas categorías, se discute la necesidad de actualizar las perspectivas educativas sobre la ciudadanía, así como los límites y alcances de su enseñanza en los procesos educativos.

En este sentido, la condición de ciudadano se entiende como compleja y diversa. Esta diversidad es vista tanto como una ventaja como un desafío, dado que las sociedades contemporáneas enfrentan dificultades a la hora de reconocer los vínculos sociales y los sentidos de pertenencia.

“Todas estas transformaciones sociales que la Comisión pudo constatar no significan, por supuesto, la muerte de la vida cívica ni importan la defunción de la política. Significan, simplemente, que la vida cívica y la política se están transformando y que una educación ciudadana debe estar alerta a esas transformaciones” (Mineduc, 2004, p. 36)

Uno de los principales fundamentos que validan el rol de la formación ciudadana en las escuelas radica en que las sociedades y las ciudades contemporáneas se han transformado en espacios habitados por personas con diversas formas de vida, convicciones y maneras de expresarlas. Así, la FC puede contribuir a que esta diversidad, y el reconocimiento del bien común, sean reconocidos como principios rectores de la vida en sociedad, principios que requieren reflexión y problematización constante.

Por esta razón, se sostiene que la ciudadanía no es una condición con la que las personas nacen, sino que se forma como producto de un proceso complejo de socialización e institucionalización que está estrechamente vinculado a la democracia. Este proceso permite poner límites a los poderes del Estado y crea vínculos entre aquellos que comparten una misma comunidad. Es a través del sistema escolar que se transmiten y fortalecen los principios necesarios para la vida en sociedad.

“La ciudadanía no es, sin embargo, una condición natural que posean los hombres y las mujeres. Ella es resultado de un complejo proceso de institucionalización y de socialización que principió en la modernidad atada muy de cerca de la democracia y en el que el sistema escolar ha jugado un papel decisivo” (Mineduc, 2004, p. 36)

Por ello, se subraya la urgencia de proponer un currículo que, desde una perspectiva sociocrítica, permita a los estudiantes no solo conocer las características políticas de su país, sino habitar la ciudadanía, participar activamente en la comunidad y ser protagonistas de las transformaciones sociales. Este currículo debe ser implementado por docentes comprometidos con los valores y principios de la democracia, así como con su propio rol como agentes de cambio.

2.3. Interpretación ideológica: Informe de Comisión Formación Ciudadana

Respecto a la interpretación ideológica, el *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2004) refleja una ideología educativa que combina tradiciones republicanas, moralizantes y tecnocráticas, configurando un marco político-pedagógico

orientado a la cohesión social y la estabilidad institucional. Su discurso asume que la democracia requiere ser sostenida mediante la formación de ciudadanos “virtuosos”, comprometidos con el bien común y guiados por valores compartidos. En este sentido, la educación se erige como herramienta de legitimación del orden político y de reproducción de una moral cívica centrada en la responsabilidad, la pertenencia nacional y la obediencia a las normas democráticas. Se configura así un modelo de ciudadanía republicano-moralizante, en el que la educación no busca formar sujetos deliberativos, sino integrados y conformes con los principios del sistema político.

Desde el punto de vista ideológico, el informe proyecta una racionalidad que responde a las condiciones políticas de la transición democrática chilena. El énfasis en la unidad nacional, la reconstrucción de la confianza institucional y la enseñanza de las “lealtades básicas de la vida social” (Mineduc, 2004, p. 13) puede interpretarse como una reacción frente a los temores de fragmentación social y desafección política que caracterizaron el período posterior a la dictadura. Esta retórica de la cohesión moral se articula con un imaginario republicano en el que el Estado aparece como garante del equilibrio social y la escuela como su principal agente formador. Así, la ciudadanía se define menos como ejercicio de derechos políticos que como aprendizaje de virtudes cívicas y de comportamientos socialmente aceptables.

En esta línea, el discurso de la Comisión presenta una tensión estructural entre emancipación y control: aunque apela al fortalecimiento de la democracia, lo hace desde una lógica pedagógica que limita la autonomía del sujeto al moldear su conducta bajo criterios morales preestablecidos. De este modo, la educación cívica se convierte en un dispositivo de normalización política, que busca prevenir el conflicto y asegurar la continuidad del orden democrático más que fomentar su transformación. Esta racionalidad, enraizada en el pensamiento republicano clásico, dialoga con las dinámicas neoliberales emergentes de la época, que comienzan a situar la educación como medio para la formación de ciudadanos eficientes, responsables y adaptables a los desafíos de la modernización.

Con el propósito de profundizar en las racionalidades ideológicas que subyacen al discurso de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), se realizó un ejercicio de interpretación ideológica orientado a identificar los modelos de ciudadanía que estructuran su propuesta educativa. A partir del análisis semántico de los conceptos y de las recurrencias discursivas presentes en el informe, fue posible reconocer la coexistencia de distintos enfoques liberal, comunitario, republicano y crítico que, aunque se articulan bajo la retórica de la democracia y la cohesión social, expresan distintas concepciones del vínculo entre educación y política. La tabla 33 sintetiza estos hallazgos, mostrando la distribución de la presencia de las perspectivas

ideológica en el texto y cómo cada modelo configura un ideal de ciudadano y una determinada relación entre formación, participación y orden democrático.

Tabla 33. Interpretación ideológica del discurso: modelos de ciudadanía en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (Mineduc, 2004)

Formación ideológica / Modelo de ciudadanía	Campo semántico predominante	Evidencia discursiva y enunciativa	Función ideológica del discurso	Densidad discursiva / Presencia relativa	Interpretación analítica
Republicana	Virtud, deber, bien común, respeto, responsabilidad, autoridad, moral cívica.	Enunciados normativos que definen al ciudadano como sujeto virtuoso y obediente, responsable del sostenimiento del orden democrático.	Configurar un sujeto cívico moralmente regulado, garante de estabilidad y cohesión institucional.	Muy alta	Constituye el núcleo ideológico del discurso. Moraliza la democracia al subordinar la acción política al deber y la virtud, transformando la ciudadanía en una práctica de obediencia institucional.
Comunitaria	Solidaridad, cohesión social, identidad nacional, pertenencia, unidad, comunidad política.	Reiteración de léxico integrador que apela a la unidad y al sentido de pertenencia nacional.	Legitimar la homogeneidad cultural y el consenso como condiciones del orden social.	Alta	Reproduce una visión de comunidad moral homogénea que neutraliza el conflicto y margina la diversidad; la cohesión reemplaza la deliberación.
Liberal	Derechos, deberes, responsabilidad individual, respeto por la ley, libertad personal.	Uso moderado de términos normativos vinculados al ciudadano autónomo y responsable.	Incorporar una racionalidad de autogobierno moral y cumplimiento normativo.	Media	Introduce la figura del ciudadano “responsable” como garante del orden, sin cuestionar las estructuras que lo determinan; refuerza la lógica del control individual.
Crítica / Deliberativa	Pensamiento crítico, reflexión, participación democrática, diálogo.	Aparición puntual y sin desarrollo pedagógico o político.	Legítima discursivamente la modernización del discurso educativo sin alterar su matriz moralizante.	Baja	Su enunciación opera como recurso retórico; no altera el marco ideológico dominante. Representa una crítica domesticada, contenida dentro de la retórica del consenso.

De acuerdo con la tabla, el análisis ideológico del *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana* (2004) evidencia una hegemonía de las perspectivas republicana y comunitaria, las cuales orientan la formación ciudadana hacia la construcción de una comunidad moral cohesionada y disciplinada en torno a valores de orden, virtud y pertenencia. El enfoque liberal, centrado en la responsabilidad individual y el respeto a la norma, opera como complemento normativo de esta matriz, reforzando la idea de ciudadanía como cumplimiento de deberes más que como ejercicio de derechos. En contraste, la ciudadanía crítica o deliberativa aparece solo de forma incipiente, sin una traducción curricular o pedagógica efectiva. De este modo, el informe configura un horizonte ideológico que concibe la educación ciudadana como instrumento de estabilidad democrática y control simbólico, antes que como espacio de emancipación o transformación social.

En síntesis, la ideología subyacente al informe de 2004 construye una noción de ciudadanía funcional a un proyecto de Estado que valora la estabilidad sobre la crítica, la obediencia sobre la deliberación y la moral cívica sobre la acción política. Este marco ideológico sentará las bases del discurso educativo posterior, en el que la retórica democrática y participativa será reinterpretada desde una racionalidad de gobernanza y control moral, cuyas huellas se mantienen en las políticas de formación ciudadana promulgadas en las décadas siguientes

3. Contextualización discursiva: Plan de Formación Ciudadana en establecimientos educacionales (2016)

Durante el año 2016 se promulgó la Ley 20.911, la cual establece un nuevo marco normativo para la FC en los establecimientos educativos reconocidos por el Estado. Esta legislación configura una estructura pedagógica e institucional que otorga sustento y continuidad a iniciativas previas, tales como las propuestas elaboradas por la Comisión de Formación Ciudadana (2004).

En términos específicos, la ley dispone que los establecimientos elaboren un Plan de Formación Ciudadana desde una perspectiva integral de la comunidad educativa, estableciendo responsabilidades diferenciadas para los distintos departamentos, asignaturas y profesionales que intervienen en el proceso. De este modo, el marco normativo ordena la gestión institucional en torno a la educación ciudadana y otorga carácter vinculante a una práctica que hasta entonces se desarrollaba de manera fragmentada y heterogénea.

El *artículo único* de la ley explicita que

“los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. En el caso de la educación parvularia, este plan se hará de acuerdo con las características particulares de este nivel y su contexto, por ejemplo, a través del juego” (Ley 20.911, p. 3).

Este mandato revela la amplitud con que se concibe la FC: no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la formación integral de la persona, vinculando valores democráticos, justicia social, desarrollo humano y sostenibilidad. La inclusión explícita de todos los niveles educativos, desde la educación parvularia hasta la enseñanza media, refuerza la naturaleza longitudinal del enfoque, mientras que la referencia a la transversalidad curricular evidencia la intención de instalar la ciudadanía como principio articulador de la vida escolar. En consecuencia, la ley no solo regula, sino que prescribe un horizonte pedagógico en el cual la escuela se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía activa y crítica.

En esta dirección, la promulgación de la Ley 20.911 (2016) puede comprenderse no como una ruptura con los marcos precedentes, sino como una perspectiva complementaria que articula y otorga fuerza normativa a propuestas ya presentes en la política educativa chilena. La Comisión de Formación Ciudadana (2004) había instalado un diagnóstico respecto de las debilidades de la educación cívica y la necesidad de fortalecerla como política pública, mientras que las *Orientaciones* ofrecen lineamientos pedagógicos y propuestas metodológicas para su implementación en el aula, especialmente en el ámbito de Historia y Ciencias Sociales.

En este marco, la Ley 20.911 no sustituye las iniciativas previas, sino que las consolida dentro de un carácter obligatorio al establecer que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado “deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana” (Ley 20.911, p. 3). Así, este dispositivo legal amplía el alcance de las orientaciones existentes, sino que también las articula en una estructura de continuidad institucional que compromete a cada comunidad escolar a integrar la formación ciudadana de manera transversal e integral.

Desde esta perspectiva, es posible identificar una línea de progresiva institucionalización: del diagnóstico de política (2004), al desarrollo de propuestas pedagógicas, hasta la consagración normativa y transversal (2016). La ley, por tanto, se constituye en un eje articulador que no elimina, sino que potencia los esfuerzos previos, otorgando legitimidad y proyección al campo de la formación ciudadana en el sistema escolar chileno.

Desde esta perspectiva la normativa legal del Plan de Formación Ciudadana explicita objetivos de enseñanza de la FC organizados en distintas dimensiones pedagógicas y formativas. Esta clasificación permite visualizar cómo la normativa articula aprendizajes éticos, democráticos, sociales y metodológicos en una propuesta integral. El siguiente cuadro sintetiza estas dimensiones y sus respectivos objetivos:

Tabla 34. Dimensiones y objetivos del Plan de Formación Ciudadana

Dimensión	Objetivos del Plan de Formación Ciudadana
Democrática	Preparar a los estudiantes para asumir una vida responsable en una sociedad libre, democrática y pluralista.
Ética y valórica	Promover la formación de ciudadanos con valores que sustenten la justicia social y el progreso colectivo.
Social y comunitaria	Fomentar la participación activa, el compromiso con el desarrollo del país y la integración en la vida social.
Humana y ambiental	Impulsar una visión del mundo centrada en el ser humano, considerando su entorno natural y social.
Pedagógica y metodológica	Adecuar la implementación del plan a las características de cada nivel educativo (ej. uso del juego en párvulos).

Fuente. Elaboración propia

La tabla 32 anterior sintetiza los principales objetivos del Plan de Formación Ciudadana, organizados en cinco dimensiones que orientan su implementación en el sistema escolar. Estas dimensiones permiten apreciar que el Plan abarca aspectos democráticos, éticos, sociales, ambientales y pedagógicos, entregando un marco amplio para el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes. En conjunto, los objetivos muestran la intención de articular la formación ciudadana con valores de participación, justicia social, sostenibilidad y adecuación pedagógica, buscando su pertinencia en los distintos niveles educativos.

Siguiendo estas orientaciones, el Plan de Formación Ciudadana tiene un carácter público, y los equipos directivos son responsables de darlo a conocer a la comunidad educativa cada año. Asimismo, se otorga a los sostenedores la facultad de seleccionar libremente los contenidos, con la única condición de que estos se alineen con las Bases Curriculares del currículo nacional. Para una implementación efectiva, se recomienda que las escuelas incluyan el Plan en su Proyecto Educativo Institucional (Ley 20.911).

En este sentido, el carácter público y vinculante de la FC refleja la tensión característica del sistema educativo chileno entre la autonomía de los establecimientos y la regulación estatal (Bellei, 2015). Esta dualidad se manifiesta en que, mientras los equipos directivos asumen la responsabilidad de socializar el Plan con la comunidad educativa anualmente, garantizando así la transparencia y participación democrática a nivel local, los sostenedores mantienen la facultad de seleccionar libremente los contenidos específicos.

Para respaldar el desarrollo de esta iniciativa, el Ministerio de Educación de Chile se compromete a apoyar a las instituciones escolares en la elaboración de sus Planes de Formación Ciudadana. Con este propósito, ha puesto a disposición un conjunto de *Orientaciones Curriculares* orientadas a establecer criterios comunes para la enseñanza de la FC en los establecimientos educativos reconocidos por el Estado, destacando que los establecimientos pueden decidir autónomamente la distribución de horas y asignaturas en donde integran contenidos vinculados a la FC.

Esta autonomía curricular, sin embargo, no es absoluta. La única restricción establecida que los contenidos se alineen con las Bases Curriculares del currículo nacional evidencia lo que Magendzo (2004) denomina el "currículum oficial" de la educación ciudadana, donde el Estado define los marcos generales, pero delega la concreción pedagógica a los actores locales. Esta aproximación resulta particularmente significativa en el contexto chileno, donde la descentralización educativa ha generado históricamente disparidades en la calidad y enfoque de la formación ciudadana (Cox, Jaramillo y Reimers, 2006).

La recomendación de integrar el Plan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) trasciende la mera formalidad administrativa. Representa un intento de institucionalizar la formación ciudadana como eje transversal del quehacer educativo, coherente con los planteamientos de Dewey (1916) sobre la escuela como laboratorio democrático. Esta integración al PEI busca evitar que la educación ciudadana quede relegada a iniciativas aisladas o coyunturales, promoviendo su articulación con la identidad y misión institucional de cada establecimiento.

El compromiso ministerial de apoyar la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana mediante *Orientaciones Curriculares*, *Guiones Didácticos* y recursos educativos revela una estrategia de "regulación suave" (soft governance), donde el Estado actúa como facilitador más que como prescriptor (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021). Esta aproximación reconoce implícitamente la complejidad pedagógica de la educación ciudadana y la necesidad de proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas a los docentes.

Particularmente relevante para el marco de formación docente es el mandato de fomentar la incorporación de la educación ciudadana en la FID. Esta disposición aborda una de las deficiencias históricas identificadas en el sistema educativo chileno: la escasa preparación de los futuros profesores para abordar la dimensión ciudadana de su labor educativa (Muñoz et al., 2013). La literatura especializada ha demostrado consistentemente que los docentes tienden a reproducir en sus prácticas pedagógicas las concepciones sobre ciudadanía que desarrollaron durante su propia formación (Schulz et al., 2010).

Esta directriz implica transformaciones profundas en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, requiriendo no solo la inclusión de cursos específicos sobre educación ciudadana, sino también el desarrollo de competencias transversales que permitan a los futuros docentes integrar la FC en sus disciplinas respectivas. Desde la perspectiva de Shulman (1987) sobre el conocimiento pedagógico del contenido, esto demanda que los formadores de formadores desarrollen expertise específico en la didáctica de la ciudadanía.

Las innovaciones que demanda la política educativa de FC se sitúan también en la creación de una asignatura obligatoria para 3° y 4° medio, con fecha límite en 2017, lo cual marca un hito en la evolución del currículum chileno hacia una conceptualización más explícita y sistemática de la educación ciudadana. Esta decisión rompe con la tradición de abordar la FC exclusivamente como objetivo transversal, reconociendo la necesidad de espacios curriculares específicos para el desarrollo de competencias cívicas complejas (Bascopé et al., 2015).

La exigencia de articulación transversal con el Plan de Formación Ciudadana y los planes de estudio evidencia una comprensión sofisticada de la educación ciudadana como proceso integral. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Kerr (1999) sobre la ciudadanía como competencia multidimensional que requiere tanto espacios específicos de reflexión como aplicación práctica en diversos contextos de aprendizaje.

Finalmente, el análisis documental de la normativa establecida por la Ley 20.911 permite identificar elementos discursivos y estructurales que configuran el marco institucional de la educación ciudadana en Chile, revelando tensiones conceptuales y operativas significativas para la comprensión de las representaciones sociales que se construyen en torno a ésta.

El corpus normativo analizado presenta una arquitectura discursiva que articula dos lógicas aparentemente contradictorias: por una parte, el reconocimiento de la "facultad de seleccionar libremente los contenidos" otorgada a los sostenedores; por otra, la prescripción de alineamiento con las Bases Curriculares del currículum nacional. Esta dualidad textual refleja lo que en el análisis documental podríamos caracterizar como una "autonomía regulada", donde

la libertad de decisión opera dentro de parámetros previamente definidos por la autoridad educativa central.

La recurrente utilización de términos como "responsabilidad", "compromiso" y "apoyo" en el documento normativo configura un campo semántico que posiciona al Estado no como prescriptor directo, sino como facilitador y garante de procesos. Esta estrategia discursiva es particularmente relevante al considerar cómo los futuros docentes interpretan su rol y responsabilidades en la formación ciudadana.

En cuanto al rol de la FID, la mención explícita a la "formación inicial docente" dentro del corpus normativo establece una conexión intertextual entre la política educativa general y las políticas de formación profesional (Mineduc, 2016, p.26). Esta articulación documental es significativa porque posiciona a los futuros docentes no solo como implementadores de políticas, sino como agentes cuya formación debe ser coherente con los objetivos de FC establecidos para la educación escolar.

A este respecto, el análisis permite identificar un proceso de institucionalización progresiva de la FC en el sistema escolar chileno. Mientras la *Comisión de Formación Ciudadana* (2004) generó un primer diagnóstico de política pública, las *Orientaciones Técnicas* ofrecieron lineamientos pedagógicos para la práctica docente, y finalmente, la Ley 20.911 (2016) otorgó obligatoriedad y carácter normativo a estos esfuerzos. A continuación, se presenta un cuadro sinóptico que sintetiza los principales énfasis de cada etapa, evidenciando su complementariedad y evolución.

Tabla 35. Avances en la formación ciudadana en Chile (2004-2016)

Año / Documento	Enfoque principal	Alcance	Limitaciones	Aportes clave
2004 comisión de Formación Ciudadana	Diagnóstico de debilidades en educación cívica. Propuesta de fortalecimiento como política pública.	Orientación general al sistema escolar.	Carácter consultivo, sin obligatoriedad normativa.	Instala la discusión sobre déficit democrático y necesidad de formación ciudadana sistemática.
2013 orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos (MINEDUC)	Propuestas pedagógicas y metodológicas para la enseñanza en aula.	Centrado en asignaturas de Historia y Ciencias Sociales.	Aplicación parcial, dependiente de la voluntad docente y directiva.	Entrega herramientas didácticas concretas para transversalizar la formación ciudadana.
2016 ley 20.911	Marco normativo obligatorio que exige Plan de Formación Ciudadana en todos los niveles (parvularia, básica y media).	Cobertura nacional y transversal a todas las asignaturas y estamentos escolares.	Requiere gestión institucional y recursos para su implementación efectiva.	Consolida y complementa propuestas previas, otorgando obligatoriedad y continuidad institucional.

De acuerdo con lo analizado, el Plan de Formación Ciudadana se configura como un complemento y, al mismo tiempo, como una consolidación de las definiciones curriculares previamente desarrolladas en el ámbito de la enseñanza de la ciudadanía. La normativa otorga continuidad a los lineamientos planteados en 2004 y 2013 e introduce un carácter obligatorio que traslada a los establecimientos educativos la responsabilidad de garantizar una preparación sistemática de los estudiantes para participar de manera activa, crítica y responsable en la vida democrática.

En síntesis, los objetivos y dimensiones del Plan de Formación Ciudadana ofrecen un marco amplio que integra principios democráticos, valores éticos, compromisos sociales, preocupaciones ambientales y lineamientos pedagógicos. Sin embargo, más allá de esta presentación general, resulta necesario indagar en las orientaciones curriculares que acompañan el plan, pues es allí donde se definen con mayor precisión los modos de implementar la formación ciudadana en la escuela. El análisis de dichas orientaciones permite no solo comprender su alcance pedagógico, sino también visibilizar las tensiones educativas y pedagógicas presentes en la propuesta de FC, lo que abre paso a una lectura crítica de cómo se entiende y se busca formar al ciudadano en el sistema escolar chileno.

Con la intención de integrar una mirada actualizada sobre las definiciones de la política educativa, se presentan las orientaciones curriculares que respaldan el *diseño* y el *desarrollo* del Plan de Formación Ciudadana en la educación escolar. De este modo, su estudio permite identificar tanto los énfasis pedagógicos como las concepciones de ciudadanía que se buscan promover en el contexto escolar, así como las tensiones ideológicas que emergen en su formulación.

3.1. El abordaje de la formación ciudadana en el aula a la luz de las Orientaciones Curriculares de FC

Las orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana (2016) plantean que la enseñanza de la ciudadanía requiere, ineludiblemente, reflexionar y cuestionarse sobre los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes, cómo serán evaluados y qué tipo de didáctica se debe utilizar para lograr los objetivos planteados.

Para responder a estas interrogantes, en primer lugar, se menciona que, en el caso de la FC, es difícil definir con claridad los aprendizajes que se deben lograr y los contenidos a trabajar, debido a que no existe una única respuesta. Además, "el área no responde en particular a una ciencia o a un grupo de disciplinas claramente identificadas" (Mineduc, 2016, p. 33). Se

describe como un conjunto de saberes dirigidos a mejorar la democracia y a promover y defender los derechos humanos:

“En estos aprendizajes se pueden reconocer dos tópicos clave: democracia y derechos humanos, estos emergen como organizadores de todo el trabajo vinculado a la Formación Ciudadana, en tanto son conceptualizaciones fundamentales para entender la ciudadanía y, también, grandes metas por alcanzar como sociedad” (Mineduc, 2016, p. 31).

Como se observa, esta propuesta curricular asigna a la comunidad escolar y a la sociedad una responsabilidad respecto a la enseñanza de la educación ciudadana. En este mismo sentido, la democracia, la participación ciudadana y los derechos humanos son agrupados en dimensiones que permiten ajustar el diseño pedagógico de la educación ciudadana y su vinculación con los contextos escolares.

En el marco de las *Orientaciones Curriculares para la Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), la enseñanza de la ciudadanía se estructura en torno a cuatro dimensiones que buscan dar coherencia y sentido a los aprendizajes ciudadanos en la escuela. Estas dimensiones constituyen un eje articulador entre lo normativo y lo pedagógico, ya que no solo entregan contenidos y saberes cívicos, sino que además promueven la reflexión crítica, la vivencia cotidiana de la ciudadanía y su ejercicio en distintos espacios sociales. Su incorporación permite comprender la FC como un proceso integral que abarca tanto el conocimiento de la institucionalidad democrática, como la problematización filosófica de sus fundamentos, la convivencia en la vida escolar y social, y la relación entre ciudadanía y territorio.

En este sentido, la propuesta ministerial no se limita a prescribir contenidos, sino que ofrece un marco de acción para que las comunidades educativas sitúen la enseñanza de la ciudadanía en múltiples planos de la experiencia escolar y social. La siguiente tabla sintetiza estas cuatro dimensiones y sus respectivos fundamentos, los cuales orientan la construcción de experiencias pedagógicas destinadas a fortalecer una ciudadanía activa, crítica y comprometida.

Tabla 36. Dimensiones enseñanza de la formación ciudadana

Dimensiones	Fundamentos
1. Institucional	Dice relación con aspectos en que la ciudadanía se organiza institucional y normativamente, incluyendo los elementos de educación cívica necesarios para conocer la organización del Estado, el funcionamiento de sus tres poderes, los mecanismos de participación política y los derechos y deberes resguardados en la Constitución, entre otros
2. Filosófica	Posibilita la reflexión crítica sobre los principios que sustentan el sistema político y su orden normativo vigente, a fin de problematizar los mecanismos actuales de participación y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa
3. Convivencia	Se relaciona con la ciudadanía en la vida cotidiana de las personas y los distintos grupos en los que estas participan. Es decir, con las formas en que la democracia y los derechos se expresan en los ámbitos personal y colectivo
4. Territorial	Responde a la pregunta sobre dónde ocurre la ciudadanía y la relación entre ejercicio ciudadano y espacio público, con miras al mejoramiento de los espacios donde es posible desarrollar una ciudadanía plena

Fuente. Mineduc, 2016.

El análisis de las dimensiones sugiere que las orientaciones curriculares presentan la FC como un constructo multidimensional, que combina conocimientos, reflexiones y prácticas en distintos planos de la experiencia educativa. La propuesta curricular no se limita a la transmisión de contenidos normativos, sino que articula la comprensión institucional con la reflexión crítica, la práctica de la convivencia y la vinculación con los espacios comunitarios. Este enfoque evidencia un intento de formar ciudadanos que no solo conozcan sus derechos y deberes, sino que también sean capaces de cuestionar, interactuar y participar activamente en su entorno.

Desde una perspectiva analítica, las cuatro dimensiones reflejan un diálogo implícito entre teoría y práctica. La dimensión institucional proporciona la base normativa que sustenta la ciudadanía, mientras que la filosófica invita a problematizar y cuestionar esas normas. La dimensión de convivencia conecta este conocimiento y reflexión con la vida cotidiana, enfatizando la interacción social y la resolución de conflictos, y la dimensión territorial ubica el ejercicio de la ciudadanía en contextos concretos, donde se experimenta la relación entre participación, derechos y espacio público. Esta interrelación revela un modelo de FC que pretende integrar el conocimiento, la ética y la acción situada, pero que también genera tensiones pedagógicas significativas: por un lado, la dificultad de trasladar la reflexión crítica a la acción cotidiana; por otro, la complejidad de articular contenidos normativos con experiencias significativas y contextualizadas.

En conjunto, se explicita que las orientaciones curriculares conciben la enseñanza de la ciudadanía de manera integral y sistémica, reconociendo que su desarrollo implica no solo la adquisición de información, sino también la construcción de competencias para la participación crítica y responsable. Desde la mirada analítica, esto sugiere que los desafíos pedagógicos principales residen en diseñar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes movilizar simultáneamente conocimiento, reflexión y acción, y que conecten los contenidos formales con la experiencia social y territorial en que se ejerce la ciudadanía.

En este sentido, las orientaciones curriculares subrayan que el profesorado debe conocer las diferentes formas de trabajar la ciudadanía, comprendiendo sus objetivos y los ejes que, desde cada asignatura, contribuyen a la articulación de las dimensiones institucional, filosófica, de convivencia y territorial. Esta perspectiva implica que los docentes no solo transmitan conocimientos normativos, sino que también fomenten la reflexión crítica, promuevan experiencias de interacción social y conecten el aprendizaje con los espacios comunitarios, asegurando así que la enseñanza de la ciudadanía sea integral, contextualizada y coherente con los lineamientos curriculares.

De esta forma, se plantean tres vías por las cuales los docentes pueden implementar la educación ciudadana en las aulas: la primera apunta al trabajo articulado con los Objetivos de Aprendizaje de cada asignatura, vinculándolos a la FC; la segunda, a la utilización de Objetivos de Aprendizaje Transversales vinculados a la educación ciudadana y la tercera, a la creación y el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje participativos, independientemente de los contenidos que se estén tratando (Mineduc, 2016).

En términos de enfoques didácticos, se propone un trabajo centrado en las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes, mientras que los docentes son concebidos como facilitadores y mediadores del aprendizaje. Afirmados en las declaraciones del Instituto Danés de Derechos Humanos (2012), se sostiene que lo que los estudiantes deben aprender debe ser significativo para ellos, lo que se transformaría en un incentivo para que se sientan empoderados y participen activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este enfoque didáctico, que sitúa a las y los estudiantes en el centro del proceso educativo, enfatiza la necesidad de reconocerlos como sujetos activos capaces de participar y desarrollarse durante el aprendizaje. En este sentido, se señala que:

“Es decir, el enfoque centrado en las y los estudiantes siempre los considera como sujetos que tienen la posibilidad de desarrollarse activamente durante los procesos de aprendizaje. Además, esta perspectiva busca desplazar las lógicas tradicionales de enseñanza, donde las y los estudiantes son vistos

solo como receptores de información ajena a sus vidas cotidianas e intereses” (Mineduc, 2016, p. 39).

Considerando este enfoque, se espera que los docentes desarrollen la enseñanza de la ciudadanía a partir de metodologías interactivas, que otorguen protagonismo a los estudiantes en la resolución de problemas y la formulación de soluciones. Se busca proporcionar una base formativa para la participación social, construyendo un espacio educativo en el que los estudiantes puedan expresar opiniones, analizar y discriminar información, así como dialogar con los demás, comparando sus puntos de vista.

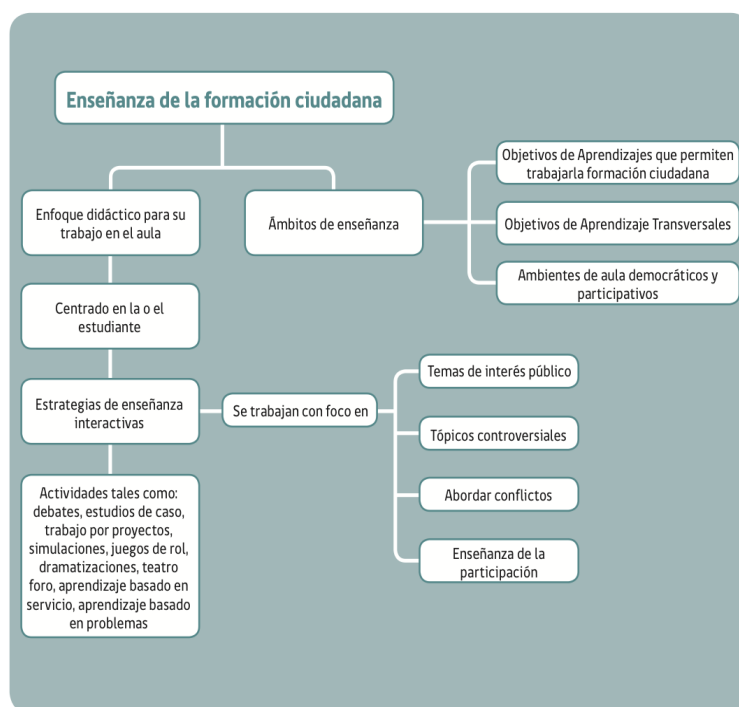
Se sostiene que las estrategias interactivas potencian la educación ciudadana al desarrollarse en instancias de trabajo grupales, dado que fomentan la interacción y la cooperación colectiva, profundizando los vínculos, el desarrollo de la identidad, la participación y la resolución de conflictos.

“Las estrategias interactivas son variadas y pueden ir alternándose con otro tipo de estrategias (expositivas o individuales) según los diversos contextos de trabajo. Es recomendable que las y los docentes incorporen las estrategias interactivas en forma paulatina para evitar un rechazo por parte de sus estudiantes. Tal reacción podría darse si las y los estudiantes estuvieran acostumbrados a procesos de enseñanza y aprendizaje principalmente expositivos o individuales, dado que todo cambio requiere de un tiempo de adecuación tanto para estudiantes como para docentes, e inclusive para otras y otros actores de la comunidad educativa” (Mineduc, 2016, p. 39)

En esta línea, se sugiere un conjunto de actividades interactivas para realizar en el aula, tales como dramatizaciones, foros, trabajos en proyectos, estudios de caso, juegos de roles, debates, dilemas morales, simulaciones, y aprendizaje basado en problemas y en servicio. En cuanto a la relación con la FC, se presenta como eje central el trabajo con temas controversiales o de interés público, ya que permiten conectar a los estudiantes con su realidad local y abrir espacios diversos de participación, propiciando que se involucren activamente en el desarrollo de aprendizajes ciudadanos.

La figura 6 presenta, de forma resumida, las dimensiones y componentes propuestas por las Orientaciones para la enseñanza de la educación ciudadana.

Figura 6. Componente curriculares y pedagógicos en la enseñanza de la formación ciudadana



Fuente. Mineduc, 2016.

El análisis de los componentes curriculares y pedagógicos evidencia que la enseñanza de la FC se concibe como un proceso integral, que articula conocimientos, valores y competencias. Los componentes curriculares proporcionan la base normativa y conceptual necesaria para comprender la ciudadanía, incorporando elementos institucionales, filosóficos y éticos que permiten la reflexión crítica sobre la sociedad y sus normas. A su vez, los componentes pedagógicos centran la atención en la práctica educativa, destacando la importancia de estrategias didácticas participativas, experiencias de convivencia y espacios de acción en el territorio. Esta integración sugiere que la FC no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca conectar teoría y práctica, conocimiento y acción, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Desde esta perspectiva, el enfoque didáctico centrado en el estudiante representa un cambio conceptual relevante, que desplaza las lógicas tradicionales de enseñanza donde los alumnos eran concebidos como receptores pasivos de información. En el nuevo modelo, los estudiantes se sitúan como protagonistas de su aprendizaje, enfrentándose a temas controversiales y problemáticas políticas de interés social, lo que permite articular los conocimientos normativos con la reflexión crítica y la acción contextualizada. Este enfoque no solo promueve la

participación y el empoderamiento, sino que también fortalece la construcción de competencias ciudadanas integrales, capaces de conectar el análisis ético y político con la vida cotidiana y la esfera comunitaria. La incorporación de debates sobre asuntos polémicos refuerza la capacidad de los estudiantes para cuestionar estructuras, argumentar posiciones y ejercer un pensamiento crítico responsable, consolidando así un modelo de enseñanza de la ciudadanía que integra conocimiento, reflexión y acción

De la misma manera, las Orientaciones proponen estrategias para la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación ciudadana. En este sentido, se destaca que la democratización de las escuelas y la enseñanza de los derechos humanos requieren irrenunciablemente que la evaluación sea coherente con acciones democráticas, lo que implica evitar poner énfasis en connotaciones negativas y sancionadoras, buscando que la evaluación mantenga un carácter flexible y formativo, en el que el estudiante pueda ser consciente de sus logros y de los aspectos por mejorar.

Para que la evaluación del aprendizaje contribuya a la formación ciudadana, se recomienda que exista coherencia entre los Objetivos de Aprendizaje, las evaluaciones, las actividades y las metodologías de enseñanza. A tal fin, se solicita que temáticas como la democracia y los derechos humanos sean abordadas mediante estrategias activas que permitan a los docentes recoger evidencias de los aprendizajes.

En este contexto, la retroalimentación juega un papel central, dado que cada instancia de evaluación debe ser complementaria para los estudiantes, ayudándoles a identificar posibles caminos para mejorar en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, este enfoque permite que las escuelas amplíen la implementación de la evaluación hacia miradas democratizadoras, ya que incluye a los estudiantes en la toma de decisiones y no solo a los docentes.

En síntesis, la articulación entre componentes curriculares y pedagógicos, junto con un enfoque centrado en el estudiante, refleja un cambio conceptual en la educación ciudadana: de la enseñanza normativa y memorística a un aprendizaje activo, contextualizado y crítico. Este enfoque integral evidencia que la educación para la ciudadanía requiere generar espacios de reflexión, interacción y participación real, donde los estudiantes puedan desarrollar competencias para actuar de manera ética, responsable y comprometida con su comunidad y con la sociedad en general. Estas tensiones discursivas serán heredadas y reconfiguradas en el *Plan de Formación Ciudadana (2016)*, donde los ideales de participación y democracia se mantendrán subordinados a una racionalidad de gobernanza educativa y regulación institucional.

3.2. Análisis semántico de conceptos claves: El discurso oficial y la noción de ciudadanía en las Orientaciones del Plan de Formación Ciudadana (2016)

El discurso oficial contenido en las *Orientaciones para el diseño del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) configura una noción de ciudadanía regulada, en tanto promueve la participación, el diálogo y la deliberación dentro de marcos institucionales previamente definidos. El lenguaje empleado enfatiza términos como “convivencia democrática”, “colaboración”, “respeto” y “participación responsable”, que, si bien evocan valores democráticos, delimitan el ejercicio ciudadano a un conjunto de prácticas normadas por la escuela y orientadas a la mantención del orden y la cohesión social. Desde esta perspectiva, la FC no se concibe como un espacio de disenso o de crítica estructural, sino como una instancia pedagógica para aprender a participar dentro de los límites del sistema, reproduciendo así una idea de ciudadanía más performativa que transformadora. En este sentido, el discurso ministerial produce una tensión semántica: por un lado, apela a la autonomía y al pensamiento crítico; por otro, prescribe formas de participación que deben ajustarse a los objetivos institucionales, configurando un ciudadano que actúa dentro de los márgenes de la gobernabilidad democrática.

Esta concepción de ciudadanía regulada se expresa también en la dimensión pedagógica del Plan, donde la participación es presentada como una práctica deseable, pero siempre mediada por la dirección y orientación de los equipos docentes y directivos. El discurso del Mineduc asocia la participación democrática con el fortalecimiento de la convivencia y el orden institucional, vinculando el ejercicio ciudadano al cumplimiento de normas y a la interiorización de valores definidos desde la autoridad escolar. En este sentido, la escuela aparece como el espacio legítimo para aprender a “ser ciudadano”, pero bajo un marco de control simbólico que orienta las formas aceptables de intervención y deliberación. De este modo, el lenguaje de las *Orientaciones* transforma la participación en una competencia administrada, donde los sujetos aprenden a expresarse, dialogar y cooperar, siempre en función de los fines educativos previamente establecidos. Este desplazamiento semántico evidencia cómo el discurso oficial convierte la FC en una herramienta de socialización política compatible con la gobernanza educativa, más orientada a la adaptación y la cohesión que a la emancipación crítica o la transformación social.

En contraste con esta noción de ciudadanía regulada, diversas corrientes contemporáneas en educación ciudadana como las propuestas de Biesta (2011), Sant (2019) y Flórez (2019) plantean la necesidad de avanzar hacia una ciudadanía crítica y deliberativa, entendida como la capacidad de los sujetos para cuestionar, argumentar y participar en la transformación de los

marcos sociales que los configuran. Desde esta perspectiva, la educación cívica no se reduce a la adquisición de competencias de convivencia, sino que busca generar espacios de reflexión ética y política en los que los estudiantes puedan ejercer el disenso, problematizar las desigualdades y deliberar sobre los fines colectivos de la sociedad. En este sentido, el Plan de Formación Ciudadana (2016) se mueve en una tensión constitutiva: mientras promueve el diálogo y la participación como principios democráticos, los encuadra dentro de un orden pedagógico que tiende a disciplinarlos. Esta ambivalencia refleja el carácter híbrido del discurso educativo chileno en materia de ciudadanía, que oscila entre una racionalidad normativa, orientada a la cohesión y el control, y una aspiración crítica que busca habilitar a los sujetos para la agencia y la transformación democrática.

Con el objetivo de profundizar en las dimensiones ideológicas presentes en las *Orientaciones para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), se realizó un análisis semántico del léxico central que estructura su discurso. El desarrollo de este análisis permitió identificar nodos discursivos como democracia, participación, convivencia o pensamiento crítico, desde donde se organiza el sentido de la formación ciudadana.

Cada uno de estos términos condensa un campo semántico específico y se vincula con modelos de ciudadanía que, si bien se presentan como complementarios, expresan diferentes orientaciones ideológicas: desde enfoques liberales y republicanos hasta aproximaciones críticas o performativas. La tabla 35 sintetiza este análisis, mostrando cómo el lenguaje del texto no solo describe ideales educativos, sino que también configura modos de ser ciudadanos compatibles con determinadas racionalidades políticas y pedagógicas. De esta manera, el estudio del léxico permite evidenciar las tensiones entre la retórica democrática del discurso ministerial y las lógicas de regulación, participación controlada y gobernanza que lo atraviesan.

Tabla 37. Conceptos de la ciudadanía en las orientaciones del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016)

Concepto o unidad léxica	Campo semántico / sentido discursivo	Ideología o modelo de ciudadanía dominante	Interpretación crítica del discurso
Democracia	Asociada a convivencia, respeto y pluralismo; descrita como “en construcción” y “perfectible”.	Republicana – deliberativa regulada	Aunque el texto reconoce el carácter procesual de la democracia, esta se concibe como una práctica de cohesión y respeto normativo más que como un espacio de transformación política. Se prioriza la estabilidad institucional sobre el disenso.
Derechos humanos	Vinculados a la formación ética, dignidad y convivencia pacífica.	Liberal – ética normativa	El discurso refuerza los derechos como marco moral y legal individual, sin avanzar hacia una lectura política o de justicia social. Predomina la protección formal sobre la acción colectiva.
Participación	Enfatizada como práctica “responsable”, “colaborativa” y “democrática”.	Republicana / performativa regulada	Se institucionaliza la participación dentro del PEI/PME como indicador de gestión escolar. La agencia ciudadana es controlada y evaluable, subordinada a la rendición de cuentas.
Convivencia	Asociada a “respeto”, “solidaridad” y “justicia”. Se plantea como eje del PFC.	Comunitaria republicana –	Reproduce un ideal de comunidad armónica y cohesionada. La ciudadanía se mide por la integración sin conflicto, reforzando una moral del orden y la disciplina.
Pensamiento crítico	Mencionado como meta de formación integral y ciudadana.	Crítica / deliberativa (limitada)	Aunque se enuncia la autonomía y el pensamiento crítico, no se disponen mecanismos pedagógicos que lo sustenten. La crítica aparece como valor discursivo, no como práctica deliberativa efectiva.
Diversidad / inclusión	Asociada a interculturalidad y respeto a las diferencias.	Liberal – inclusiva	La diversidad se entiende como tolerancia y reconocimiento, pero no como cuestionamiento de las desigualdades estructurales. Se evita el conflicto y se diluye la dimensión política del reconocimiento.
Responsabilidad / compromiso	Enfatiza el deber ciudadano de “aportar al desarrollo del país”.	Liberal – comunitaria (neodesarrollista)	Conecta la ciudadanía con la productividad nacional, trasladando el compromiso cívico al terreno del progreso económico. La educación se instrumentaliza como política de eficiencia y control moral.
Colaboración / diálogo	Lenguaje reiterado en orientaciones pedagógicas.	Republicana / liberal performativa	El diálogo se enmarca en relaciones jerárquicas (docente-estudiante, directivo-docente). Se fomenta la participación controlada, compatible con las lógicas de gobernanza y accountability.

En continuidad con el análisis del discurso fundacional de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), el examen de las *Orientaciones para el Diseño y Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) permite observar un desplazamiento en las formas discursivas y en las racionalidades políticas que configuran la idea de ciudadanía escolar. A través de un análisis semántico, se identifican núcleos conceptuales reiterativos como democracia, participación, convivencia, pensamiento crítico y diversidad que, lejos de representar rupturas ideológicas, evidencian la continuidad de un marco moral y regulador en la política educativa chilena. Estos significados se inscriben en distintos modelos de ciudadanía liberal, comunitaria, republicana y crítica que coexisten en tensión, otorgando al discurso del Plan un carácter híbrido y performativo. La siguiente matriz sintetiza esta configuración ideológica, mostrando cómo las orientaciones ministeriales traducen los ideales de participación y democracia en prácticas institucionales de control, gobernanza y formación moral.

En síntesis, el discurso oficial del Plan de Formación Ciudadana (2016) se configura como un campo de tensiones entre la regulación y la emancipación, entre la ciudadanía entendida como adaptación a un orden democrático preexistente y aquella concebida como práctica crítica de transformación social. Esta dualidad discursiva revela la complejidad del proyecto educativo chileno, que busca promover la participación y el pensamiento crítico dentro de estructuras institucionales que continúan reproduciendo lógicas de control y estandarización. En consecuencia, la FC se convierte en un terreno de disputa simbólica donde coexisten, y a veces se entrelazan, la retórica de la autonomía y la práctica de la regulación. Reconocer estas tensiones permite comprender que el desafío no radica únicamente en diseñar planes o lineamientos normativos, sino en repensar las condiciones pedagógicas, institucionales y políticas que posibilitan el ejercicio de una ciudadanía realmente deliberativa y transformadora en el espacio escolar.

3.3. Interpretación Ideológica: Orientaciones Curriculares del Plan de formación Ciudadana (2016)

El análisis de las *Orientaciones Curriculares del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) revela un entramado ideológico complejo, donde coexisten y se entrelazan distintas racionalidades políticas liberal, republicana, comunitaria y crítica que configuran un discurso híbrido y regulador sobre la formación ciudadana. Este texto ministerial, elaborado en el contexto de las reformas educacionales post-2015, asume una retórica democratizadora y participativa, pero sugiere, al mismo tiempo, una visión de la ciudadanía centrada en la estabilidad institucional y la cohesión moral del sistema escolar. A través de expresiones

como convivencia democrática, participación responsable o ciudadanía activa, el documento produce una semántica del consenso que desplaza el conflicto político y delimita la acción ciudadana dentro de los marcos de gobernanza escolar.

Desde una perspectiva ideológica, el Plan 2016 reproduce la racionalidad republicano-comunitaria heredada del discurso fundacional de 2004, reformulándola bajo un lenguaje de innovación pedagógica y participación. La apelación a valores como la solidaridad, la convivencia y la colaboración expresa una concepción de ciudadanía moralmente ordenada, donde el rol del estudiante es aprender a convivir, más que a deliberar o disputar significados públicos. En este marco, la educación para la ciudadanía se concibe como un mecanismo de integración y regulación, orientado a mantener el equilibrio social a través del fortalecimiento de normas éticas y cívicas compartidas. Esta matriz discursiva coincide con lo que Falabella y Zincke (2019) y Ball (2003) denominan una retórica de la gobernanza educativa, donde la ciudadanía se convierte en un conjunto de competencias evaluables y observables dentro del PEI o el PME, más que en una práctica política de agencia y transformación.

La ideología liberal se hace presente en el discurso a través de la insistencia en los *derechos humanos*, el *respeto* y la *responsabilidad individual*, configurando un sujeto autónomo, pero moralmente autorregulado. Esta racionalidad ética-normativa refuerza la idea de ciudadanía como cumplimiento de deberes y adhesión a valores universales, antes que como ejercicio de soberanía o crítica pública. En contraposición, la ciudadanía crítica o deliberativa aparece solo de manera marginal y retórica: se menciona el pensamiento crítico y la participación reflexiva, pero sin dotarlas de estrategias pedagógicas o institucionales que permitan sostener su desarrollo. En este sentido, la crítica es semánticamente contenida y políticamente neutralizada, convirtiéndose en un marcador discursivo de modernización más que en una práctica emancipadora (Biesta, 2011)

Con el fin de profundizar en la comprensión de las racionalidades ideológicas y educativas que estructuran el discurso del *Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), se presenta la tabla 36 que identifica las ideologías subyacentes que organizan los significados de ciudadanía presentes en las Orientaciones Curriculares para el Plan de Formación Ciudadana (2016). Este ejercicio permitió observar cómo las orientaciones curriculares se articulan en torno a cuatro grandes matrices ideológicas liberal, comunitaria, republicana y crítica que, aunque coexisten en el documento, no poseen la misma densidad discursiva ni la misma función política.

Tabla 38. análisis semántico de las ideologías en las Orientaciones Curriculares del Plan de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016)

Ideología / Modelo de ciudadanía	Campo semántico dominante	Núcleos léxicos recurrentes	Función ideológica del discurso	Configuración del sujeto ciudadano
Liberal	Ética normativa y derechos individuales.	Derechos humanos, respeto, responsabilidad, libertad, inclusión.	Promover la autorregulación moral y el cumplimiento de normas democráticas como base de la convivencia.	Sujeto autónomo, responsable y respetuoso, cuyo rol es ajustarse a los valores universales del sistema democrático.
Comunitaria	Cohesión, pertenencia y solidaridad.	Convivencia, comunidad, integración, colaboración, unidad, compromiso.	Reforzar la identidad colectiva y la armonía social como fundamentos de la democracia.	Sujeto cooperativo y solidario, orientado al bien común y a la vida comunitaria sin disenso.
Republicana	Moral cívica y virtud pública.	Deber, compromiso, responsabilidad, bien común, respeto, convivencia democrática.	Consolidar la estabilidad democrática mediante la formación moral del ciudadano.	Sujeto virtuoso, obediente y responsable del sostenimiento del orden institucional.
Crítica / deliberativa	Reflexión, autonomía y transformación.	Pensamiento crítico, diálogo, participación reflexiva, deliberación, justicia social.	Fomentar la capacidad de cuestionar, analizar y transformar el entorno social y político.	Sujeto reflexivo y emancipado, capaz de deliberar y disputar significados en el espacio público.

La matriz permite identificar cómo los distintos modelos de ciudadanía se estructuran a partir de campos semánticos específicos que orientan la formación de sujetos en el espacio escolar. En los enfoques liberal, comunitario y republicano se observa un predominio de discursos normativos que sitúan en el centro valores como la responsabilidad individual, la cohesión social y el deber cívico. Estos modelos articulan una comprensión de la ciudadanía vinculada al cumplimiento de normas, la adhesión a valores universales y la preservación del orden democrático, enfatizando prácticas educativas orientadas a la regulación conductual y la armonización de la vida escolar.

Por su parte, el modelo crítico/deliberativo introduce un desplazamiento significativo al proponer un campo semántico centrado en la reflexión, la deliberación y la justicia social. A diferencia de los enfoques tradicionales, este modelo concibe la ciudadanía como una práctica

inherentemente conflictiva y situada, en la que el sujeto no solo internaliza valores democráticos, sino que desarrolla la capacidad de analizarlos, cuestionarlos y transformarlos. Desde esta perspectiva, la escuela emerge como un espacio político donde la participación no se limita a la obediencia o la integración, sino que requiere el desarrollo de competencias críticas y deliberativas.

En una lectura transversal, la tabla evidencia la coexistencia de discursos que producen configuraciones divergentes del sujeto ciudadano dentro del sistema educativo. Mientras los modelos liberal, comunitario y republicano tienden a formar sujetos orientados a la estabilidad y la reproducción del orden institucional, el enfoque crítico/deliberativo habilita formas de agencia que permiten disputar significados y abrir posibilidades de transformación social. Esta distinción resulta central para comprender las tensiones presentes en las políticas contemporáneas de formación ciudadana, especialmente en contextos donde conviven demandas de convivencia regulada con aspiraciones de participación democrática sustantiva.

En síntesis, la interpretación ideológica de las *Orientaciones Curriculares del Plan de Formación Ciudadana (2016)* muestra la consolidación de una ciudadanía performativa y regulada, donde los lenguajes de la democracia y la participación se subordinan a las lógicas de la rendición de cuentas, la convivencia armónica y la eficiencia institucional. El Plan articula una visión de la educación ciudadana funcional a la gobernabilidad del sistema, en la que el ideal democrático se traduce en comportamientos observables, controlables y medibles. Así, la política educativa chilena produce un discurso que enseña la democracia sin deliberarla, promoviendo una ciudadanía éticamente correcta, institucionalmente obediente y pedagógicamente gestionada, más que crítica, plural o transformadora.

4. Bases curriculares para la Educación Básica

El análisis de las *Bases Curriculares de Educación Básica* se incorpora en este estudio por constituir el principal instrumento normativo que orienta la labor pedagógica en los primeros ciclos del sistema escolar chileno y, por ende, el referente formativo que guía la práctica futura de los estudiantes de pedagogía. Este documento define los objetivos de aprendizaje, contenidos y enfoques metodológicos que estructuran la enseñanza en los niveles iniciales, estableciendo las competencias y actitudes que los docentes deben promover en sus estudiantes

El documento de *Bases Curriculares para la Educación Básica*, elaborado en el año 2018, tuvo como propósito responder a las nuevas demandas sociales y educativas de la sociedad chilena, procurando que constituyera un complemento a las actualizaciones curriculares ya vigentes. En este marco, se plantea una propuesta de currículo ajustada a las características

propias de la infancia y a las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes de Educación Básica, con el fin de asegurar aprendizajes pertinentes y significativos.

De manera explícita, estas Bases promueven la formación de estudiantes capaces de participar activamente en la vida social, enfatizando el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, así como de competencias comunicativas y de trabajo colaborativo (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Asimismo, el currículo de Educación Básica establece como principio rector el respeto y resguardo de los derechos humanos, comprendidos en el derecho inalienable a la FC en estrecha relación con los valores democráticos.

De esta forma se describe de forma textual en el documento:

“Las Bases Curriculares mantienen los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país. El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales, que emanan de la naturaleza del ser humano y que el Estado ha de asegurar y respetar, en orden a cumplir su fin último de promover el bien común” (Mineduc, 2018, p. 15).

De esta forma, las Bases Curriculares (Mineduc, 2018, p. 15) reflejan una concepción de la educación como un derecho inherente a la dignidad humana, que trasciende la mera instrucción académica para situarse como un mecanismo de formación ética y cívica. Desde el enfoque de FC, la referencia explícita a la Constitución y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos evidencia que el currículo no solo busca garantizar el acceso a la educación, sino también promover la internalización de principios democráticos y el respeto por los derechos de terceros, configurando a la escuela como espacio de socialización ciudadana.

Bajo estos lineamientos, la enseñanza de la educación básica sustentada en la Ley General de Educación (20.370) persigue el siguiente objetivo:

“La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal” (Mineduc, 2018, p.16).

Por un lado, se ofrece una base cultural común para todos los niños, niñas y jóvenes del país a través de los Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. Por otro lado, se garantiza que los estudiantes participen en experiencias educativas que fomenten la cohesión e integración social, mediante un modelo educativo centrado en el reconocimiento de la

autonomía y la diversidad cultural, social y religiosa, aspectos que orientan los distintos proyectos educativos de las escuelas.

En este contexto, las orientaciones de las Bases Curriculares (Mineduc, 2018) reafirman la concepción de la educación como un proceso integral que abarca las dimensiones espirituales, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física del ser humano. Esta visión holística reconoce que el desarrollo pleno de la persona no puede reducirse a la adquisición de conocimientos académicos, sino que debe incluir la formación en valores, habilidades socioemocionales y competencias cívicas que permitan a los individuos participar de manera crítica y responsable en la sociedad. La promoción de valores, conocimientos y destrezas se configura, entonces, como un eje fundamental de la educación ciudadana, ya que prepara a los estudiantes para enfrentar dilemas éticos, comprender la diversidad cultural y social, y asumir un compromiso activo con el bien común.

Además, este enfoque integral implica que la educación debe generar espacios de aprendizaje que favorezcan la reflexión, la creatividad y la expresión personal, reconociendo la interdependencia entre desarrollo intelectual, emocional y social. En consecuencia, las Bases Curriculares establecen un marco normativo que legitima la formación de sujetos capaces de actuar con autonomía, responsabilidad y sentido ético, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la democracia.

Como señala Álvarez Rodríguez (2003), "la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones" (p. 12). Esta perspectiva subraya la necesidad de una educación que no solo prepare para el ejercicio de la ciudadanía, sino que también forme individuos capaces de tomar decisiones autónomas y responsables, fundamentadas en principios éticos y valores universales.

Lo anterior, permite identificar que las *Bases Curriculares para la enseñanza de la Educación Básica* (2018) mantienen una fuerte orientación hacia la consolidación de la formación de ciudadanos integrales, bajo el desarrollo de competencias cognitivas, éticas, afectivas y sociales, en línea con la promoción de una ciudadanía activa y responsable. En este marco, el *Plan de Formación Ciudadana* (2016) se configura como una estrategia específica que articula los objetivos curriculares con acciones concretas para fortalecer la convivencia democrática, el respeto a los derechos humanos y la participación cívica.

La complementariedad entre ambos instrumentos permite que los principios generales de las Bases Curriculares se traduzcan en experiencias pedagógicas concretas, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades para la reflexión

ética, la deliberación colectiva y el compromiso con el bien común. Así, la formación ciudadana se inserta como un eje transversal que articula valores, competencias y prácticas, consolidando la finalidad de la educación básica como espacio de socialización crítica y construcción de ciudadanía.

De esta forma se describe en las Bases Curriculares de Educación Básica:

“La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos” (Mineduc, 2018, p. 212)

La cita anterior, permite identificar que la política pública de formación ciudadana complementa y amplía los objetivos de las Bases Curriculares, articulando acciones concretas que permiten a los estudiantes ejercer sus derechos y deberes en una sociedad democrática. Ambos instrumentos coinciden en la necesidad de formar individuos críticos, comprometidos con el bien común y capaces de actuar con responsabilidad en su comunidad. Así, la implementación del *Plan de Formación Ciudadana* en los establecimientos educacionales se configura como una estrategia clave para materializar los principios y objetivos establecidos en las Bases Curriculares, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía plena y activa.

En cuanto al trabajo pedagógico, se promueve la educación básica como un proceso de aprendizaje permanente que abarca todas las etapas de la vida y todas las dimensiones del desarrollo humano: espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física (Mineduc, 2018). Desde la perspectiva de la FC, este enfoque subraya que la escuela constituye un espacio para la internalización de valores, derechos humanos y principios democráticos, promoviendo la convivencia, la participación y el respeto a la diversidad cultural.

Asimismo, la articulación entre identidad nacional, desarrollo personal y contribución social evidencia que la educación tiene un doble propósito: formar sujetos autónomos y críticos capaces de ejercer ciudadanía plena, y al mismo tiempo fortalecer el compromiso con la comunidad y el bien común. Este marco conceptual respalda los lineamientos de las Bases Curriculares y del *Plan de Formación Ciudadana*, consolidando la educación como instrumento estratégico para el desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa y ética.

Se plantea que el objetivo central de los procesos de aprendizajes es fortalecer principios y valores esenciales para que los estudiantes “participen en una sociedad libre, democrática y pluralista, contribuyendo responsablemente en el desarrollo del país” (Mineduc, 2018, p. 21). De este modo, las Bases Curriculares enfatizan la necesidad de una propuesta formativa

equilibrada en los principios de la educación para la ciudadanía, comprendiendo a los estudiantes como sujetos de derechos con responsabilidad frente a la sociedad en la que habitan.

Sobre las orientaciones propuestas para el aprendizaje, se consideran los siguientes criterios:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (Mineduc, 2018, p. 29)

A partir de estas orientaciones, el desarrollo integral de los estudiantes trasciende la mera adquisición de conocimientos académicos, incorporando la sensibilidad artística y la apreciación de las artes como formas de expresión personal que permiten a los estudiantes explorar, comunicar y reflexionar sobre sus experiencias y emociones. Asimismo, la valoración de la diversidad cultural y social, junto con el reconocimiento del patrimonio nacional, se configura como un componente central de la educación para la ciudadanía, al promover el respeto, la tolerancia y la comprensión de distintas perspectivas sobre la realidad.

Estos lineamientos se complementan con la atención a hábitos de cuidado personal, actividad física y vida saludable, elementos que no solo contribuyen al bienestar individual, sino que también fortalecen la convivencia democrática y la responsabilidad social, al favorecer la cooperación, el respeto mutuo y la participación en la comunidad.

En cuanto a los aprendizajes, se espera que los estudiantes construyan representaciones personales auténticas sobre los contenidos de cada asignatura, desarrollando significados propios y habilidades para la reflexión crítica sobre su entorno. El conocimiento se construye de manera gradual, a partir de la interacción, el diálogo y la movilización de experiencias previas, consolidando competencias cognitivas, éticas y sociales. De esta manera, la educación básica se orienta a formar sujetos capaces de ejercer ciudadanía plena, comprendiendo y respetando derechos y deberes, actuando con autonomía y responsabilidad, y contribuyendo de manera activa al bien común, en coherencia con los principios establecidos en las *Bases Curriculares* y en el *Plan de Formación Ciudadana*.

En síntesis, las *Bases Curriculares de Educación Básica* en Chile consolidan una visión de la educación como un proceso integral, orientado al desarrollo de dimensiones cognitivas, éticas,

afectivas, artísticas y físicas, en estrecha relación con la formación de valores y competencias para la vida en sociedad. Esta concepción reconoce que la escuela constituye un espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía, promoviendo la reflexión crítica, la participación, la convivencia democrática y el respeto por los derechos humanos y la diversidad cultural. La articulación con el *Plan de Formación Ciudadana* refuerza estos objetivos, proporcionando estrategias concretas que permiten traducir los principios normativos en experiencias pedagógicas significativas. En conjunto, estos lineamientos evidencian que la educación básica no solo busca la transmisión de conocimientos, sino también la formación de sujetos autónomos, responsables y comprometidos con el bien común, consolidando así la educación como instrumento estratégico para la construcción de una ciudadanía crítica, ética y participativa.

Luego de situar las Bases Curriculares de Educación Básica (Mineduc, 2018) en su contexto pedagógico, resulta pertinente profundizar en el análisis del discurso que estas proponen en torno a la FC. A través de un enfoque semántico, en los apartados siguientes se identifican los conceptos que estructuran su sentido formativo y las racionalidades que los sustentan, evidenciando cómo la noción de ciudadanía se configura en el texto curricular mediante un lenguaje de valores, habilidades y actitudes. Este ejercicio permite reconocer las formas en que las Bases Curriculares articulan la educación ciudadana dentro de un marco normativo y moral, determinando qué tipo de sujeto y de práctica democrática se promueve desde el currículo escolar.

4.1. Análisis semántico de conceptos claves: Bases Curriculares de Educación Básica

Las *Bases Curriculares de Educación Básica* (Mineduc, 2018) constituyen un texto fundamental del currículum chileno contemporáneo y condensan el marco normativo y axiológico sobre el cual se define la formación ciudadana en los primeros niveles del sistema escolar. Su discurso combina la retórica del desarrollo integral con un lenguaje de orden moral y cívico, orientado a la formación de sujetos responsables, autónomos y comprometidos con el bien común.

En el plano semántico, el documento despliega un repertorio de conceptos que configuran la ciudadanía como un proceso de integración social regulada, enmarcado en la libertad individual, el respeto y la participación responsable. Entre los términos más recurrentes se encuentran autonomía, convivencia cívica, democracia, responsabilidad, diversidad y pensamiento crítico. Este léxico moral-valorativo opera como un campo semántico que asocia

la ciudadanía con la virtud personal y el equilibrio social, desplazando el eje político hacia una ética del comportamiento y la armonía comunitaria.

A continuación, se presenta la tabla 37 de análisis semántico que sintetiza los principales conceptos asociados a la formación ciudadana en el texto y su vinculación con modelos ideológicos de ciudadanía:

Tabla 39. Análisis principales conceptos asociados a la FC en las Bases curriculares

Concepto o unidad léxica	Campo semántico / sentido discursivo	Modelo de ciudadanía subyacente	Interpretación crítica del discurso
Autonomía	Se vincula al desarrollo integral y la responsabilidad personal para participar en una sociedad libre.	Liberal individualista –	La autonomía se presenta como autorregulación moral más que como autonomía política. Se refuerza el ideal del sujeto autosuficiente y responsable, sin cuestionar las condiciones estructurales que limitan su agencia.
Convivencia cívica	Asociada a la paz, el respeto y el cumplimiento de normas.	Republicana moral cívica /	La convivencia se configura como espacio de orden y obediencia normativa. El conflicto se desplaza hacia la moralidad del individuo, despolitizando las relaciones sociales.
Diversidad	Relacionada con la tolerancia y el reconocimiento de diferencias culturales y religiosas.	Liberal inclusiva –	Se concibe la diversidad desde el respeto individual, pero sin abordar la desigualdad estructural. Se promueve una inclusión simbólica antes que social.
Democracia	Definida como valor y modo de vida basado en la libertad y la participación.	Republicana deliberativa limitada –	La democracia se asocia a la estabilidad institucional y a la educación en valores cívicos, sin desarrollar un enfoque deliberativo o crítico.
Pensamiento crítico	Incorporado como habilidad transversal y objetivo formativo.	Crítica deliberativa (marginal) /	Aunque se menciona su relevancia, carece de operacionalización en prácticas o metodologías. Se reduce a una competencia cognitiva y no a una práctica emancipadora.
Responsabilidad social	Aparece como deber ciudadano y compromiso con el desarrollo nacional.	Republicana comunitaria –	Se promueve la ciudadanía como servicio y contribución al país, desplazando la acción política por la ética del esfuerzo y el trabajo.

La matriz antes presentada, evidencia un entramado discursivo en el que los significados asociados a la formación ciudadana se construyen desde una lógica moral y conductual. Los conceptos seleccionados autonomía, convivencia cívica, diversidad, democracia, pensamiento crítico y responsabilidad social actúan como unidades léxicas reguladoras que orientan la

ciudadanía hacia la adaptación, la autorregulación y la armonía social. En este sentido, el lenguaje de las Bases Curriculares no describe un espacio de ejercicio democrático, sino un conjunto de disposiciones personales y actitudes esperadas en el contexto escolar.

La autonomía y la responsabilidad social aparecen como los núcleos semánticos más reiterados, proyectando una concepción liberal-republicana de la ciudadanía. En ambos casos, el sujeto ciudadano se define por su capacidad de controlarse a sí mismo y contribuir al orden social, sin que medie un análisis crítico de las estructuras de poder o desigualdad. La convivencia cívica y la diversidad se inscriben en un campo léxico de carácter normativo e inclusivo, que promueve el respeto y la tolerancia como valores universales, pero evita el reconocimiento de las tensiones políticas inherentes a la pluralidad democrática. De modo similar, la democracia se enuncia como *valor moral* y modo de vida más que como práctica deliberativa, reforzando la estabilidad institucional y la adhesión a normas compartidas.

Así mismo, el pensamiento crítico, pese a su presencia discursiva, se reduce a una competencia transversal y no a una herramienta de análisis político o social. Su tratamiento semántico revela la neutralización del conflicto y del disenso en favor de una racionalidad pedagógica orientada al control y la convivencia. En conjunto, el campo léxico de las Bases Curriculares (2018) construye una semántica de la ciudadanía regulada y moralizada, donde el lenguaje de la participación y la democracia se subsume bajo los imperativos del respeto, la autorregulación y la responsabilidad social. Este desplazamiento de lo político hacia lo ético evidencia la consolidación de una racionalidad educativa que transforma la formación ciudadana en un proyecto de normalización del sujeto escolar, más que en una instancia de empoderamiento o transformación colectiva.

En este marco, el análisis semántico de las *Bases Curriculares de Educación Básica* (2018) permite reconocer cómo la FC se inscribe dentro de una racionalidad ética y conductual que privilegia la autorregulación individual, la convivencia armónica y el respeto a las normas comunes. Sin embargo, para comprender plenamente el alcance y la orientación ideológica de este discurso, resulta necesario situarlo en relación con el *Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), documento que constituye su antecedente directo en la política educativa chilena reciente. La comparación entre ambos textos permite observar tanto las continuidades como los desplazamientos discursivos en la manera en que el Estado define qué significa "formar ciudadanos" y qué tipo de sujeto se busca configurar en el sistema escolar. Este contraste revela cómo, bajo una retórica compartida de democracia y participación, se reconfiguran las relaciones entre moral, política y educación, dando lugar a distintas formas de ciudadanía gestionada y regulada.

Desde el punto de vista semántico, ambos textos comparten una estructura léxica orientada a la estabilidad y la cohesión social. Conceptos como *convivencia democrática*, respeto, colaboración y responsabilidad funcionan como marcadores de una ciudadanía disciplinada, donde el aprendizaje político se traduce en comportamientos socialmente aceptables y emocionalmente regulados. Sin embargo, mientras las Orientaciones 2016 insertan esta semántica dentro de un marco institucional de gestión el PEI, el PME y la rendición de cuentas, las Bases 2018 la inscriben en un modelo curricular de competencias y habilidades transversales, que redefine la ciudadanía como capacidad cognitiva y emocional más que como práctica política. En ambos casos, la dimensión crítica aparece atenuada: el pensamiento crítico se nombra, pero no se implementa pedagógicamente, funcionando como un recurso de legitimación discursiva más que como una estrategia de emancipación o participación transformadora.

En el plano ideológico, las Orientaciones 2016 mantienen un equilibrio entre lo republicano y lo comunitario, privilegiando el bien común, la moral cívica y la cohesión institucional. Las Bases 2018, en cambio, profundizan el giro hacia una racionalidad liberal-tecnocrática, al situar la ciudadanía dentro de la lógica del desarrollo personal, la autonomía responsable y la adaptación a un entorno social cambiante. Esta transformación semántica traduce el discurso de la participación democrática en el de la formación de competencias ciudadanas, desplazando el foco de la comunidad política al individuo educable y autorregulado. En ambos casos, el sujeto ciudadano aparece como agente de orden, más que de deliberación o transformación social.

En términos generales, puede afirmarse que las Bases Curriculares de 2018 no reemplazan el marco discursivo del *Plan de Formación Ciudadana* (2016), sino que lo institucionalizan y profundizan. El lenguaje de la convivencia y el respeto se consolida como núcleo normativo del currículum escolar, mientras los componentes críticos y deliberativos continúan marginales o subordinados a los objetivos de estabilidad y cohesión. Así, el tránsito del Plan a las Bases refleja una evolución desde la ciudadanía moral y comunitaria hacia una ciudadanía gestionada y competencial, donde la política educativa chilena reconfigura la democracia como práctica pedagógica de control simbólico y emocional. Este desplazamiento confirma la persistencia de una ideología de gobernanza educativa que combina la retórica de la democracia con las lógicas de *accountability* y eficiencia, consolidando un modelo de ciudadanía performativa: políticamente contenida, moralmente correcta y curricularmente administrada.

4.2. La formación ciudadana en el currículo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica

La carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) se imparte desde 1966, con un enfoque centrado en la preparación del profesorado para la enseñanza en los niveles básicos, con especial énfasis en el apoyo personal y el fortalecimiento de las competencias necesarias para la socialización y participación en la sociedad. La formación se estructura bajo un enfoque interdisciplinario que promueve una metodología pedagógica basada en el paradigma del profesor investigador.

La FC se introduce de manera gradual desde el primer año en la malla curricular, principalmente en las áreas pedagógicas y en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Durante los primeros dos años de la carrera, se busca que los futuros docentes profundicen en los fundamentos de la educación y la profesión docente, con un enfoque en el desarrollo del pensamiento infantil y los principios de la educación para la diversidad.

La Tabla 38 presenta la distribución de las asignaturas que abordan la formación ciudadana a lo largo de la carrera en Educación Básica.

Tabla 40. Asignaturas del plan de estudio relacionadas con la FC de la carrera de Pedagogía en Educación Básica PUCV.

<i>Semestre</i>	<i>Asignaturas</i>
Primer año	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del Conocimiento Histórico, Geográfico y de las Ciencias Sociales. - Identidad Profesional Docente - Fundamentos Filosóficos y Sociales de la Educación - Construcción del Pensamiento Infantil: Historia
Segundo año	<ul style="list-style-type: none"> - Educar en y para la Diversidad - Construcción del Pensamiento Infantil
Tercer año	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del Pensamiento Infantil: Participación Ciudadana - Construcción del Conocimiento Histórico, Geográfico y de las Ciencias Sociales
Cuarto año	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de Chile Siglos XIX- XXI - Didáctica de la Geografía de Chile y el Mundo
Quinto año	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación Educativa y Pedagógica - Formación Ciudadana y Económica - Didáctica e Investigación de la Historia y Ciencias Sociales

Fuente. Elaboración propia.

El objetivo general del programa de Pedagogía en Educación Básica es desarrollar en los estudiantes capacidades intelectuales que les permitan integrar conocimientos disciplinares y pedagógicos, orientados a potenciar la autonomía, la ética política y ciudadana, promoviendo

aprendizajes a partir de los intereses, emociones y procesos cognitivos de los estudiantes de educación básica. Además, el programa de estudios capacita a los futuros docentes en el conocimiento, comprensión y aplicación del marco curricular y las políticas públicas de educación chilena, con el propósito de que dominen las dimensiones socioemocionales del aprendizaje y la enseñanza. Esto se refleja en la planificación y diseño de experiencias educativas situadas dentro del paradigma sociocognitivo y la integración de orientaciones didácticas disciplinares, favoreciendo la implementación de procesos de enseñanza contextualizados tanto en la realidad local como global.

Así, en la declaración de objetivos y perfil profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV, se declara lo siguiente:

“La profesora y el profesor de Educación Básica PUCV es un/a especialista en procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos de educación básica, cuya misión es propiciar el bien común y justicia social de ellos y ellas y de la comunidad educativa, valorando la diversidad de todos sus integrantes, así como también del territorio en el que se desenvuelve. Se forma en el desarrollo de capacidades intelectuales superiores que le permiten integrar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos con actitudes de liderazgo, flexibilidad y proactividad con el propósito de formar progresivamente en la autonomía para la vida ética, política y ciudadana a través de la cultura, intereses, emociones y cognición de los y las alumnas de educación básica. Conoce, comprende y aplica el marco curricular y la política pública, dominando, al mismo tiempo, las bases bio-psico-socioemocional del aprendizaje y la enseñanza” (PUCV, 2025, p.3)

La declaración del plan de estudios de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV releva una concepción integral del rol docente, que trasciende la mera transmisión de contenidos y sitúa al profesor como agente de transformación social y formador de ciudadanía. Al vincular el bien común, la justicia social y la valoración de la diversidad con el quehacer pedagógico, se reconoce que la formación docente requiere un enfoque ético y político que dialogue con las realidades territoriales y comunitarias.

El énfasis en el liderazgo, la flexibilidad y la proactividad docente refleja una apuesta por el desarrollo de competencias profesionales que permitan abordar los desafíos de la educación básica desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria. El perfil formativo no solo responde a las demandas del currículo nacional, sino que también se articula con la necesidad de construir una ciudadanía activa y consciente, apoyada en fundamentos bio-psico-socioemocionales que enriquecen la práctica pedagógica y fortalecen la autonomía de los estudiantes.

En este contexto, el perfil docente declarado por la PUCV guarda una estrecha relación con las orientaciones de las *Bases Curriculares de Educación Básica* y con el *Plan de Formación*

Ciudadana de 2016, en tanto concibe la labor del profesor como un compromiso ético, político y social. Mientras las Bases Curriculares destacan la formación integral del estudiante en sus dimensiones cognitivas, afectivas y valóricas, la propuesta de la PUCV enfatiza que esta tarea exige docentes con liderazgo, flexibilidad y capacidad de articular los aprendizajes con la realidad territorial y comunitaria.

A su vez, la misión de propiciar el bien común, la justicia social y la autonomía ciudadana en los estudiantes dialoga directamente con el Plan de Formación Ciudadana, que plantea el fortalecimiento de la participación democrática, la valoración de la diversidad y el respeto a los derechos humanos como objetivos centrales. En este sentido, la propuesta formativa de la PUCV no solo responde a las exigencias normativas del sistema escolar chileno, sino que las profundiza al situar al profesor como un mediador crítico entre la política educativa, el currículo y las necesidades concretas de la sociedad. La tabla 39 permite comprender como se relaciona el plan de curricular de la carrera de educación básica PUCV y el *Plan de Formación Ciudadana* (2016):

Tabla 41. Articulación Programa curricular PUCV y Plan de Formación Ciudadana

Eje analítico	Orientaciones del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016)	Programa Curricular de Pedagogía en Educación Básica (PUCV)
Justicia social	“El Plan de Formación Ciudadana busca que los establecimientos educativos promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y su compromiso con una sociedad más equitativa y solidaria” (MINEDUC, 2016, p. 9).	“El profesorado debe ser capaz de reconocer y responder a las desigualdades sociales, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas que contribuyan al bien común” (PUCV, <i>Perfil de egreso</i> , 2020, p. 6).
Ciudadanía democrática	“La formación ciudadana debe promover la participación, informada y responsable en la comunidad escolar y en la sociedad” (MINEDUC, 2016, p. 10).	“La formación inicial promueve el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática, basada en el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos” (PUCV, <i>Orientaciones generales del plan de estudios</i> , p. 7).
Autonomía ciudadana	“Se espera que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, autonomía moral y capacidad de tomar decisiones conscientes y responsables” (MINEDUC, 2016, p. 25).	“El futuro profesor deberá ser un profesional reflexivo, autónomo y ético, capaz de evaluar críticamente su práctica y de generar propuestas pedagógicas contextualizadas” (PUCV, <i>Perfil de egreso</i> , 2020, p. 5).
Participación y responsabilidad social	“El plan deberá promover instancias de participación y reflexión colectiva sobre temas de interés público” (MINEDUC, 2016, p. 12).	“El programa fomenta la vinculación del estudiante con el entorno y la comunidad educativa, mediante experiencias pedagógicas situadas que fortalezcan el compromiso social” (PUCV, <i>Experiencias integradas de práctica profesional</i> , p. 8).

De este modo, la malla curricular de la carrera incorpora desde el primer año un enfoque que articula las experiencias pedagógicas con la construcción de conocimientos disciplinares en

áreas fundamentales como la matemática, las ciencias, el lenguaje y la filosofía. En este marco, la formación ciudadana se integra a través de ejes vinculados a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la comprensión crítica de los procesos históricos y geográficos, así como la reflexión en torno a los fundamentos filosóficos y sociales de la educación. A ello se suma la consolidación de la identidad profesional docente, concebida como un componente esencial para articular la misión ética y política de la pedagogía con las demandas del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto.

El siguiente esquema sintetiza esta progresión, destacando las etapas y semestres en que se articulan los componentes que sustentan la formación ciudadana en el plan de estudios.

Figura 7. Progresión de la formación ciudadana en la malla curricular de Pedagogía en Educación Básica (PUCV)



Fuente. PUCV, 2025

En el segundo año, se integran de manera articulada los ejes curriculares relacionados con la educación para la diversidad y el desarrollo del pensamiento infantil. A partir del tercer año, se incorpora el eje de participación ciudadana en la asignatura de Construcción del Pensamiento Infantil, alineado con las dimensiones de la enseñanza del conocimiento histórico, geográfico y de las ciencias sociales. En este punto, se observa un cambio en el enfoque de la FC dentro del programa de estudios, que se desplaza desde una perspectiva interdisciplinaria orientada a promover la diversidad, inclusión y participación, hacia una focalización en los contenidos históricos.

De acuerdo con lo especificado en el plan de estudio de la carrera, se explicita una transición desde ejes pedagógicos hacia el rol social de la educación y la FC. La tabla 39 presenta las áreas abordadas en cada semestre:

Tabla 42. Plan de estudio Pedagogía en Educación Básica PUCV

Semestre	Asignaturas principales
1°	Estrategias Discursivas • Experiencia Pedagógica 1 - Conocimiento Matemático, Científico, Histórico y Lingüístico - Psicología del Desarrollo - Antropología Cristiana
2°	Neurociencias y Educación - Experiencia Pedagógica 3 - Pensamiento Infantil (Matemático, Científico, Histórico, Lingüístico) - Jefatura de Curso y Familia
3°	Educación en y para la Diversidad - Psicología del Aprendizaje - Pensamiento Infantil (Matemática, Ciencias, Historia, Lenguaje) - Práctica Docente Inicial - Inglés 1
4°	Psicología Social - Fundamentos Filosóficos - Integración Curricular - Pensamiento Infantil (Medición, Indagación, Geografía, Literacidad)
5°	Pensamiento Infantil (Competencias Ciudadanas, Literacidad, Indagación Científica, Numerosidad) - Teoría Curricular - Tecnologías para el Aprendizaje - Inglés 2
6°	Práctica Docente Intermedia - Evaluación del y para el Aprendizaje - Pensamiento Científico y Literario - Historia Universal e Historia de Chile
7° (Menciones)	Matemática: Álgebra y Didáctica - Lenguaje: Escritura y Análisis Textual - Ciencias Naturales: Física y Química - Historia y Cs. Sociales: Historia de Chile y Geografía

Fuente. PUCV, 2025

De acuerdo con lo expuesto, el plan de estudios de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV presenta una progresión que combina formación disciplinar, pedagógica y práctica desde los primeros semestres, lo que refuerza la idea de un docente con competencias integrales y contextualizadas. Se observa un equilibrio entre áreas fundamentales matemática, ciencias, lenguaje e historia y cursos orientados a la comprensión del desarrollo infantil, la diversidad y los fundamentos sociales y filosóficos de la educación.

En el marco de los procesos de actualización curricular de la FID en Chile, los perfiles de egreso de las carreras de Pedagogía han incorporado con mayor fuerza componentes éticos, ciudadanos y de compromiso social. En este contexto, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) declara en su plan de estudios de Pedagogía en Educación Básica un perfil

que trasciende la mera transmisión de conocimientos disciplinares, situando al futuro profesor o profesora como un especialista capaz de integrar saberes pedagógicos y disciplinares con una misión formativa orientada al bien común, la justicia social y la valoración de la diversidad. Tal como se expresa en el Perfil de Egreso de la carrera, este énfasis sitúa al docente en formación como un actor clave en la construcción de comunidades educativas inclusivas y comprometidas con su territorio (PUCV, 2024):

“La profesora y el profesor de Educación Básica PUCV es un/a especialista en procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos de educación básica, tanto en primer ciclo como en el resto de la educación básica a través de la especialización disciplinar que opte: Lenguaje, Matemática, Cs. Naturales o Historia, Geografía y Cs. Sociales. La misión de este/a docente es propiciar la formación para el bien común y la justicia social de y con sus alumnas y alumnos y la comunidad educativa, valorando la diversidad de todos sus integrantes, así como también del territorio en el que se desenvuelve” (PUCV, 2024).

El perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) puede leerse como un dispositivo discursivo que busca articular tres dimensiones centrales: la especialización disciplinar, la ética profesional y la educación ciudadana. Esta integración responde a las exigencias del marco normativo nacional y a la creciente demanda por docentes capaces de vincular su quehacer con el bien común y la diversidad social. En este sentido, el perfil opera como una representación ideal del docente, en la que los valores de justicia, compromiso social y diálogo con la comunidad adquieren un carácter normativo más que experiencial. Desde la literatura especializada, esta distancia entre la retórica institucional y la práctica formativa se explica por las tensiones estructurales que atraviesan la profesión docente: presiones evaluativas, fragmentación curricular y condiciones de trabajo que limitan la autonomía pedagógica (Cox, 2012; Bellei, 2015). Así, el perfil de egreso se configura menos como una descripción de lo que efectivamente ocurre y más como un horizonte de sentido que, aunque converge con los postulados del Plan de Formación Ciudadana y las Bases Curriculares, requiere ser problematizado en función de las posibilidades reales de su materialización en los contextos escolares.

Desde la perspectiva de la FC en la FID, el programa de Pedagogía en Educación Básica busca desarrollar en los futuros profesores una comprensión integral del quehacer educativo, articulando capacidades intelectuales, éticas y pedagógicas. La propuesta formativa promueve que los estudiantes integren saberes disciplinares y didácticos para ejercer una docencia situada, capaz de vincular la enseñanza con los intereses, emociones y contextos de los niños y niñas del sistema escolar. En este marco, la autonomía, la reflexión ética y la conciencia ciudadana no se conciben como atributos aislados, sino como competencias transversales que

orientan la práctica pedagógica hacia el bien común y la justicia social. Asimismo, la carrera enfatiza el dominio del marco curricular nacional y de las políticas públicas educativas, junto con la comprensión de las dimensiones socioemocionales del aprendizaje, como condiciones esenciales para el diseño de experiencias educativas contextualizadas en realidades locales y globales. En conjunto, este enfoque configura una FID que entiende la educación ciudadana como una práctica reflexiva y situada, donde el conocimiento pedagógico se integra con la ética profesional y el compromiso social del futuro docente.

Bajo estos lineamientos, los documentos curriculares de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV incorporan un fuerte componente ético y social que se vincula directamente con la FC, al situar en el centro la promoción del bien común, el respeto por la diversidad y la defensa de los derechos humanos. Estas orientaciones dialogan con los marcos nacionales de política educativa, en particular con el *Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016), al destacar la necesidad de docentes capaces de favorecer la autonomía, el pensamiento crítico y la participación responsable de los estudiantes en sus comunidades. De este modo, el perfil proyecta al futuro profesor no solo como un transmisor de conocimientos, sino como un actor clave en la construcción de ciudadanía en contextos educativos diversos.

En paralelo, las competencias disciplinares subrayan el rol del docente como diseñador de experiencias pedagógicas situadas, vinculadas tanto al currículo oficial como a las problemáticas socioculturales y ambientales que atraviesan la vida escolar. La atención a la investigación de la propia práctica, la flexibilidad profesional y la capacidad de trabajar colaborativamente refuerzan una concepción de FC que trasciende lo normativo y se inserta en la realidad cotidiana de las escuelas. Con ello, el perfil del futuro docente configura un horizonte formativo en el que la educación ciudadana se entiende como un proceso transversal e interdisciplinar, estrechamente ligado al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de comunidades democráticas.

Las competencias profesionales del programa de formación docente se articulan estrechamente con la educación para la ciudadanía, integrando conocimientos, habilidades y valores en la práctica educativa. La capacidad de comprender y aplicar principios pedagógicos y de desarrollo humano permite a los docentes reconocer la diversidad de intereses y necesidades de sus estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y ético. La planificación e implementación de la enseñanza desde un enfoque inclusivo y contextualizado favorece la participación, la cooperación y el respeto por la diversidad, condiciones esenciales para formar ciudadanos críticos y responsables.

Asimismo, la construcción de un clima de aula que valore la colaboración y la diversidad, junto con la aplicación reflexiva de estrategias didácticas y evaluativas, fortalece la autonomía, la deliberación y la responsabilidad cívica de los estudiantes. Finalmente, la sistematización del conocimiento docente, la reflexión colaborativa y la interacción con la comunidad escolar consolidan la identidad profesional del docente como agente de socialización cívica, capaz de fomentar una educación orientada a la inclusión, la participación democrática y la formación de ciudadanos comprometidos con el bienestar colectivo.

El análisis del programa de estudio de la carrera evidencia una coherencia entre competencias profesionales, contenidos disciplinares y enfoques educativos orientados a la formación integral del estudiante. A continuación, se presenta la tabla 40 que describe las relaciones entre ejes disciplinares y educativos en el programa de Educación Básica:

Tabla 43. Coherencia formativa en el programa curricular de Pedagogía en Educación Básica PUCV

Dimensión formativa	Enfoque principal	Componentes destacados	Contribución a la formación integral
Competencias profesionales	Orientan la acción docente hacia el aprendizaje integral y la equidad educativa.	Planificación y evaluación formativa; creación de ambientes inclusivos y democráticos; investigación y reflexión pedagógica.	Promueven una docencia reflexiva, crítica y comprometida con la mejora de los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.
Competencias disciplinares	Integran saberes pedagógicos y curriculares en contextos situados.	Paradigma sociocognitivo; enfoque socioemocional; atención a la diversidad; enseñanza de la ciudadanía y la justicia social.	Fortalecen la capacidad del docente para contextualizar la enseñanza y vincular el conocimiento con la realidad social.
Formación fundamental	Sustenta la práctica educativa en valores éticos y humanistas.	Compromiso con el bien común; derechos humanos; pensamiento crítico; comunicación efectiva; uso responsable de TIC.	Configura una base ética y ciudadana que orienta la práctica pedagógica hacia la formación integral del sujeto.

Fuente. PUCV,2025

La matriz sintetiza una racionalidad formativa que estructura el perfil de egreso en torno a un ideal de coherencia entre ética, conocimiento y práctica profesional. Esta coherencia, responde a un marco discursivo que posiciona la formación ciudadana dentro de una lógica regulada de profesionalización docente. La articulación entre los niveles de formación fundamental, disciplinar y profesional no solo expresa una progresión académica, sino también la intención institucional de configurar un sujeto docente moralmente responsable, intelectualmente competente y políticamente prudente. Desde esta perspectiva, el discurso formativo de la carrera reproduce una concepción de ciudadanía asociada a la ética del deber y la

responsabilidad social, más cercana a la ciudadanía liberal y normativa que a una comprensión crítica o deliberativa del quehacer educativo.

Esta orientación converge con los enfoques presentes en las Orientaciones Curriculares del *Plan de Formación Ciudadana* (2016) y en las *Bases Curriculares de Educación Básica* (2018), donde la ciudadanía se integra como eje transversal dentro de una racionalidad pedagógica que prioriza la estabilidad institucional, la cohesión social y la gestión de la diversidad por sobre la problematización de las estructuras sociales. De este modo, el perfil de egreso puede interpretarse como un dispositivo ideológico que busca equilibrar la autonomía profesional del docente con la gobernabilidad del sistema educativo, inscribiendo la FC en una lógica de regulación competencial. En conjunto, esta coherencia entre discurso institucional y políticas curriculares configura un modelo de ciudadanía gestionada, en el que la acción pedagógica crítica se mantiene dentro de los márgenes definidos por la política educativa nacional.

La literatura sobre educación para la ciudadanía ha destacado la relevancia de planificar experiencias de aprendizaje inclusivas, contextualizadas y participativas, orientadas al desarrollo de competencias cívicas y éticas (Torney-Purta, 2002; Biesta, 2011). En esta línea, el programa de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV materializa dichas orientaciones a través de una progresión formativa que integra la reflexión ética, la atención a la diversidad y la participación como ejes de la formación inicial docente. Durante los primeros tres años, la FC se aborda transversalmente mediante asignaturas vinculadas a la ética profesional, la inclusión y la educación en valores, configurando una base pedagógica orientada a la convivencia democrática y la responsabilidad moral. En los dos últimos años, esta formación adquiere un carácter más disciplinar, centrado en los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se profundiza en el análisis de los fenómenos sociales y políticos, junto con una asignatura específica de educación ciudadana y la elaboración de la tesis de grado.

Esta estructura curricular revela, sin embargo, una tensión entre el discurso pedagógico progresista y la reproducción de los marcos reguladores del currículum nacional: mientras la progresión formativa declara una evolución desde una ciudadanía reflexiva hacia una práctica ciudadana aplicada y contextualizada, en la práctica refuerza el modelo liberal-tecnocrático analizado anteriormente, situando al futuro docente no tanto como agente de transformación, sino como mediador adaptativo entre las políticas educativas y las realidades sociales del entorno escolar, dentro de los límites establecidos por la gobernabilidad del sistema.

En conclusión, el análisis del plan formativo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en relación con las políticas curriculares nacionales de FC, evidencia una tensión persistente entre la declaración de una educación ciudadana integral y su concreción en el desarrollo curricular y práctico. Si bien el programa presenta una estructura coherente entre ética, conocimiento disciplinar y práctica profesional, la formación ciudadana tiende a quedar subsumida en una lógica de regulación competencial, donde la ciudadanía se concibe más como un valor transversal que como un campo de saber y acción pedagógica específica. Esta operación curricular confirma que la formación docente funciona como eslabón reproductivo de los marcos reguladores analizados, naturalizando en la FID los mismos dispositivos de control simbólico presentes en el currículum escolar. De ahí la necesidad de potenciar la formación teórica en ciudadanía como espacio autónomo de producción de conocimiento sobre lo político, la participación y la justicia social, más allá de su reducción a competencia transversal o atributo ético-profesional.

Asimismo, la revisión del plan muestra que las instancias prácticas progresivas existentes no propician suficientemente experiencias pedagógicas que vinculen la ciudadanía con la vida cotidiana de las comunidades escolares. Esta limitación no es solo curricular, sino estructural: responde a las condiciones de precarización y fragmentación que caracterizan el trabajo docente y las prácticas profesionales en el sistema escolar chileno. El desafío, entonces, consiste en fortalecer las experiencias prácticas de formación para que los futuros profesores desarrollen capacidades de diseño, implementación y reflexión crítica sobre pedagogías ciudadanas situadas, que permitan a niños ejercer la ciudadanía como práctica cotidiana y no solo como contenido curricular. Esta problematización invita a repensar la formación ciudadana en la FID como un proceso dialógico entre teoría, práctica y compromiso social, capaz de interrumpir la lógica performativa dominante y construir experiencias formativas genuinamente democráticas.

3. Etapa 2. Análisis de resultados de cuestionario

3.1. Aproximación a las representaciones sociales: análisis del cuestionario

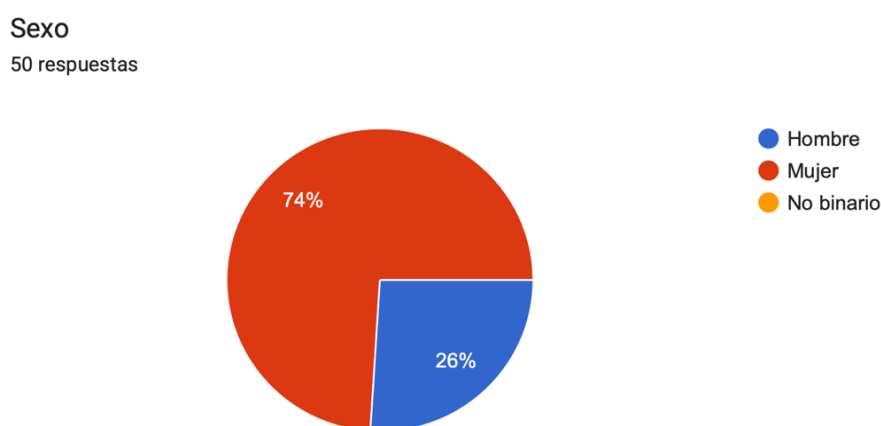
En este apartado se presentan los principales resultados del análisis de los conocimientos, valoraciones y RS declaradas por los estudiantes de pedagogía durante la aplicación del cuestionario. El análisis se estructura a partir de las dimensiones que componen el instrumento (Información demográfica; Finalidades y aspectos curriculares de la formación ciudadana; Teorías y Conocimientos conceptuales; y Formación inicial y práctica pedagógica) con el objetivo de profundizar en los conocimientos y representaciones sociales de los estudiantes respecto a la política pública educativa sobre FC.

Con el propósito de garantizar el anonimato de los participantes, se asignaron siglas para identificar la autoría de cada comentario o cita presente en el texto. De esta manera, los estudiantes serán identificados mediante el concepto PEB (Participante Estudiante de Educación Básica), seguido del número de entrevista correspondiente.

3.2. Información sociodemográfica

El cuestionario inicia con la subdimensión de género y, según los datos reportados por los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica (PEB), la mayoría se identifica con el género femenino (74 %), mientras que un 26 % se reconoce en el género masculino.

Figura 8. Información caracterización de género participantes



Esta cifra es de suma relevancia, dado que Chile presenta un déficit en la inclusión de docentes hombres en la educación básica. A nivel nacional, solo el 26,3% del profesorado de este nivel es masculino, mientras que el 73% corresponde a mujeres (⁶CEM, 2022). Esta situación resulta significativa para analizar las razones detrás de la feminización de la carrera de Educación Básica, lo que perpetúa creencias que asocian a las mujeres con roles de enseñanza y cuidado.

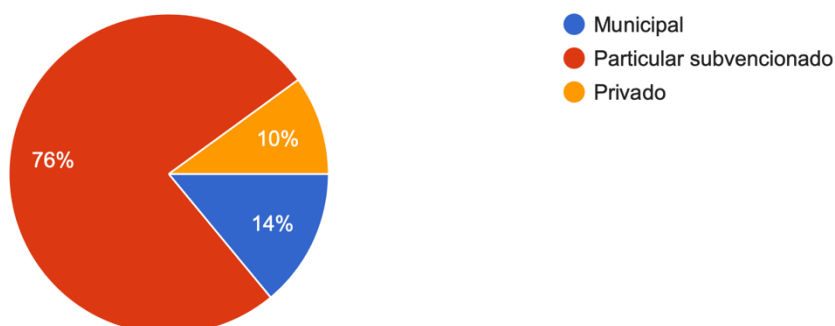
En cuanto a los contextos de procedencia, un 33,3% de los estudiantes proviene de la región de Valparaíso y un 7,4% de la región de Antofagasta, ubicada en el norte del país. Además, la mayoría finalizó su educación escolar en establecimientos de administración particular subvencionada (76 %), seguidos por quienes provienen de establecimientos públicos (14 %) y, en menor medida, de colegios privados (10 %), principalmente ubicados en la región de Valparaíso.

⁶ Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile

Figura 9. Identificación tipo de establecimientos de procedencia

Tipo de establecimiento educativo donde estudió su escolaridad

50 respuestas



En definitiva, dentro de esta subdimensión, resulta especialmente relevante considerar que la predominancia de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados plantea un punto crítico de análisis respecto a sus experiencias previas en participación ciudadana durante la etapa escolar. La literatura indica que los proyectos educativos de las escuelas municipales (MUN) y las particulares subvencionadas (PS) presentan enfoques significativamente distintos: mientras las MUN tienden a enfatizar la FC a través de experiencias de participación, diálogo y compromiso comunitario, las PS suelen focalizarse en la transmisión de valores y hábitos individuales, con menor atención a la deliberación cívica y a la problematización de asuntos sociales (Castillo, González & Puga, 2011).

Dado que solo un 14% de los estudiantes de pedagogía proviene de escuelas municipales, es plausible inferir que una proporción considerable de los futuros docentes podría carecer de experiencias sólidas de participación ciudadana y de comprensión crítica de fenómenos sociales relevantes. Esta situación evidencia la necesidad de articular de manera explícita estrategias curriculares que fortalezcan la FC, incorporando instancias de reflexión ética, análisis crítico de contextos sociales y prácticas de participación activa a lo largo de la carrera. De esta forma, no solo se compensan posibles carencias previas, sino que también se contribuye a la formación de docentes capaces de promover aprendizajes ciudadanos significativos y de generar entornos escolares que fomenten la inclusión, la deliberación y la responsabilidad cívica de sus estudiantes.

En síntesis, a partir de esta información es posible sugerir que las experiencias previas de los estudiantes, condicionadas por el tipo de establecimiento de procedencia, pueden influir significativamente en sus conocimientos, percepciones y representaciones sobre participación ciudadana. La predominancia de estudiantes provenientes de escuelas particulares

subvencionadas indica la necesidad de fortalecer sistemáticamente la FC dentro del currículo de Pedagogía en Educación Básica, mediante estrategias que promuevan la reflexión crítica, la deliberación ética y la participación. Así, se evidencia que la integración de competencias profesionales, enfoques pedagógicos inclusivos y perspectivas educativas orientadas a la ciudadanía permite compensar posibles carencias previas y preparar a futuros docentes capaces de fomentar entornos de aprendizaje democráticos, inclusivos y socialmente responsables.

3.3. Conocimientos sobre las finalidad y aspectos curriculares de la formación ciudadana

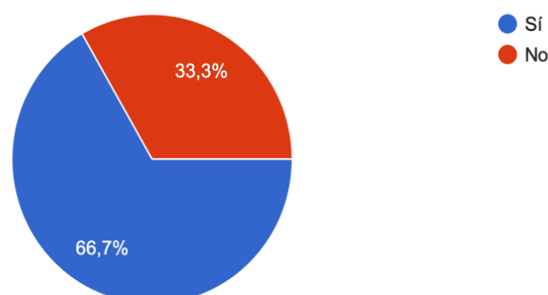
En esta dimensión, se agrupan preguntas diseñadas para explorar los conocimientos de los estudiantes acerca de la asignatura de Formación Ciudadana y las orientaciones curriculares que la guían. Asimismo, se indaga sobre sus RS respecto a la relevancia de la asignatura y los objetivos que, según ellos, debería promover en el contexto escolar. Los resultados indican que casi la totalidad de los estudiantes (90%) reconoce haber tenido contacto previo con la asignatura y afirma conocer sus lineamientos curriculares, lo que refleja una familiaridad general con los principios y contenidos formales de la FC. Sin embargo, este reconocimiento no necesariamente implica una comprensión profunda de los fines educativos ni de las competencias cívicas que se espera desarrollar en los estudiantes. Desde una perspectiva analítica, esta constatación sugiere que la familiaridad con los contenidos curriculares constituye un primer paso, pero que la consolidación de la educación ciudadana requiere ir más allá del conocimiento declarativo, integrando reflexiones críticas, experiencias prácticas de participación y la conexión con los objetivos éticos, democráticos y sociales que subyacen a la enseñanza de la asignatura.

De esta forma, la figura 10 muestra los resultados de las preguntas respondidas en el cuestionario:

Figura 10. Conocimientos de los estudiantes sobre el currículo de formación ciudadana

2. ¿Conoce usted los lineamientos curriculares del MINEDUC de la Formación Ciudadana elaborados por el MINEDUC?

27 respuestas



De acuerdo con lo expuesto, se evidencia que un 66,7% de los estudiantes de pedagogía declara conocer los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación en materia de FC, mientras que un 33,3% manifiesta no poseer dicho conocimiento. Esta distribución muestra una tensión significativa: por un lado, la mayoría reconoce cierta familiaridad con el marco normativo; por otro, persiste un grupo considerable que carece de esta base, lo que resulta problemático si se considera que estos futuros docentes deberán implementar tales lineamientos en su práctica profesional. La heterogeneidad en los niveles de conocimiento sugiere que la FID no logra asegurar una apropiación transversal de los fundamentos curriculares que orientan la educación ciudadana, debilitando la posibilidad de una implementación coherente y sistemática en el espacio escolar.

Desde una mirada crítica, esta brecha da cuenta de vacíos formativos que trascienden la mera transmisión de información normativa. Más que un conocimiento declarativo de los documentos ministeriales, se requiere una integración reflexiva y práctica que permita a los futuros profesores interpretar, contextualizar y transformar dichos lineamientos en experiencias pedagógicas significativas. La ausencia de esta articulación formativa en un tercio de los estudiantes no solo limita su preparación profesional, sino que también tensiona la capacidad del sistema educativo para garantizar una educación ciudadana de carácter democrático y formativa. En este sentido, los programas de Pedagogía en Educación Básica debieran fortalecer instancias de análisis crítico de los marcos curriculares oficiales, incorporando metodologías que vinculen teoría, política educativa y práctica docente, con el fin de consolidar una FC coherente con los desafíos contemporáneos de la escuela.

En este sentido, si bien la mayoría de los estudiantes declara haber escuchado sobre la FC, su conocimiento se sustenta principalmente en experiencias previas o percepciones informales

adquiridas durante la etapa escolar. La falta de un acercamiento sistemático y formal a los lineamientos curriculares en la FID refuerza la idea de que esta dimensión no ha sido tratada de manera explícita en las asignaturas correspondientes. Esta situación resulta especialmente preocupante, dado que diversos informes de organismos nacionales e internacionales advierten que el profesorado que imparte FC en Chile no se siente suficientemente preparados. En estos estudios, se señala que la mayoría de los profesores no ha cursado asignaturas específicas sobre contenidos y habilidades cívicas, lo que impacta negativamente en su enseñanza (ACE, 2016; PNUD, 2021).

Para profundizar en los conocimientos y RS de los estudiantes de pedagogía, se les consultó sobre los objetivos que, a su juicio, deberían orientar la enseñanza de la FC en el contexto escolar. El propósito de este ítem fue indagar en las representaciones sociales que los futuros docentes poseen acerca de las finalidades formativas que debiera cumplir esta asignatura en el sistema escolar. Los datos permiten identificar cuáles son los énfasis predominantes en la percepción estudiantil, así como las prioridades que asignan a los distintos componentes del currículo de ciudadanía. La siguiente tabla sintetiza las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada alternativa de respuesta.

Tabla 44. Valoraciones sobre los objetivos de la formación ciudadana en la escuela

N.º	¿Cuáles son los objetivos de la Formación Ciudadana? Lea la siguiente lista y elija tres	Porcentaje
1	Generar en los estudiantes capacidades para el ejercicio de la ciudadanía	22,2 %
2	Conocer las instituciones del Estado y la sociedad	11,1 %
3	Promover el conocimiento de los derechos humanos	59,3 %
4	Aprender a no discriminar y valorar la diversidad	7,4 %
5	Desarrollar el espíritu crítico y reflexivo	44,4 %
6	Enseñar valores para la convivencia democrática	14,8 %
7	Construir identidad nacional y cultural	18,5 %
8	Comprender la diversidad cultural y social	3,7 %
9	Fomentar el respeto por la diversidad	55,6 %
10	Estudiar los Derechos Humanos desde la normativa	11,1 %
11	Motivar a la participación activa en asuntos públicos	22,2 %
12	Brindar herramientas para la participación democrática	3,7 %
13	Fomentar la participación en organizaciones sociales y comunitarias	14,8 %
14	Conocer y comprender la Constitución y su funcionamiento	3,7 %
15	Reconocer la importancia de la convivencia escolar como espacio de ejercicio de ciudadanía	7,4 %

El análisis de los datos revela que los estudiantes priorizan objetivos vinculados al conocimiento de los derechos humanos (59,3%) y al fomento de la comprensión por la diversidad (55,6%), lo que refleja una representación de la FC centrada en principios universales de justicia, igualdad y convivencia democrática. En un segundo nivel de importancia, se destaca el desarrollo del espíritu crítico y reflexivo (44,4%), lo cual sugiere

que los futuros docentes reconocen la necesidad de promover una ciudadanía activa y capaz de cuestionar los fenómenos sociales.

No obstante, los resultados muestran un menor énfasis en objetivos relacionados con la comprensión de la diversidad social y cultural, el conocimiento de la Constitución política, el Estado y el desarrollo de herramientas democráticas para la participación, ejes que alcanzan porcentajes considerablemente más bajos. Esta tendencia evidencia una visión parcial de la FC, centrada en valores y conocimientos generales, pero menos orientada hacia el ejercicio práctico de la ciudadanía en espacios concretos de deliberación y acción colectiva.

Estas finalidades declaradas permiten identificar una orientación cercana a la noción de ciudadanía liberal-democrática, en la que los ciudadanos son concebidos principalmente como sujetos de derecho, llamados a conocerlos, ejercerlos y defenderlos. Esta perspectiva se articula con lo que Adela Cortina (2009) denomina "ciudadanía por identidad", concepto que integra tres dimensiones complementarias: un estatus social sustentado en el reconocimiento de derechos, un estatus moral asociado a las responsabilidades que estos implican, y una identidad que otorga sentido de pertenencia a la comunidad política.

Sin embargo, esta aproximación también deja en evidencia una cierta debilidad en la dimensión participativa de la ciudadanía, pues los bajos porcentajes asociados a la comprensión de la Constitución, la participación en organizaciones sociales o el involucramiento en asuntos públicos sugieren una visión más normativa que práctica. Esto refuerza la idea de que la educación ciudadana percibida por los estudiantes se centra en el reconocimiento de derechos y valores universales, pero no necesariamente en la adquisición de herramientas para el ejercicio activo de la ciudadanía en espacios de deliberación y acción colectiva, lo que constituye un desafío para la formación inicial docente.

En esta misma línea, se pregunta a los estudiantes sobre los objetivos que debería perseguir la política educativa de FC, instancia en la que declaran preferencias por cuatro ejes centrales: la vinculación con las instituciones políticas, la valoración de los derechos humanos, el fomento de la participación y la promoción de una cultura democrática en las escuelas.

La tabla 42 presenta la distribución de respuestas obtenidas respecto de los objetivos que debería tener el plan de FC. Tal como se observa, las opciones con mayor nivel de acuerdo se relacionan con el fomento de la valoración de la diversidad (63 %), la potenciación de la participación estudiantil (59,3 %) y la promoción tanto de la comprensión de los derechos como del desarrollo integral del estudiantado (51,9 % en ambos casos). En contraste, las alternativas vinculadas a prácticas más tradicionales, como la celebración de actos cívicos

(14,8 %), recibieron un menor nivel de adhesión. Este contraste evidencia una tendencia hacia representaciones más críticas y participativas de la ciudadanía, aunque aún se mantienen ciertos elementos propios de una visión normativa de la educación cívica.

Tabla 45. Valoración de objetivos que debe tener el Plan de Formación Ciudadana

Orientaciones del Plan de Formación Ciudadana	Porcentaje (%)
1. Celebración de actos cívicos	14.8
2. Fomentar la vinculación con la comunidad	44.4
3. Promover clases participativas	48.1
4. Elección de Centros de alumnos	33.3
5. Fomentar la valoración de la diversidad	63.0
6. Fomentar la resolución pacífica de conflictos	33.3
7. Fomentar el ejercicio de vida democrática	44.4
8. Participación activa de estudiantes	48.1
9. Promover el compromiso ciudadano	37.0
10. Realizar proyectos que respondan a necesidades sociales	48.1
11. Potenciar la participación escolar	59.3
12. Promover la comprensión de los derechos	51.9
13. Garantizar el desarrollo integral de los estudiantes	51.9
14. Promover el conocimiento de la Constitución y las leyes	25.9
15. Promover la intervención social	37.0
Ninguna de las anteriores	0.0
No estoy informado	0.0
Todas las anteriores	33.3

Los resultados obtenidos evidencian que los futuros docentes tienden a valorar aquellas orientaciones del *Plan de Formación Ciudadana* que promueven la participación estudiantil, la diversidad y el reconocimiento de derechos, en contraste con una menor adhesión hacia prácticas más tradicionales como la celebración de actos cívicos. Esta inclinación da cuenta de una visión que concibe la ciudadanía como un proceso dinámico, vinculado a la vida escolar cotidiana y a la construcción de experiencias democráticas más allá de lo meramente ceremonial. Desde una perspectiva crítica, esta tendencia revela una distancia generacional respecto de las concepciones normativas históricamente dominantes en la educación cívica chilena, centradas en el adoctrinamiento, el respeto formal a la autoridad y la transmisión de símbolos patrios.

En el ámbito de la FID, estos hallazgos resultan especialmente relevantes. Como ya se ha expuesto en el marco teórico de esta tesis, los programas de pedagogía en Chile han incorporado de manera incipiente la educación ciudadana, usualmente a través de asignaturas optativas o contenidos fragmentados en cursos de Historia y Ciencias Sociales (PNUD, 2018; MINEDUC, 2021). Ello ha generado un estado de desarrollo desigual, donde la FC no siempre se integra como un eje transversal de la FID, sino más bien como un componente periférico. Tal situación reproduce lo que Falabella (2020) denomina una ciudadanía funcional, orientada al cumplimiento de normas y a la cohesión social, antes que a la construcción de sujetos críticos

capaces de interrogar las desigualdades y participar activamente en la transformación democrática de la sociedad.

Desde este punto de vista, la preferencia de los estudiantes por enfoques participativos y críticos puede comprenderse como una tensión latente entre su horizonte formativo y las condiciones estructurales del sistema educativo chileno. Mientras el Decreto 67/2018 y la Ley 20.911 han abierto marcos normativos que buscan potenciar la participación y el aprendizaje ciudadano, en la práctica las escuelas continúan marcadas por culturas evaluativas centradas en la rendición de cuentas y por un currículo que, aunque enuncia principios democráticos, preserva prácticas heredadas de la educación cívica tradicional (Bellei, 2015). En consecuencia, el desafío para la FID radica en articular estas disposiciones críticas emergentes con una preparación profesional que dote a los futuros profesores de herramientas teóricas, pedagógicas y evaluativas que les permitan llevar a la práctica una ciudadanía situada, plural y profundamente democrática.

En esta línea, resulta relevante que los futuros docentes reconozcan que la FC debe centrarse en la promoción de la democracia, los derechos humanos y la responsabilidad cívica como pilares de la vida en sociedad. Sin embargo, al indagar en las percepciones de los estudiantes sobre los contenidos más relevantes para su enseñanza, se evidencia una tensión entre el ideal formativo y las prioridades efectivamente declaradas. Temas vinculados a la transparencia, la probidad, el funcionamiento de las instituciones políticas o el rol de los movimientos sociales tienden a ocupar un lugar marginal dentro de sus elecciones. Esta brecha se hace evidente cuando se observa que conceptos como el estudio de la Ley (0,0%) y los principios de responsabilidad y probidad (3,7%) aparecen entre los menos mencionados, lo que sugiere una comprensión acotada de la ciudadanía centrada en valores éticos y conductuales más que en su dimensión política e institucional.

Este hallazgo sugiere que, pese a la valoración de un enfoque participativo y crítico, persisten vacíos en la comprensión de la ciudadanía como práctica política compleja, lo que refuerza la necesidad de fortalecer en la FID un abordaje más integral de los contenidos vinculados a la cultura democrática y al control ciudadano sobre las instituciones. En este sentido, el desafío no radica únicamente en incorporar nuevos contenidos, sino en transformar las experiencias formativas para que los futuros docentes logren vincular la enseñanza de la ciudadanía con la deliberación, la toma de decisiones colectivas y la reflexión crítica sobre el poder y la justicia social. Esto implica repensar las prácticas pedagógicas, las estrategias evaluativas y los espacios de práctica profesional, de modo que los estudiantes en formación no solo adquieran

conocimiento cívico, sino que desarrollen la capacidad de generar experiencias escolares donde la ciudadanía se viva, se discuta y se construya colectivamente.

Desde esta perspectiva, y considerando que la sociedad chilena ha experimentado el impacto del “*estallido social*”, no resulta sorprendente que los y las jóvenes en formación docente manifiesten cierto grado de desconfianza y desconexión con las instituciones políticas. Los reiterados episodios de corrupción y vulneración de derechos sociales han contribuido al descrédito y la deslegitimación de principios fundamentales para la vida democrática, como la probidad y la transparencia (Riffo, Basualto & Segovia, 2021).

En esta misma línea, resulta pertinente indagar cuáles son los conceptos que los y las estudiantes de pedagogía consideran más significativos para la FC. Este ejercicio permite observar cómo las percepciones sobre desconfianza hacia las instituciones y el descrédito de principios como la transparencia y la probidad se traducen en la valoración diferencial de ciertos ejes de la ciudadanía. La tabla 43 presenta una síntesis de estas preferencias, ofreciendo un panorama sobre las nociones que emergen con mayor fuerza en su imaginario formativo:

Tabla 46. Percepción de conceptos más relevantes para la formación ciudadana

Concepto	Porcentaje (%)
1. Democracia	88,9 %
2. Derechos humanos	51,9 %
3. Participación activa	66,7 %
4. Responsabilidad	7,4 %
5. Resolución de conflictos	33,3 %
6. Deberes y derechos	74,1 %
7. Transparencia y probidad	3,7 %
8. Instituciones políticas	7,4 %
9. Ley	0,0 %
10. Diversidad multicultural	29,6 %
11. Patrimonio sostenible	22,2 %
12. Movimientos sociales	25,9 %
13. Ejercicio de la ciudadanía	55,6 %
14. Perspectiva de género	22,2 %
15. Conflicto social	7,4 %

Los datos evidencian una clara priorización de conceptos universales y participativos por parte de los estudiantes de pedagogía. La democracia (88,9%), los deberes y derechos (74,1%), la participación (66,7%) y los derechos humanos (51,9%) aparecen como los ejes más valorados, lo que refleja una comprensión de la FC centrada en principios normativos fundamentales y en la implicación activa de los sujetos en la vida pública. En cambio, nociones vinculadas a la institucionalidad política como la ley (0%), las instituciones políticas (7,4%) y la transparencia y probidad (3,7%) fueron escasamente mencionadas, lo que coincide con el clima de desconfianza hacia dichas estructuras en el Chile post *estallido social*. Este contraste muestra

una tendencia de los futuros docentes a concebir la ciudadanía desde marcos ético-participativos antes que, desde referencias institucionales formales, tensionando la distancia entre los discursos oficiales de la política pública y las representaciones sociales que circulan entre quienes serán responsables de la enseñanza ciudadana en las escuelas.

Por consiguiente, con el propósito de profundizar en estas RS, se consultó a los estudiantes de pedagogía sobre las instituciones que consideran más representativas en la promoción del sentido humano de la ciudadanía. Los resultados muestran que la escuela (100%) es valorada unánimemente como una institución social con un impacto significativo en la FC. Le siguen la familia (92%) y las organizaciones civiles (56%), las cuales también son altamente reconocidas por su influencia.

En contraste, las instituciones políticas presentan valoraciones considerablemente más bajas: las municipalidades obtienen un 36%, los sindicatos un 14,8% y el gobierno apenas un 2%. Estos resultados reflejan una percepción crítica respecto del rol que desempeñan las instituciones políticas en la educación para la ciudadanía.

Tabla 47. Valoración de instituciones políticas y civiles

Institución	Porcentaje (%)
Escuela	100,0 %
Familia	92,0 %
Municipalidad	36,0 %
Organizaciones civiles	56,0 %
Sindicatos	14,0 %
Gobierno	2,0 %

Los datos obtenidos permiten observar que, en el imaginario de los futuros docentes, la responsabilidad de la FC se concentra principalmente en instituciones que actúan en la proximidad cotidiana de los estudiantes. Esta percepción refuerza la centralidad de la escuela como espacio donde se configuran prácticas, valores y significados de la ciudadanía, otorgándole un rol preponderante frente a otros agentes sociales y políticos.

Desde una perspectiva crítica, la escuela constituye un espacio clave para tensionar las relaciones entre socialización política y emancipación ciudadana. Tal como señalan Pagès, Santisteban y Sant (2013), la FC en el ámbito escolar no puede reducirse a la mera transmisión de contenidos normativos, sino que debe abrirse a la problematización de las desigualdades y a la reflexión sobre el ejercicio real de los derechos en contextos democráticos. En esta línea, Biesta (2011) advierte que el desafío central no radica solo en reproducir valores institucionales, sino en favorecer experiencias de subjectificación que permitan a los y las estudiantes posicionarse como sujetos políticos capaces de interrogar y transformar el orden

social. Así, el rol de la escuela en la educación ciudadana se entiende como un espacio de disputa donde confluyen demandas de socialización democrática, exigencias de legitimidad institucional y aspiraciones de participación crítica frente a las tensiones sociales y políticas de la contemporaneidad.

En conexión con lo anterior, los retos de la FC se expresan justamente en la capacidad de la escuela para trascender su rol tradicional como agente de socialización normativa y convertirse en un espacio de disputa democrática. Esto implica reconocer que, si bien la institución escolar cumple una función central en la transmisión de valores y normas, su verdadero potencial radica en habilitar experiencias de diálogo, participación y crítica frente a las tensiones sociales y políticas contemporáneas. Tal como advierte Biesta (2011), la educación democrática no puede limitarse a reproducir consensos, sino que debe abrir posibilidades de problematización política y social, es decir, de construcción de sujetos políticos capaces de interrogar y transformar su realidad. En este marco, el desafío es formar futuros docentes que comprendan la ciudadanía no solo como un conjunto de reglas a seguir, sino como un campo en permanente problematización donde confluyen demandas de justicia social, reconocimiento y participación.

En esta línea, los desafíos de la educación ciudadana no pueden entenderse al margen de los procesos sociales y políticos recientes que han marcado a la sociedad chilena. En particular, resulta fundamental considerar el impacto del proceso constituyente en la valoración y el significado que los estudiantes de pedagogía otorgan a la FC. Estos acontecimientos no solo transformaron su percepción sobre la relevancia de esta área, sino que también influyeron en la manera en que conciben el rol docente en la construcción de una ciudadanía crítica y participativa. Las movilizaciones sociales, al visibilizar problemáticas estructurales que afectan al país, facilitaron que los futuros profesores se reconocieran como agentes activos de cambio y transformación social, tanto en sus comunidades como en los espacios educativos donde ejercerán su labor.

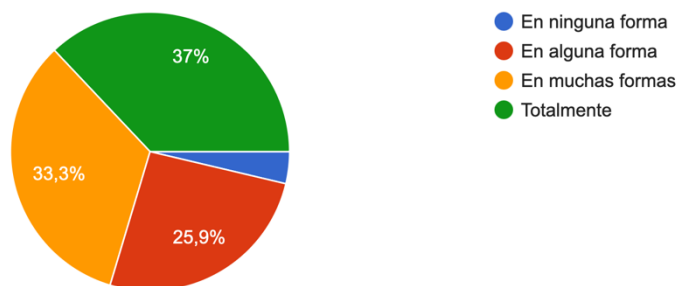
Así las cosas, la influencia del *estallido social* y del proceso constituyente en la percepción de la FC se refleja claramente en las respuestas del estudiantado. La mayoría reconoce que estos acontecimientos impactaron significativamente en su manera de concebir la ciudadanía, ya sea “en muchas formas” o “totalmente”. Esta tendencia confirma que las experiencias sociales recientes han tenido un efecto transformador en la comprensión del rol docente y en la valoración de la educación ciudadana como un ámbito crucial para promover la participación crítica, el cuestionamiento de las estructuras vigentes y el compromiso con la transformación social.

En esta línea, la figura 11, permite evidenciar precisamente las RS del profesorado en formación sobre el impacto de las movilizaciones sociales en sus interpretaciones sobre FC:

Figura 11. Impacto de las movilizaciones sociales y el proceso constituyente en la valoración y significado de la formación ciudadana

10. ¿Las movilizaciones sociales y el proceso constituyente han influenciado en alguna medida lo que piensa sobre la formación ciudadana en Chile? Argumente su respuesta

27 respuestas



Tal como se aprecia en el gráfico, la gran mayoría de los estudiantes reconoce que las movilizaciones sociales y el proceso constituyente han influido en su manera de concebir la FC, lo que da cuenta de un proceso de problematización de la democracia como principio organizador de la sociedad. Interpretando que no se limita a la adhesión formal a instituciones, sino que se expresa en una comprensión más amplia de la democracia como práctica social vinculada a la participación crítica y a la transformación de las condiciones de vida. En esta línea, Sant (2019) ha señalado que los contextos de cambio político y movilización social tienden a reforzar enfoques de ciudadanía crítica, en contraposición a visiones normativas centradas en la obediencia a reglas o a la mera transmisión de contenidos cívicos. Así, los resultados sugieren que los futuros docentes conciben la FC como un espacio atravesado por experiencias colectivas que fortalecen el sentido democrático y amplían las posibilidades de la escuela como lugar de construcción de lo común.

Así, resulta coherente mencionar que los nuevos significados que los estudiantes de pedagogía asignan a la educación ciudadana tras las movilizaciones sociales y el proceso constituyente evidencian una revalorización de la democracia y del papel activo de la ciudadanía en la transformación social. Este cambio en su percepción sugiere un reconocimiento más profundo de la importancia de la participación cívica y del ejercicio de los derechos y deberes como elementos fundamentales para el fortalecimiento de la vida democrática. Tal como lo menciona uno de los participantes:

“Si han influenciado porque ha cambiado mi forma de pensar acerca de la democracia en Chile, porque en estos últimos dos años se han visto ciudadanos que han salido a defender sus derechos para así poder tener un sistema de ley más igualitaria entre todas las personas”. (PEB 1)

En esta concepción de la democracia, la participación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico emergen como elementos centrales. Se considera una obligación y responsabilidad que debe ser promovida en los procesos formativos de las escuelas. Como señala una declaración: "todos somos ciudadanos, por lo que tenemos el deber de participar en democracia" (PEB 2).

La visión expresada en la declaración analizada se aproxima a un enfoque normativo de ciudadanía, en el cual el énfasis está puesto en el cumplimiento de deberes y en la adhesión a un marco común previamente definido. Este enfoque, como advierte Sant (2019), corre el riesgo de limitar la FC a una práctica de socialización que reproduce valores establecidos, dejando en un segundo plano la capacidad de los sujetos para cuestionar y transformar el orden social. Frente a ello, un enfoque crítico o participativo de ciudadanía propone entender la democracia no solo como un deber, sino como una práctica situada que requiere deliberación, construcción de sentido colectivo y reconocimiento de las desigualdades que atraviesan a la comunidad escolar. De este modo, se visibiliza la tensión entre un modelo que concibe la ciudadanía como obligación y otro que la entiende como posibilidad de emancipación, cuestión que aparece de manera recurrente en los discursos del estudiantado analizado.

La afirmación que concibe la participación democrática como un deber de todos los ciudadanos se vincula estrechamente con el modelo republicano de ciudadanía, en el que el énfasis está puesto en la responsabilidad cívica, la virtud pública y la obligación de contribuir al bien común. Desde esta perspectiva, la democracia se entiende como un proyecto colectivo que requiere del compromiso activo de cada individuo con la comunidad política. Sin embargo, problematizar este enfoque implica reconocer que, al privilegiar la noción de deber sobre la experiencia de agencia, puede limitar la comprensión de la ciudadanía a una práctica de cumplimiento normativo, desatendiendo la diversidad de condiciones sociales que habilitan o restringen la participación real. De este modo, se abre la discusión sobre la necesidad de equilibrar la responsabilidad republicana con una mirada más crítica y situada, capaz de incorporar las desigualdades y tensiones presentes en la vida democrática contemporánea.

Ante estos desafíos, las movilizaciones sociales y el proceso constituyente se presentan como una oportunidad para la formación ciudadana, permitiendo que los estudiantes de pedagogía superen la apatía hacia el sistema político y las instituciones, y fomenten la participación democrática en sus futuros estudiantes. Así lo afirman los participantes de esta investigación,

al señalar que: "las movilizaciones me han permitido romper mi burbuja y darme una instancia de reflexión para informarme respecto a los problemas de nuestra sociedad" (PEB 2).

“Las movilizaciones sociales y el proceso constituyente han influenciado, ya que siento que las personas no tienen herramientas básicas que entrega la formación ciudadana, por los comentarios o creencias que adquieren tras estas movilizaciones, desde mi perspectiva me hacen ver que existen falencias ya que la mayoría de las movilizaciones son por causas sociales, que quizás si se deberían desarrollar cuando se entrega formación ciudadana evitando algunas causas de estas movilizaciones” (PEB 3)

La cita presentada evidencia una interpretación crítica sobre la relación entre las movilizaciones sociales y la educación ciudadana, al sostener que la ausencia de herramientas cívicas básicas se traduce en una participación sustentada en creencias o comentarios más que en fundamentos reflexivos. Desde esta perspectiva, las movilizaciones son interpretadas menos como una manifestación legítima de acción política y más como consecuencia de falencias formativas que la escuela debería haber anticipado o resuelto. Esta visión sitúa a la FC como un dispositivo preventivo y regulador de la conflictividad social, orientado a canalizar las demandas dentro de marcos institucionales, lo que refleja un énfasis normativo de la ciudadanía que privilegia la estabilidad del orden político por sobre la agencia crítica de los sujetos.

Al mismo tiempo, esta lectura tensiona uno de los debates centrales en torno a la FC: si su propósito debe ser la contención del conflicto o, más bien, la preparación de los estudiantes para comprenderlo, problematizarlo y participar activamente en él. En la medida en que se alude a las movilizaciones como resultado de “falencias” educativas, se observa una concepción próxima al modelo republicano de ciudadanía, que enfatiza el deber y la responsabilidad cívica. Sin embargo, esta postura corre el riesgo de invisibilizar la dimensión crítica y emancipadora de la participación democrática, al reducirla a un instrumento de cohesión social. En este sentido, el testimonio analizado interpela la necesidad de repensar los fines de la educación ciudadana en el sistema escolar chileno, avanzando desde una lógica de control hacia una pedagogía capaz de reconocer el conflicto como parte inherente de la vida democrática y como oportunidad de aprendizaje para la construcción de una ciudadanía activa, plural y situada.

Lejos de concebir el conflicto social como una disfuncionalidad que debe ser controlada, diversos enfoques sostienen que constituye una oportunidad pedagógica para el aprendizaje democrático. Tal como plantean Chaux (2012) y Gellert (2019), el conflicto, cuando es abordado críticamente en la escuela, permite el desarrollo de competencias de diálogo, argumentación y resolución colaborativa, fundamentales para la vida en sociedad. En esta

misma línea, Flórez (2019) advierte que la FC no puede reducirse a un dispositivo normativo de disciplinamiento, sino que debe abrirse a la reflexión sobre las tensiones y desigualdades que atraviesan la vida democrática. Bajo esta perspectiva, las movilizaciones sociales y los procesos constituyentes no solo revelan falencias en la FC, sino que también abren un horizonte de posibilidades para resignificar la democracia como práctica situada y conflictiva, en la que la escuela juega un rol clave al ofrecer herramientas para transformar el disenso en deliberación y construcción colectiva de lo común.

Con estas observaciones, se puede concluir que la FC se concibe como una herramienta esencial dentro de los procesos educativos, no solo para fortalecer el sistema democrático, sino también para enfrentar críticamente las desigualdades sociales que lo tensionan. En esta línea, la tríada conceptual de instituciones políticas, democracia y participación democrática refleja el sentido que los estudiantes de pedagogía atribuyen a la FC después de la experiencia del proceso constituyente, en la que la democracia fue resignificada como horizonte compartido. Sin embargo, esta visión no se limita a un enfoque normativo de deberes y derechos, sino que plantea el desafío de situar a los futuros alumnos en contextos nacionales y comunitarios donde puedan ejercer sus derechos y asumir responsabilidades como parte de un proyecto colectivo. De este modo, la democracia es valorada no solo como un sistema que garantiza igualdad formal, sino también como una práctica social y política que requiere participación para transformar las condiciones de la vida común.

3.4. Representaciones Sociales sobre el rol de la formación ciudadana

El estudio de las RS en torno al rol de la educación ciudadana en la formación docente permite comprender cómo el profesorado en formación interpreta, negocia y resignifica las demandas sociales, políticas y educativas que atraviesan al sistema escolar. Estas representaciones no se limitan a percepciones individuales, sino que condensan estructuras simbólicas y marcos ideológicos que definen qué significa "formar ciudadanos" en el contexto actual. En ellas confluyen discursos institucionales, experiencias formativas y aprendizajes implícitos que modelan la identidad profesional de los futuros docentes.

En este marco, problematizar el rol de la FC implica reconocer la coexistencia de imaginarios normativos centrados en la transmisión de valores, el cumplimiento de deberes y la adaptación a las reglas del sistema con imaginarios críticos, que conciben la ciudadanía como práctica reflexiva, política y transformadora. Esta tensión se manifiesta en las concepciones que los estudiantes expresan sobre su experiencia formativa, oscilando entre una visión moralizante

de la educación ciudadana y una comprensión más democrática y deliberativa de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, las RS no solo revelan cómo los futuros docentes significan la ciudadanía, sino también qué tipo de escuela y de sociedad imaginan posible. Analizar estas tensiones permite situar la formación ciudadana como un campo de disputa simbólica, donde se definen las fronteras entre el deber profesional, la autonomía pedagógica y el compromiso político del profesorado.

Como primer eje de análisis, se observa que la mayoría de los estudiantes de pedagogía reconoce en las prácticas profesionales un espacio decisivo para la configuración de su valoración respecto de la FC. Estas instancias de inserción en los establecimientos escolares no solo facilitan el acercamiento a la cultura institucional y a las dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes, sino que operan como escenarios de construcción simbólica, donde los futuros profesores reinterpretan los discursos aprendidos en la universidad a la luz de las condiciones reales del aula. En este proceso, las prácticas actúan como un laboratorio de socialización profesional, en el que los significados sobre ciudadanía, participación y ética se negocian entre las normas del sistema educativo y las experiencias concretas del trabajo docente.

Desde una perspectiva de análisis de las RS, las prácticas permiten observar la articulación entre lo prescriptivo y lo vivido: mientras el currículo universitario define la ciudadanía desde marcos normativos y éticos, las experiencias escolares revelan su dimensión política y relacional. Así, las prácticas no solo consolidan aprendizajes técnicos, sino que también exponen a los futuros docentes a los conflictos, desigualdades y dilemas éticos que atraviesan la vida escolar, configurando una comprensión más situada y crítica de lo que significa formar ciudadanos en contextos de tensión social y educativa.

De esta forma lo reconocen los estudiantes que participan de la investigación:

“Durante mis prácticas he visto situaciones que me hacen pensar acerca de cómo se están enseñando y valorando los derechos de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y su participación” (PEB 4)

Esta declaración evidencia cómo las prácticas profesionales se constituyen en un espacio privilegiado de observación y reflexión crítica sobre las tensiones que atraviesan la vida escolar. El reconocimiento de la forma en que se enseñan y valoran los derechos de los estudiantes trasciende el plano estrictamente pedagógico y pone en cuestión las condiciones

reales de ejercicio de la ciudadanía en la escuela, revelando las brechas entre los discursos institucionales de participación y las dinámicas cotidianas de poder, autoridad y decisión.

Desde la perspectiva de las RS, este tipo de reflexión muestra cómo los futuros docentes resignifican su experiencia formativa al confrontar los marcos normativos aprendidos en la universidad con las prácticas efectivas de la cultura escolar. En esa tensión, la formación inicial se transforma en un proceso de configuración del juicio profesional, donde enseñar ciudadanía implica aprender a identificar y problematizar las contradicciones entre los ideales democráticos y las prácticas de exclusión o jerarquización presentes en los establecimientos educativos. Así, la experiencia relatada permite comprender la formación ciudadana como un campo de disputa simbólica y política, en el que los futuros profesores comienzan a construir su identidad docente entre la adhesión a los principios del sistema y la posibilidad de ejercer una mirada crítica y transformadora sobre él.

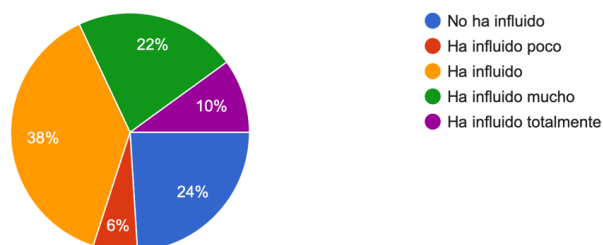
A partir de estas experiencias, emerge con fuerza una representación del rol docente como mediador de la ciudadanía escolar, en la que los futuros profesores reconocen su responsabilidad en la creación de espacios de diálogo, respeto y participación dentro del aula. Sin embargo, este reconocimiento convive con una tensión persistente entre la función normativa centrada en la transmisión de valores y el cumplimiento de reglas y una función emancipadora, vinculada al desarrollo del pensamiento crítico y la deliberación colectiva. Los estudiantes en práctica se ven, así, enfrentados a un dilema formativo: reproducir las lógicas institucionales que regulan la convivencia escolar o promover prácticas pedagógicas que cuestionen y transformen esas estructuras, configurando un campo de representación en el que el rol docente oscila entre garante del orden y agente ético-político de la participación democrática.

En coherencia con lo anterior, los resultados confirman que las experiencias de práctica profesional constituyen un factor decisivo en la configuración de las representaciones sociales sobre la FC. Como se observa en la figura 12, estas prácticas no solo aportan al desarrollo de competencias pedagógicas, sino que también actúan como instancias de aprendizaje político y ético, en las que los estudiantes contrastan los discursos institucionales con las realidades del aula, incidiendo significativamente en la valoración que otorgan a la educación ciudadana. A continuación, se presentan los resultados de esta medición.

Figura 12. Aprendizaje de la ciudadanía en instancias de prácticas pedagógicas

13. ¿La experiencia de sus periodos en práctica ha influido en su percepción sobre la importancia del a formación ciudadana?

50 respuestas



La suma de quienes declaran que estas instancias “han influido” (38%), “han influido mucho” (22%) o “han influido totalmente” (10%) alcanza un 70% del total de respuestas, lo que refuerza la idea de que la vivencia directa en contextos escolares constituye un espacio decisivo de reflexión sobre el rol docente en la construcción de ciudadanía. Sin embargo, el 24% que señala que la práctica “no ha influido” y el 6% que indica que lo ha hecho “poco” evidencian que esta incidencia no es homogénea y depende de las condiciones estructurales que regulan la experiencia formativa: las oportunidades reales de interacción, el clima escolar y, especialmente, la manera en que la formación inicial articula teoría y práctica.

Desde una perspectiva crítica, estos resultados permiten leer las prácticas no solo como experiencias de aprendizaje, sino también como dispositivos inscritos en un régimen de verdad (Foucault, 1979), en el que la formación ciudadana se define, se legitima y se evalúa bajo criterios institucionales que modelan lo que es posible pensar y ejercer como “buena docencia”. En este marco, la práctica profesional reproduce tanto los límites como las potencialidades del discurso formativo: mientras refuerza un ideal de ciudadanía responsable y adaptativa, también abre espacios de resignificación crítica, donde los futuros docentes pueden tensionar los marcos normativos e interrogar las formas de poder que estructuran su quehacer pedagógico.

De este modo, las experiencias adquiridas durante las prácticas profesionales no solo amplían el conocimiento pedagógico de los docentes en formación, sino que reconfiguran las representaciones simbólicas e ideológicas que estos construyen sobre la formación ciudadana. A través de la observación y la participación en las dinámicas escolares, los futuros profesores identifican las estrategias mediante las cuales la escuela enseña y regula la convivencia, pero también descubren espacios de agencia y deliberación que otorgan un nuevo sentido al aprendizaje cívico. Tal como lo expresa una estudiante:

“Mis prácticas han influenciado mucho en mi percepción de la importancia de la formación ciudadana, porque me han dado a entender que el generar espacios donde los niños participan de manera reflexiva y crítica en soluciones dentro de las relaciones sociales entre ellos mismos” (PEB 5). Esta reflexión muestra cómo la práctica se convierte en una experiencia formativa que trasciende lo curricular, al situar la ciudadanía en el terreno de la participación y la reflexión crítica sobre la vida común.

De manera similar, otra participante señala:

“En mi práctica inicial sí influyó la importancia de la formación ciudadana, ya que tuvimos que enseñarles a nuestros estudiantes sobre democracia, por ejemplo, que cada curso del colegio debía tener sus representantes, entre ellos: presidente o presidenta, vicepresidente, secretario, tesorero explicándole a los estudiantes la importancia de votar, para poder escoger entre todos los representantes del tercer año básico” (PEB 6).

Este testimonio evidencia cómo las prácticas pedagógicas, incluso en sus formas más normadas, permiten materializar los principios democráticos y convertirlos en experiencias concretas de participación y toma de decisiones. En ambos casos, la práctica funciona como espacio de aprendizaje ideológico, donde las nociones de ciudadanía ancladas en valores de respeto y convivencia comienzan a articularse con experiencias de deliberación, representación y ejercicio del poder colectivo. Así, la FC se reconstruye simbólicamente desde las vivencias de los estudiantes, quienes la conciben no solo como transmisión de valores, sino como proceso político y reflexivo que se experimenta y resignifica en la práctica educativa.

De esta manera, es posible comprender que las representaciones sociales que los estudiantes de pedagogía construyen sobre la educación ciudadana reflejan un proceso de reelaboración simbólica que surge de la experiencia práctica y del contacto con la realidad escolar. En sus relatos, la ciudadanía deja de ser solo un concepto prescrito por el currículo para convertirse en una práctica vivida, donde la participación, el diálogo y la resolución de conflictos adquieren un sentido pedagógico y ético. Sin embargo, estas representaciones conservan una fuerte impronta normativa, heredada del discurso institucional que asocia la formación ciudadana con la enseñanza de valores y la regulación de la convivencia.

Esta dualidad evidencia una tensión ideológica: mientras la práctica profesional habilita la posibilidad de una ciudadanía reflexiva y deliberativa, el marco formativo en el que se inscriben los futuros docentes tiende a reproducir una ciudadanía gestionada y moralmente controlada. En consecuencia, las representaciones de los estudiantes oscilan entre la adhesión a un ideal de orden y cohesión social y la emergencia de una conciencia crítica, orientada a la construcción de comunidades escolares más democráticas y participativas.

Como resultado de estas experiencias, los estudiantes de pedagogía valoran positivamente la inclusión de la FC en el currículo escolar, al considerarla un avance necesario para fortalecer la participación y la reflexión democrática desde las primeras etapas del aprendizaje. No obstante, esta valoración convive con una lectura crítica sobre las condiciones reales de su implementación, particularmente en lo que respecta al margen de autonomía docente para abordar temas sensibles o controversiales. Los futuros profesores reconocen que enseñar ciudadanía implica asumir una posición política y ética frente a la realidad social, lo que conlleva riesgos en contextos donde predomina una cultura escolar orientada al consenso y la neutralidad. En este sentido, los relatos estudiantiles coinciden con lo planteado por Cox, Jara, Sánchez y Peña (2023), al advertir que la autocensura docente y la omisión de contenidos conflictivos constituyen mecanismos de regulación discursiva que limitan el potencial crítico de la formación ciudadana.

De esta forma, aunque los estudiantes reconocen la pertinencia curricular de esta área, también evidencian que su desarrollo sigue condicionado por los marcos institucionales y las presiones culturales que definen lo que puede o no ser enseñado como ciudadanía.

De esta forma lo declara uno de los participantes en la investigación:

“Me tocó estar en un colegio de práctica inicial vulnerable, en donde existían conflictos por parte de los directores y los apoderados, porque se quejaban y amenazaban a los profesores por los temas y lecturas que enseñaban en clases, lo que hacía que a los profesores solamente enseñaran sobre cosas políticas como el congreso y los partidos, para no levantar más polvo, lo que me llevó a cuestionarme muchas veces sobre cómo enseñar formación ciudadana y si podía ser un peligro para mi futura estabilidad laboral” (PEB 3)

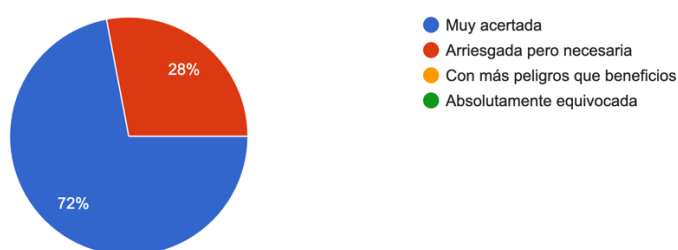
El testimonio anterior permite desarrollar una reflexión más profunda sobre las condiciones estructurales que configuran la enseñanza de la ciudadanía en la escuela. La experiencia relatada muestra que la tensión entre libertad pedagógica y control institucional no es solo un dilema personal del docente en formación, sino la expresión de un régimen de verdad educativo que determina qué discursos son legítimos dentro del aula. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la FC se encuentra atravesada por mecanismos de gobernabilidad curricular que buscan resguardar la neutralidad política y evitar el conflicto, a costa de reducir el espacio de deliberación democrática. Así, el temor a la sanción o a la pérdida de estabilidad laboral no responde únicamente a presiones externas, sino a la internalización de una racionalidad que asocia la buena docencia con la prudencia y la contención del disenso. Esta situación plantea un desafío para la FID: fortalecer una comprensión crítica del rol político de la enseñanza, promoviendo en los futuros profesores la capacidad de reconocer y tensionar los

límites ideológicos que definen qué puede enseñarse como ciudadanía en el sistema escolar chileno.

Con el objetivo de profundizar en el posicionamiento de la FC en el currículo escolar, la figura 13 presenta las representaciones sociales del profesorado en formación respecto a la inclusión de la FC en el currículo escolar. El propósito de este ítem fue identificar cómo los futuros docentes evalúan la pertinencia y las implicancias de incorporar esta materia como parte estructural del proceso educativo. Los resultados permiten observar no solo el grado de aceptación de esta política curricular, sino también las apreciaciones críticas en torno a los desafíos y tensiones que supone su enseñanza en contextos escolares diversos.

Figura 13. Valoración de la FC en el currículo escolar

14. Como futuro docente, la introducción de esta materia en el currículum le parece una decisión:
50 respuestas



El gráfico evidencia una tendencia mayoritaria de valoración positiva respecto a la incorporación de la FC en el currículo escolar, donde un 72% de los futuros docentes la considera una decisión muy acertada y un 28% la percibe como arriesgada pero necesaria. Esta distribución sugiere un consenso en torno a la pertinencia educativa y social de fortalecer la enseñanza de la ciudadanía desde la escuela, aunque acompañada de una conciencia crítica sobre los desafíos que implica su implementación. En coherencia con los testimonios analizados, esta valoración ambivalente expresa una doble lectura ideológica: por una parte, el reconocimiento del valor formativo de la ciudadanía en la construcción de sujetos democráticos; por otra, la percepción de vulnerabilidad que enfrentan los docentes al abordar contenidos políticos o controversiales en contextos institucionales conservadores.

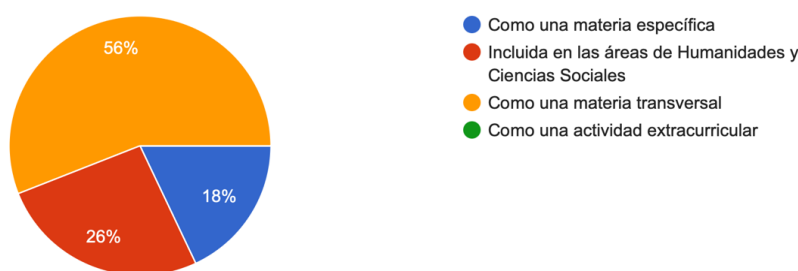
Desde esta perspectiva, la valoración positiva de la política curricular abre paso a una reflexión más profunda sobre las formas en que los futuros profesores conciben y practican la enseñanza de la ciudadanía. No se trata únicamente de aceptar su presencia en el currículo, sino de problematizar cómo se enseña, qué enfoques se privilegian y qué tensiones emergen entre los ideales de participación y las lógicas de control institucional.

Precisamente, en relación con las RS sobre las futuras formas de enseñar FC, se observan distintas perspectivas que los estudiantes construyen a partir de sus experiencias previas tanto en su trayectoria escolar como en las prácticas profesionales. En este marco, la Figura 14 sintetiza las preferencias declaradas por los futuros docentes respecto de cómo debiera abordarse la enseñanza de la FC en el contexto escolar, evidenciando los enfoques pedagógicos que orientan sus concepciones sobre el rol de la ciudadanía en el currículo.

Figura 14. Formas en que debe ser enseñada la formación ciudadana

15. ¿Cómo cree usted que debería ser enseñada la Formación Ciudadana? (Escoja solo una)

50 respuestas



Los resultados permiten identificar una jerarquía de sentidos pedagógicos en torno a cómo los futuros docentes conciben la enseñanza de la FC. La preferencia mayoritaria por un enfoque transversal (56%) revela la adhesión a una visión integradora y formativa de la ciudadanía, coherente con los lineamientos del *Plan de Formación Ciudadana* (2016) y las *Bases Curriculares* (2018), que buscan impregnar todo el quehacer escolar de valores democráticos y de convivencia. Sin embargo, esta transversalidad también puede implicar un riesgo de dispersión o dilución del contenido, ya que su implementación depende de la interpretación y compromiso de cada docente, lo que podría debilitar su sistematicidad y profundidad.

Por otro lado, el enfoque disciplinar (26%), vinculado a las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, refleja una concepción más tradicional de la educación cívica, en la que la ciudadanía se asocia con el conocimiento de las instituciones y la historia política del país. Si bien esta aproximación favorece el desarrollo conceptual, puede limitar la dimensión práctica y experiencial de la ciudadanía activa. Finalmente, la propuesta minoritaria de una asignatura específica (18%) evidencia el interés de algunos estudiantes por consolidar la FC como un espacio autónomo, con identidad curricular propia y evaluación diferenciada. En conjunto, estos resultados expresan tensiones entre la transversalidad y la especialización, que remiten a

debates más amplios sobre la naturaleza formativa de la ciudadanía y el lugar que esta debe ocupar dentro del sistema escolar chileno.

La concepción mayoritaria de la FC como una materia de carácter transversal evidencia la tensión entre el discurso prescriptivo de las políticas educativas y las representaciones que los futuros docentes construyen sobre su enseñanza. Esta preferencia puede entenderse como un reconocimiento de que la ciudadanía trasciende los contenidos disciplinares, configurándose como una dimensión formativa que atraviesa la totalidad de la experiencia escolar y exige un enfoque integral, capaz de articular las distintas áreas del currículo y la vida institucional. No obstante, esta visión también plantea desafíos significativos: al distribuir la responsabilidad de su enseñanza entre todas las asignaturas, la transversalidad puede derivar en una fragmentación pedagógica, donde la educación ciudadana se diluye entre múltiples prioridades, perdiendo consistencia y sistematicidad.

Por su parte, las opciones minoritarias que proponen tratar la FC como una asignatura específica o integrarla exclusivamente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales reflejan la persistencia de modelos tradicionales, orientados a garantizar un espacio curricular delimitado. La coexistencia de ambos enfoques revela una tensión estructural: mientras la transversalidad se asocia con la democratización del conocimiento y la incorporación de la ciudadanía en todas las esferas escolares, la formalización disciplinar responde a la necesidad de asegurar tiempos, recursos y criterios de evaluación. En este sentido, las representaciones de los estudiantes de pedagogía no solo expresan preferencias metodológicas, sino que reproducen los debates ideológicos más amplios sobre el lugar de la educación democrática en el currículo y sobre el potencial de la escuela como espacio de formación de sujetos críticos y comprometidos con lo común.

Estas tensiones sobre el lugar de la FC en el currículo pueden comprenderse a la luz de distintos modelos de ciudadanía. La propuesta de abordarla como una asignatura específica responde a un enfoque liberal, centrado en la transmisión de conocimientos cívicos y en la preparación de individuos autónomos que conozcan sus derechos y deberes (Kymlicka & Norman, 1997). En cambio, la idea de concebirla como un eje transversal se vincula más estrechamente con un modelo republicano, donde la ciudadanía se entiende como práctica colectiva orientada al bien común, y por tanto requiere impregnar todas las dimensiones de la vida escolar.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, las actividades recreativas y extracurriculares se destacan con mayor frecuencia entre las preferencias de los estudiantes de pedagogía. Estas actividades se entienden como espacios clave donde los estudiantes tienen la oportunidad de

reunirse, participar activamente en la comunidad y expresar sus opiniones, fomentando el aprendizaje de manera práctica y participativa:

“Yo enseñaría esta manera mediante visitas a patrimonios importantes democráticos, explicándole a mis estudiantes la importancia de ellos o si no tengo a mano patrimonios o no tengo acceso para llevar a mis estudiantes, mostrarles documentales acerca de la importancia de los patrimonios en Chile, además mostrarles el porqué es importante en la democracia el poder sufragar, para que mis estudiantes tengan conocimiento de que el sufragio es un derecho importante en los ciudadanos y por ello es importante que el día de mañana cuando los estudiantes sean ciudadanos vayan a las votaciones a sufragar” (PEB 7).

El testimonio da cuenta de una representación de la FC centrada en la transmisión de conocimientos vinculados a la democracia y al ejercicio de derechos fundamentales. Se destaca la importancia de utilizar recursos pedagógicos concretos, como visitas a lugares patrimoniales o la visualización de documentales, para acercar a los escolares a los valores democráticos. En particular, se subraya el rol del sufragio como un derecho clave para la participación ciudadana, al que los futuros votantes deben dar continuidad en su vida adulta. De este modo, la enseñanza de la ciudadanía se concibe como un proceso orientado a fortalecer el conocimiento de símbolos, prácticas y deberes cívicos que sostienen la vida democrática.

De igual manera, la creación de espacios de reflexión constituye un desafío fundamental para el desarrollo de competencias cívicas, las cuales se traducen en los valores y actitudes esenciales para la vida en sociedad. Según las percepciones de los docentes en formación, se destaca que los estudiantes deben ser protagonistas activos en su proceso de aprendizaje. Los docentes, por su parte, deben diseñar clases que favorezcan la expresión de las opiniones y emociones de los estudiantes, además de promover su capacidad de organización y participación.

“La enseñaría partiendo de pequeñas acciones concretas como dar espacios a los niños para que expresen sus opiniones y generar espacios donde puedan participar de manera efectiva” (PEB 8)

“Entregaría espacios reflexión donde trabajan sus valores y comportamientos para que sepan interactuar de manera responsable, crítica y consciente con sus compañeros y entorno, promoviendo así la comprensión sobre la Formación ciudadana, recalando los derechos y deberes de la ciudadanía. Continuar” (PEB 8).

En el mismo ámbito pedagógico, los participantes seleccionan cuatro actividades pedagógicas que promueven la FC:

- a. Abordar temas valóricos contingentes (diversidad de género, matrimonio homosexual, feminismo, aborto, eutanasia, legalización de la marihuana, etc.).

- b. Discutir noticias del acontecer nacional e internacional en el aula.
- c. Desarrollar trabajos de investigación a partir de la lectura de textos y el análisis de fuentes audiovisuales (películas, documentales, etc.)
- d. Incluir en el plan lector autores reconocidos y con orientación política definida.

La selección de estas actividades refuerza la percepción de que la educación ciudadana debe profundizar en las tensiones sociales, confrontar ideas y permitir la construcción de opiniones, juicios razonados y la contraposición de perspectivas, promoviendo así la participación de los estudiantes (Santisteban, 2019). Asimismo, los resultados del cuestionario sugieren que las principales estrategias de evaluación del aprendizaje deben incluir trabajos en grupo (80,0%), debates (90%) y proyectos de investigación (62 %). A través de estas estrategias, los estudiantes se involucran directamente en el proceso de enseñanza, superando la simple memorización y desarrollando un juicio crítico frente a situaciones de la realidad social.

Tabla 48. estrategias de evaluación en la enseñanza de la formación ciudadana

Estrategia de evaluación	Porcentaje (%)
Evaluaciones escritas de definición	6 %
Evaluaciones escritas de desarrollo	32 %
Comentarios de textos	12 %
Trabajos en grupos	80 %
Exámenes tipo test	2 %
Debates	90 %
Trabajos por proyectos	62 %
Evaluaciones orales	14 %
Foros	30 %
Exposiciones de estudiantes	70 %
Estudios de casos	42 %
Dramatizaciones	14 %
Participación en clases	46 %

La preferencia de los futuros docentes por estrategias como debates, trabajos colaborativos y estudios de casos puede interpretarse como una inclinación hacia enfoques de ciudadanía de carácter republicano, en los que la deliberación, el diálogo y la construcción colectiva de lo común son ejes fundamentales de la vida democrática (Cox & García, 2015; Pérez-Rodríguez et al., 2022). A su vez, la valoración de metodologías más experienciales, como dramatizaciones y la participación en clases, se relaciona con un enfoque comunitarista, que entiende la ciudadanía desde el reconocimiento de identidades, vínculos y experiencias compartidas en la vida escolar, tal como muestran los docentes en contextos chilenos al problematizar la lógica neoliberal dominante (Redon Pantoja, Vallejos Silva & Angulo Rasco, 2021).

Este distanciamiento respecto del enfoque liberal también puede interpretarse como una reacción crítica frente a las prácticas evaluativas tradicionales, asociadas a la memorización y a la rendición de cuentas individual. En este sentido, la baja preferencia por las pruebas escritas (6%) y los exámenes tipo test (2%) revela una postura formativa que rechaza los formatos estandarizados y cerrados de evaluación, percibidos como poco pertinentes para el desarrollo del pensamiento crítico y la deliberación democrática.

Los futuros docentes parecen cuestionar la lógica de la evaluación como mecanismo de control y clasificación, privilegiando, en cambio, formas de evaluación más dialógicas, reflexivas y situadas, que valoran la argumentación, la participación y la experiencia colectiva. Esta preferencia sugiere un desplazamiento simbólico desde una ciudadanía entendida como conocimiento normativo hacia una ciudadanía vivida y practicada en comunidad, donde el aprendizaje se construye a través de la interacción y la reflexión compartida. En términos más amplios, esta orientación evidencia un intento por redefinir la cultura evaluativa escolar, promoviendo una pedagogía de la ciudadanía que trasciende la calificación individual para orientarse hacia la comprensión crítica, la deliberación ética y la responsabilidad colectiva.

La presencia de foros y espacios de discusión problematizadora remite también al sentido de ciudadanía crítica que emerge en estudios recientes sobre formación docente, donde se valoran las prácticas reflexivas y la participación (Pérez-Rodríguez et al., 2022). En conjunto, estas tendencias sugieren que, si bien persisten ciertos referentes normativos, la formación inicial de los futuros docentes en Chile se orienta cada vez más hacia concepciones republicanas y críticas de la ciudadanía, en coherencia con las tensiones sociales detectadas en los estudios curriculares y de política educativa reciente.

En síntesis, las RS de los futuros docentes sobre la FC revelan un campo conceptual complejo, caracterizado por la coexistencia de enfoques que transitan desde perspectivas normativas de corte liberal hasta concepciones republicanas, comunitaristas y críticas. La valoración de estrategias evaluativas participativas y dialógicas, así como la centralidad otorgada a la escuela como espacio privilegiado de socialización democrática, sugieren una orientación hacia comprensiones más colectivas y deliberativas de la ciudadanía. Esta inclinación encuentra coherencia con los procesos sociales y políticos que han configurado la experiencia generacional del estudiantado.

3.5. Valoración de la enseñanza de la formación ciudadana en la carrera de Pedagogía en educación Básica

Este apartado presenta los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de pedagogía, orientado a conocer la valoración que otorgan a la enseñanza de la educación ciudadana durante su proceso formativo universitario. El análisis de sus respuestas permite identificar el grado de relevancia que el estudiantado atribuye a este componente curricular, así como las fortalezas y limitaciones que reconocen en su tratamiento académico. Asimismo, los resultados posibilitan examinar qué aprendizajes consideran fundamentales para su futuro ejercicio profesional y qué aspectos perciben como insuficientemente desarrollados en su formación inicial.

Se indaga en las valoraciones que los futuros docentes otorgan a sus experiencias formativas en torno a la formación ciudadana, con el propósito de comprender cómo interpretan su pertinencia y las oportunidades que ofrece para la construcción de una identidad docente comprometida con la educación democrática. A partir de esta exploración, se busca evidenciar los sentidos que los estudiantes atribuyen a la FC en su trayectoria universitaria, así como las tensiones que emergen entre los discursos institucionales y las experiencias concretas de aprendizaje.

La tabla 46 siguiente sintetiza estos hallazgos, destacando los principales nudos críticos que atraviesan la FID en este ámbito. Estos elementos constituyen puntos neurálgicos para comprender las tensiones existentes entre las expectativas curriculares declaradas y las prácticas formativas efectivamente implementadas en el contexto universitario.

Tabla 49. Fortalezas y debilidades de la formación ciudadana en la carrera de Pedagogía en Educación Básica según estudiantes

Categoría	Fortalezas declaradas	Debilidades declaradas	Nudos críticos identificados
Currículo y estructura	Existencia de una asignatura específica de formación ciudadana. - La malla incorpora cursos de política, historia y gestión. - Reconocimiento de un aprendizaje transversal.	La asignatura aparece aislada, sin integración transversal. Se aborda recién en tercer año. Se imparte en un solo ramo sin correlación con otros.	Fragmentación curricular: contradicción entre el discurso de transversalidad y la práctica de un tratamiento aislado y marginal.
Metodologías de enseñanza	Uso de juegos y dinámicas para comprender ciudadanía. Trabajo en grupo y reflexión colectiva. Evaluaciones integradas (ABP).	Pocas instancias de debate y diálogo. Clases percibidas monótonas. Escasas dinámicas innovadoras sostenidas.	Predominio metodológico: se privilegia la dimensión lúdica y participativa, pero sin suficiente densidad crítica ni continuidad.

Práctica y vinculación con la realidad	Enfatiza la práctica en aula con contextualización. Cercanía con realidades sociales Desarrollo de pensamiento crítico.	Lo trabajado en formación ciudadana se observa poco en prácticas escolares. Débil conexión con el servicio a la comunidad y redes externas.	Brecha teoría práctica: falta de articulación entre lo aprendido en la universidad y las experiencias en contextos escolares reales.
Docencia y recursos humanos	Profesores especialistas con buen manejo del tema. Generación de espacios de participación estudiantil.	Falta de estrategias concretas para enseñar ciudadanía. Preparación insuficiente para implementar ABP vinculados a ciudadanía.	Carencia formativa: aunque existe capital docente, los futuros profesores no se sienten dotados de herramientas suficientes.
Concepción de la formación ciudadana	- Se recalca el rol activo del estudiante. - La formación ciudadana es vista como aprendizaje transversal y reflexivo.	Se confunde formación ciudadana con participación ciudadana. Poco énfasis en contenidos humanistas y políticos. Enfoque débil en ciudadanía.	Ambigüedad conceptual: prevalece una mirada difusa entre participación escolar y formación ciudadana crítica y sustantiva.

El análisis de estas fortalezas y debilidades evidencia tensiones estructurales significativas en la FID en ciudadanía. La fragmentación curricular refleja la dificultad institucional para articular la FC como eje transversal, contradiciendo las orientaciones normativas vigentes y reproduciendo una concepción marginal de este aprendizaje fundamental.

Simultáneamente, el predominio de enfoques metodológicos centrados en dinámicas participativas, aunque valioso para el desarrollo de habilidades sociales, presenta el riesgo de trivializar las dimensiones política y crítica de la ciudadanía cuando no se vincula con contenidos sustantivos ni experiencias comunitarias más amplias. Esta limitación se intensifica con la persistente brecha teoría-práctica, que restringe las posibilidades de transferir los aprendizajes universitarios a escenarios escolares concretos.

La carencia de herramientas didácticas específicas debilita la preparación profesional, mientras que la ambigüedad conceptual entre participación y FC revela un campo disciplinario en disputa donde coexisten visiones normativas, republicanas y críticas sin una definición clara de los propósitos educativos. Estas tensiones trascienden las debilidades curriculares individuales, configurando desafíos sistémicos para alinear la FID con el horizonte de una ciudadanía activa, reflexiva y crítica, su resolución requiere transformaciones estructurales que integren coherentemente los marcos normativos, las prácticas pedagógicas y las demandas sociales contemporáneas.

Vinculado con las declaraciones sobre su preparación para enseñar FC, emergen tanto fortalezas como limitaciones significativas en su proceso formativo. Entre las fortalezas identificadas, destacan la existencia de una asignatura específica impartida por docentes

especializados y la presencia de espacios formales de participación estudiantil que generan experiencias en FID significativas.

Desde la perspectiva pedagógica, los estudiantes valoran particularmente la incorporación de metodologías colaborativas y estrategias que estimulan la reflexión crítica frente a problemáticas sociales relevantes. Estos enfoques son reconocidos como aportes directos para su futuro ejercicio profesional, en tanto la educación ciudadana se percibe como un componente que fortalece la conciencia social y otorga sentido al quehacer pedagógico.

Esta valoración se sustenta en la comprensión de que dicha formación favorece la construcción de espacios escolares más democráticos y equitativos, configurándose como un elemento fundamental para el desarrollo de competencias docentes orientadas hacia la transformación social desde el ámbito educativo.

“Una fortaleza que tiene la carrera educación básica en el abordaje de la formación ciudadana es que propicia el trabajo en grupo para reflexionar y crear actividades de clases donde se propicie la democracia y ciudadanía, además de ver distintos tipos de juegos que se pueden implementar en clases, los cuales sirven de ejercicio para entender por nuestra parte ciertos conceptos o posturas sobre la ciudadanía” (PEB 9).

La declaración del estudiante evidencia una valoración positiva de la carrera, reconociendo en ella espacios de trabajo colaborativo y el empleo de recursos lúdicos orientados a propiciar la reflexión sobre democracia y ciudadanía. Esta apreciación revela una representación de la formación ciudadana fuertemente asociada a metodologías participativas y al aprendizaje grupal, en consonancia con enfoques pedagógicos que privilegian la interacción como mecanismo de construcción de significados.

Sin embargo, al situar la fortaleza formativa principalmente en el plano metodológico, emerge una limitación significativa: la tendencia a concebir la ciudadanía como un repertorio de conceptos o posturas que se ejercitan mediante dinámicas áulicas, en detrimento de su comprensión como práctica social compleja, atravesada por conflictos, desigualdades y demandas de participación efectiva en la esfera pública.

Esta perspectiva refleja una tensión fundamental entre dos concepciones de FC: una que la entiende primordialmente como innovación didáctica y otra que la concibe como espacio crítico de problematización política y social. El reconocimiento de esta tensión resulta clave para comprender los desafíos contemporáneos que enfrenta la FID en Chile, particularmente la necesidad de trascender enfoques metodológicos hacia aproximaciones que integren la dimensión político-social de la ciudadanía.

En relación con las debilidades identificadas, los estudiantes de pedagogía señalan el aislamiento curricular de la FC como una limitación fundamental. Su confinamiento a una asignatura específica genera una asignación temporal insuficiente y un tratamiento fragmentado de contenidos que impide tanto una aproximación integral a los fundamentos de la educación ciudadana como su articulación con otras áreas del conocimiento, reduciendo significativamente su potencial formativo.

Desde la perspectiva estudiantil, esta fragmentación se traduce en la ausencia de instancias sistemáticas para desarrollar y ensayar estrategias didácticas que permitan trabajar efectivamente las habilidades y competencias ciudadanas contempladas en el currículo nacional. Esta carencia impacta directamente en su preparación profesional, limitando la adquisición de herramientas pedagógicas sólidas para abordar la ciudadanía en contextos escolares reales.

El carácter periférico que adquiere la asignatura en la estructura curricular evidencia una tensión más profunda: la contradicción entre la relevancia social y política que la ciudadanía posee en el discurso público contemporáneo y el lugar secundario que ocupa en la FID. Esta disociación debilita su potencial como eje articulador de la vida democrática escolar y cuestiona la coherencia institucional entre declaraciones formativas y prácticas curriculares efectivas.

“Una debilidad que tiene este abordaje mencionado sería la falta de integración de la formación ciudadana en el currículo de manera transversal y coherente, lo que puede llevar a que sea vista como una materia aislada en lugar de una perspectiva que atraviesa todas las áreas de enseñanza” (PEB 9).

Esta problemática adquiere particular relevancia al considerar el marco normativo vigente en Chile, específicamente la Ley 20.911, que establece la obligatoriedad de implementar planes de formación ciudadana en todos los establecimientos educacionales, junto con las orientaciones curriculares nacionales que promueven la transversalidad de este ámbito formativo.

La contradicción resulta evidente: mientras la política pública asigna a la educación ciudadana un rol protagónico en el fortalecimiento democrático y la participación escolar, la FID la confina a espacios marginales y fragmentados dentro de los planes de estudio. Esta brecha institucional genera un desfase crítico entre las expectativas del sistema educativo y las competencias efectivamente desarrolladas por los futuros profesores, limitando su capacidad para implementar prácticas pedagógicas coherentes con las demandas normativas.

Desde esta perspectiva, se coincide con los diagnósticos planteados por informes de organismos nacionales e internacionales (ACE, 2016; PNUD, 2018; Garrido y Contreras, 2020), que han evaluado la implementación de la FC, los cuales indican que este eje curricular sigue ocupando un lugar marginal en los currículos de formación del profesorado. Además, se menciona otra debilidad significativa: la desconexión de la asignatura de FC con la realidad educativa que se experimenta en las escuelas, lo que dificulta su aplicación práctica y la integración efectiva de los estudiantes en contextos educativos reales.

“La debilidad es que existen pocas instancias para conectar la formación ciudadana con el servicio a la comunidad, podrían existir más desde la comprensión de que la universidad tiene la forma de establecer más redes con comunidades que necesiten de nuestra ayuda lo cual también es parte de la educación para la ciudadanía” (PEB 10).

Finalmente, se les planteó a los estudiantes un conjunto de preguntas para identificar si se sienten preparados para enseñar ciudadanía en la escuela. Ante estas preguntas, lo más preocupante es que solo dos de los participantes de esta investigación mencionan sentirse preparados para enseñar ciudadanía una vez concluida su formación profesional. Esta situación resalta la necesidad urgente de que las carreras de pedagogía cuenten con un plan específico de FC, orientado a la preparación integral de los docentes, tanto en ámbitos conceptuales como didácticos, para asegurar que sean capaces de abordar de manera efectiva esta asignatura clave en la educación básica.

En este sentido, la valoración estudiantil sobre su preparación para enseñar FC revela un panorama ambivalente donde coexisten fortalezas y limitaciones estructurales. Se reconoce positivamente la existencia de asignaturas específicas, la labor de docentes especializados y el empleo de metodologías participativas que potencian la reflexión crítica y la conciencia social, contribuyendo al desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas y orientadas hacia la equidad.

No obstante, emergen tensiones que problematizan este proceso formativo: la fragmentación curricular, la escasa transversalidad y, de manera particularmente significativa, los temores que experimentan los futuros profesores al proyectarse enseñando FC en contextos escolares atravesados por controversias políticas y demandas sociales complejas.

Esta situación encuentra respaldo en la literatura especializada. Flórez (2019) advierte que la enseñanza de la ciudadanía conlleva inevitablemente la confrontación con conflictos de valor que pueden generar resistencia y temor en el profesorado, particularmente cuando los marcos institucionales no ofrecen suficiente respaldo. Complementariamente, Massip y Santisteban

(2020) señala que los docentes suelen experimentar inseguridad al abordar problemáticas sociales y políticas, conduciéndolos frecuentemente hacia la autocensura para evitar controversias en el aula. Barrera, Falabella e Ilabaca (2021) destacan que este escenario evidencia una tensión entre el mandato normativo de educar en ciudadanía y las condiciones reales que enfrentan los profesores, quienes requieren apoyo formativo y recursos didácticos que les permitan sostener procesos de enseñanza en contextos complejos.

El desafío para la FID trasciende, por tanto, el fortalecimiento de instancias curriculares y metodológicas, exigiendo la generación de condiciones institucionales que permitan a los futuros profesores enfrentar con confianza los riesgos y posibilidades inherentes a educar para la democracia en sociedades en permanente transformación.

4. Etapa 3: Representaciones Sociales sobre formación ciudadana: Análisis de entrevistas en profundidad

Este apartado presenta los resultados del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, con el propósito de explorar RS sobre la FC, sus posicionamientos como futuros profesores y la valoración que asignan a sus procesos formación docente. A diferencia del cuestionario, que permitió levantar tendencias generales y cuantificables, las entrevistas ofrecen una aproximación cualitativa que permite comprender con mayor detalle los discursos, tensiones y significados que se generan en el contexto escolar y la FID relacionados con la FC.

De este modo, se busca identificar no solo cómo los estudiantes entienden la enseñanza de la ciudadanía y su relevancia en la FID, sino también las percepciones críticas que emergen respecto a los desafíos, limitaciones y posibilidades que plantea su implementación en el contexto escolar y universitario. El análisis de estas narrativas constituye, por tanto, un insumo clave para interpretar la complejidad de la FC, situándola en la intersección entre las experiencias individuales y los marcos institucionales que la regulan.

El análisis se desarrolló desde un enfoque interpretativo de carácter cualitativo, que concibe el discurso como un espacio de producción de significados sociales y no solo como una fuente de información declarativa. Situados en el marco de las teorías de las RS (Moscovici, 1975; Jodelet, 1984), el análisis se articula con los aportes del análisis semántico del discurso (Fairclough, 1992; Van Dijk, 2003), que posibilita examinar los campos de sentido y las estructuras discursivas mediante las cuales los participantes construyen y negocian significados sobre su formación. En esta línea, se considera que el discurso no solo refleja representaciones previas, sino que también produce y reproduce relaciones de poder,

legitimaciones institucionales y regímenes de verdad en torno al ideal del “buen docente” y al tipo de ciudadanía que se promueve desde la formación inicial.

El análisis se realizó a través de un proceso de codificación inductiva de la información obtenida en las entrevistas en profundidad, orientado a identificar los significados y representaciones sociales que los participantes construyen en torno a la FC. Para la gestión, segmentación y análisis de los datos se empleó el software MAXQDA, herramienta que permitió elaborar el libro de códigos, establecer relaciones entre categorías y subcategorías, y visualizar las recurrencias semánticas y discursivas presentes en las narrativas del profesorado en formación.

Tabla 50. Libro de códigos entrevistas

Categorías	Código	Subcódigo
1. Representaciones Sociales y valoraciones sobre la formación ciudadana	1.1 Noción ciudadanía legal	1.1.1 Competencia como requisito 1.1.2 Tema disciplinar
	1.2 Utilidades y usos ciudadanía	1.2.1 Aprender vivir en sociedad 1.2.2 Competencia 1.2.3 Voto
	2.1 Conocimiento situacional	2.1.1 Conocimiento Formal 2.1.2 Conocimiento tácito 2.1.3 Experiencia situada
2. Conocimiento política pública	2.2 Noción política pública	2.2.1 Orientación PFC 2.2.2 Valoración formación inicial docente
	3.1 Aprendizaje situado	3.1.1 Actividades formativas 3.1.2 Experiencia Aula 3.1.3 Vínculo territorio
3. Representaciones sociales y Experiencias pedagógicas	4.1 Percepción profesional	4.1 Inclusión escolar 4.2 Visión Cosmopolita 4.3 Visión Interdisciplinar
4. Formación profesional	5.1 Perfil colegios	5.1 Participación comunidad escolar 5.2 Tipo de establecimiento
5. Representaciones sobre democracia y participación ciudadana		

En este marco, la categoría "*Desafíos de la formación inicial docente en la enseñanza de la formación ciudadana*" visibiliza las limitaciones curriculares y pedagógicas que median la preparación profesional del futuro profesorado. La segunda categoría, "*Conocimientos sobre la política educativa de formación ciudadana*", examina los niveles de comprensión y apropiación de los marcos normativos y curriculares que orientan esta área formativa. La tercera categoría, "*Representaciones sociales sobre el sentido y finalidad de la formación ciudadana*", aborda los imaginarios ideológicos que configuran la comprensión del rol del docente como formador de ciudadanía. Finalmente, la categoría "*Experiencias formativas y prácticas de enseñanza de la formación ciudadana*" recoge las vivencias concretas en

contextos escolares, destacando cómo estas reconfiguran creencias, saberes y posicionamientos frente al sentido político y pedagógico de la FC.

En conjunto, estas categorías ofrecen una mirada integrada que permite analizar cómo los futuros docentes articulan discurso, experiencia e identidad profesional en la construcción de su comprensión sobre la educación ciudadana. Las categorías expuestas, evidencian la diversidad y complejidad de las representaciones sociales que los estudiantes de pedagogía construyen sobre la educación ciudadana. En un primer nivel analítico, se observa la coexistencia de nociones normativas asociadas a la ciudadanía legal y al cumplimiento de competencias formales como el sufragio con concepciones más situadas que enfatizan la vida en sociedad, la inclusión y el vínculo territorial.

En conjunto, los códigos revelan una hibridez conceptual donde conviven perspectivas tradicionales y críticas, configurando nudos problemáticos que posicionan la FC como un campo en disputa dentro de la FID. Esta complejidad refleja tanto las tensiones del contexto educativo chileno como los desafíos inherentes a la construcción de ciudadanía en sociedades democráticas contemporáneas.

4.1. Representaciones Sociales y valoraciones sobre la formación ciudadana

Este apartado examina las RS y valoraciones que los estudiantes de pedagogía en Educación Básica construyen en torno a la FC. A partir del análisis de las entrevistas en profundidad, se identifican los diversos significados que los futuros docentes otorgan a este ámbito formativo, configurando percepciones que articulan dimensiones normativas, pedagógicas y políticas.

Estas representaciones trascienden las experiencias individuales de formación inicial, reflejando las tensiones inherentes a la política pública educativa y al contexto sociopolítico chileno contemporáneo, caracterizado por crecientes demandas de participación y justicia social. El análisis de estas narrativas permite comprender la FC no como un campo conceptual homogéneo, sino como un espacio en disputa donde confluyen valoraciones positivas respecto a su pertinencia formativa y, simultáneamente, críticas hacia las limitaciones curriculares y los temores que genera su enseñanza en escenarios escolares complejos. Esta configuración ambivalente evidencia la necesidad de abordar la FC desde una perspectiva que reconozca tanto su potencial transformador como los desafíos estructurales que enfrenta en el contexto de la FID chilena.

Aproximarnos a las RS de los profesores y profesoras en formación permite, en primera instancia, comprender que la enseñanza de la FC es una tarea compleja, en gran medida debido a la falta de experiencias ciudadanas democráticas entre los futuros docentes. En este sentido,

los participantes de esta investigación, cuyo rango de edad oscila entre los 20 y 35 años, han tenido escasas oportunidades de participación ciudadana. Esta situación repercute en una menor valoración y reconocimiento de la estructura curricular de la educación ciudadana y su impacto en los procesos formativos de los estudiantes.

De esta lo declara el participante PEB 1, al reconocer que la FC se ha definido en la participación en procesos de elecciones y el respeto por las normas legales:

“Personalmente mi experiencia en participación ciudadana es en base quizás a una votación y eso entiendo por democracia, que todas las personas pueden votar se puede. la ciudadanía son todas las personas que pueden ejercer ese derecho a votar “(PEB 11)

“Porque igual la formación ciudadana es como uno tiene que actuar como ciudadano en el país. Nosotros no podemos actuar simplemente como se nos dé la gana, sino que tenemos que respetar ciertas leyes y si las incumplimos vamos a estar con ciertas condenas, etc.” (PEB 11)

Las declaraciones revelan una concepción de la ciudadanía fuertemente anclada en un enfoque liberal y normativo, donde el ejercicio ciudadano se comprende principalmente como el derecho al sufragio y la obligación de cumplir con el ordenamiento jurídico. Desde esta perspectiva, la democracia se reduce a su dimensión procedimental-electoral, mientras que la ciudadanía se define como un estatus jurídico vinculado al cumplimiento de deberes y al respeto de la institucionalidad vigente.

Esta representación evidencia una visión restringida de la FC, centrada en la obediencia normativa y en la legalidad como marco exclusivo de acción. Tal enfoque invisibiliza dimensiones más amplias de la ciudadanía relacionadas con la participación, la deliberación crítica y la incidencia en procesos colectivos de transformación social.

Estas concepciones ilustran cómo en la FID persisten imaginarios tradicionales de ciudadanía que, aunque aseguran la adhesión formal al orden democrático, limitan significativamente el desarrollo de perspectivas críticas y reflexivas sobre las tensiones políticas y sociales que configuran la vida en común. Esta limitación conceptual plantea desafíos importantes para la formación de docentes capaces de promover una ciudadanía activa y transformadora en contextos escolares contemporáneos.

Esta demanda por una FC que trascienda la mera adhesión normativa se enfrenta a las tensiones inherentes al currículo escolar chileno. La Ley 20.911, al establecer la obligatoriedad de los Planes de Formación Ciudadana en todos los establecimientos, otorga formalmente a este ámbito un lugar estratégico en la educación. No obstante, su implementación práctica se ve

condicionada por culturas escolares centradas en el rendimiento académico y las presiones derivadas de sistemas de evaluación estandarizada.

Esta situación configura una *paradoja estructural*: mientras la política pública promueve la ciudadanía como eje transversal y formativo, el currículo y las prácticas pedagógicas efectivas tienden a relegarla a espacios fragmentados o de baja prioridad institucional. Cox y Castillo (2015) señalan que la FC se encuentra tensionada entre un discurso que la concibe como fundamental para el fortalecimiento democrático y un sistema escolar que la subordina a lógicas de control y accountability, obstaculizando su desarrollo integral.

La tensión entre un enfoque sustantivo de la FC y las dinámicas evaluativas del sistema educativo constituye, por tanto, un nudo crítico que limita la capacidad de los futuros docentes para articular valores democráticos con prácticas pedagógicas consistentes y transformadoras. Esta contradicción sistémica demanda reformulaciones tanto en las políticas educativas como en las culturas institucionales que permitan una implementación coherente de la educación ciudadana en contextos escolares reales.

Dado los antecedentes expuestos, la relación entre experiencias ciudadanas y la enseñanza de la FC se ha convertido en una categoría clave de análisis. Se reconoce que, para enseñar temáticas relacionadas con la educación y la ciudadanía, es fundamental que los docentes desarrollen un compromiso y una valoración genuina por elementos esenciales del sistema democrático. Entre estos destacan el respeto irrestricto por los derechos humanos, la legitimación de la participación ciudadana, la construcción de identidades, el sentido de pertenencia, la solidaridad y la tolerancia, entre otros. Sin la incorporación de estos principios y valores en los futuros docentes, la enseñanza de la ciudadanía corre el riesgo de convertirse en un significativo vacío, sin impacto real en la construcción de espacios educativos democráticos.

Ante esto, los estudiantes de pedagogía entrevistados señalan que sus experiencias más significativas de participación han estado relacionadas con el ejercicio del voto. Destacan especialmente el valor de la organización entre pares y la presentación de propuestas, lo que les ha permitido comprender de manera más concreta los procesos democráticos y el impacto de la participación ciudadana en la toma de decisiones:

“Yo creo que la experiencia de participación más significativa para mí es el hecho de lo que se lleva como a lo más cotidiano como a lo que es la vida adulta es cuando uno tiene que votar en el centro de alumnos centro estudiante porque te da la capacidad de que los mismos jóvenes hagan su propia lista por ejemplo se organicen hagan sus propuestas” (PEB 12)

Respecto a la RS que se construye entorno a la ciudadanía y la democracia, los participantes identifican como principales características de los ciudadanos la responsabilidad y el respeto por los demás. Argumentan que la vida en sociedad implica convivir garantizando la libertad de los otros, respetando sus opiniones y formas de vida. En este sentido, conciben la ciudadanía como un conjunto de acciones en las que debe prevalecer la responsabilidad para fomentar la convivencia social. Destacan, además, valores como el reconocimiento del otro, la apertura a la diversidad y el compromiso con el bien común, incluyendo el respeto y cuidado del medio ambiente y los animales.

“Yo entiendo por formación ciudadana, aspectos que tienen que ver con hábitos, con saber vivir en sociedad, con entender, darle a entender a los niños cómo funcionan las ciudades, cómo funcionan las profesiones, de qué tipo de persona está compuesta una sociedad, más o menos funcional, de qué tipo de profesional, el tema de las calles, los carabineros” (Estudiante PEB 11)

“Formación ciudadana. Es como lo que me enseñaron en el colegio, es el tema de aprender como todas las dimensiones de votar como en el país, como, por ejemplo, presidente, alcaldes, también, no recuerdo bien, como el tema de los concejales” (PEB 12)

En este proceso, se observa que los estudiantes de pedagogía construyen una interpretación de la ciudadanía desde una perspectiva legal, entendida como un estatus jurídico que otorga derechos y deberes dentro de una comunidad política (Subiabre, 2021). En este marco, la FC se asocia a una utilidad práctica, vinculada principalmente a la convivencia social y al ejercicio de la participación electoral como un deber ciudadano. Sin embargo, el conocimiento que poseen sobre esta temática proviene en gran medida de lo aprendido en su educación escolar, lo que sugiere que se trata de un saber situado que no ha sido suficientemente profundizado ni enriquecido durante la formación universitaria.

Junto a esta visión normativa y procedimental, emerge también una concepción de la ciudadanía vinculada a la transformación social, entendida como la necesidad de generar cambios en las condiciones que configuran la vida colectiva. En este sentido, el estallido social de 2019 aparece como un hito clave en sus experiencias, al ser considerado un momento que les permitió vivenciar la participación democrática como generación. Este acontecimiento implicó un reconocimiento del compromiso con causas sociales y con el trabajo comunitario, lo que amplía la mirada sobre la FC. Según estas percepciones, la enseñanza de la ciudadanía no puede desvincularse de los problemas y acontecimientos que atraviesan la sociedad; por el contrario, debe integrarlos como oportunidades pedagógicas para fomentar la solidaridad y promover procesos de transformación social.

De esta forma lo declaran explícitamente los participantes:

“Haber vivido el proceso constituyente me permitió ampliar las perspectivas, y vincular aspectos sociales a mi proceso de formación. La importancia de forjar correctos aprendizajes entorno a la formación ciudadana, permitirá generar una sociedad en donde se dialogue de manera respetuosa, se empaticen con las personas que nos rodean y busquemos el bienestar común” (PEB 13)

“Creo que todo lo que ha pasado a nivel país ha reforzado aún más la idea de que es necesaria la formación ciudadana, ya que se ha demostrado la importancia de participar en espacios y decisiones que incumben a todas las personas, pero todo esto a partir de una base sólida de conocimientos y opiniones con fundamento” (PEB 13)

Las declaraciones de PEB 13 refuerzan la idea de que los acontecimientos recientes del país, como el proceso constituyente, han funcionado como experiencias formativas que amplían la comprensión de la ciudadanía más allá de su dimensión normativa. En estas percepciones se advierte una valoración de la FC como espacio para el desarrollo de actitudes de respeto, empatía y búsqueda del bien común, lo que se vincula con una concepción republicana de la democracia orientada al fortalecimiento de la convivencia.

Al mismo tiempo, se subraya la necesidad de una base sólida de conocimientos y argumentos fundamentados, aspecto que remite a la importancia de articular la dimensión crítica del juicio ciudadano con la práctica pedagógica. Estas apreciaciones permiten observar cómo los estudiantes resignifican su formación inicial a partir de hitos sociales, proyectando la ciudadanía como un proceso educativo integral que combina valores democráticos, deliberación pública y compromiso con la transformación social.

En relación con la enseñanza de la educación ciudadana durante su trayectoria escolar, los estudiantes de pedagogía señalan que, tanto en la educación primaria como en la secundaria, no existió una asignatura específica destinada a esta temática. Según su experiencia, los contenidos vinculados con ciudadanía y democracia solo aparecían en los últimos años de la enseñanza media y, por lo general, enmarcados dentro de la asignatura de Historia y Geografía. Este fenómeno puede comprenderse a partir del currículo educativo chileno, que tras el retorno a la democracia transitó desde una educación cívica tradicional hacia una FC más amplia, reorganizando los contenidos y priorizando el estudio de las instituciones políticas como la nación, el Estado, el gobierno y la legislación junto con cuestiones sociales, morales y medioambientales (Cox & García, 2020).

Como consecuencia, aspectos centrales como la participación ciudadana, la democracia y el respeto por los derechos humanos quedaron relegados a los cursos finales de la enseñanza

secundaria y abordados principalmente en relación con los procesos electorales. Los propios estudiantes de pedagogía reconocen que esta limitación ha tenido un impacto en sus formas de comprender, ejercer y proyectar la enseñanza de la ciudadanía en el futuro, configurando así una base formativa parcial y fragmentada.

“Está bien que se enseñe, pero quizás se habla desde como muy tardío, porque bueno, por lo menos yo recuerdo que a mí esa materia como de formación ciudadana me la pasaron recién en tercero medio, entonces siento que ya era muy grande para aprender ciertas cosas que se pueden ir inculcando de a poco, no sé, desde octavo, primero medio” (PEB 14)

“Había un eje de formación ciudadana, pero como que lo pasaban muy por encima, como que optan por revisar otras materias antes que eso. De hecho, esa siempre la dejaban como última unidad como el último conchito de historia. cuando lo toman en serio, fue en tercero y cuarto” (PEB 14)

Las declaraciones de los entrevistados evidencian una estructura curricular en la que la FC ocupaba un espacio reducido, concentrándose en los últimos años de la educación secundaria. La decisión de posicionarla en 3º y 4º medio respondía a la proximidad de los estudiantes a la mayoría de edad, lo que los habilitaba para participar en elecciones políticas, incentivando así su participación en la vida democrática (Zúñiga et al., 2020).

Esta percepción de tardanza y superficialidad en la enseñanza de la ciudadanía se relaciona directamente con los cambios impulsados por la política pública en la última década. La promulgación de la Ley 20.911 en 2016, que establece la obligatoriedad de los Planes de Formación Ciudadana en todos los establecimientos escolares, surge precisamente como una respuesta a la relegación histórica de estos contenidos al final de la trayectoria educativa. Del mismo modo, el Plan busca asegurar que la ciudadanía sea abordada de manera sistemática y transversal, en coherencia con la necesidad de formar sujetos capaces de participar críticamente en la vida democrática.

Sin embargo, las voces de los estudiantes de pedagogía muestran que persisten tensiones entre el mandato normativo y las prácticas concretas en el aula, donde la FC continúa ocupando un lugar secundario frente a otras prioridades curriculares. Este desfase evidencia que, más allá de la existencia de un marco legal, el desafío central radica en transformar las culturas escolares y las prácticas docentes para garantizar que la ciudadanía se enseñe desde etapas tempranas y con un carácter integral.

No obstante, las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza tardía y superficial de la ciudadanía deben situarse en el contexto de las reformas curriculares impulsadas en las últimas décadas. A partir del ajuste curricular de 2009, la formación ciudadana pasó a ser un Objetivo

Fundamental Transversal (OFT), promovido en todas las asignaturas del currículo escolar y en todos los niveles educativos (Mineduc, 2009). Posteriormente, con las *Bases Curriculares* de 2013, se estableció un eje específico de FC dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tanto en educación primaria como secundaria. Estos cambios normativos buscaban precisamente contrarrestar la relegación histórica de este ámbito y ampliar la enseñanza de contenidos vinculados a los derechos humanos y la participación política, fortaleciendo así su presencia en el currículo (Godoy, Chacón, Rojas y Vicencio, 2022).

Gracias a estos ajustes, los estudiantes pueden acceder desde los primeros ciclos educativos a actividades y contenidos relacionados con sus propios contextos, lo que favorece la construcción de vínculos con sus comunidades y promueve una mayor participación. Asimismo, al abordarse desde un enfoque transversal, la formación ciudadana se articula colectivamente a través de distintas asignaturas y especialidades del currículo nacional, enriqueciendo su impacto educativo.

Aunque las reformas curriculares de 2009 y 2013 representaron un avance significativo al reconocer la FC como eje transversal y asignarle un espacio específico dentro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los testimonios estudiantiles evidencian que estas transformaciones normativas no se han materializado consistentemente en prácticas pedagógicas efectivas.

La persistencia de experiencias escolares caracterizadas por un abordaje tardío, superficial o marginal de la FC revela una brecha sustancial entre el diseño curricular prescrito y su implementación áulica. Esta problemática encuentra respaldo en la literatura especializada: Cox, Bascopé, Castillo y Miranda (2014) junto con Magendzo y Paves (2016) han documentado cómo la política curricular chilena en ciudadanía ha privilegiado históricamente la dimensión normativa por sobre la formativa, generando limitaciones significativas en la práctica pedagógica.

Esta distancia entre discurso y práctica refleja tensiones estructurales del sistema educativo chileno, donde coexisten declaraciones oficiales que posicionan la ciudadanía como prioridad formativa y culturas escolares que continúan subordinándola a asignaturas y evaluaciones percibidas como de mayor relevancia académica (Falabella y Zincke, 2020). En este contexto, la FID enfrenta un desafío complejo: preparar a los futuros profesores no únicamente para implementar las prescripciones de política educativa, sino también para desarrollar capacidades críticas que les permitan problematizar y transformar las condiciones estructurales que obstaculizan el desarrollo de una ciudadanía sustantiva en el espacio escolar.

Finalmente, se evidencia desde los discursos del profesorado en formación una concepción liberal de la ciudadanía, destacando la centralidad de los derechos humanos y las libertades individuales como pilares de la vida democrática. Esta orientación se expresa en la valoración de derechos civiles y políticos, como la participación electoral, la libertad de expresión o el derecho a la propiedad (Magendzo & Pávez, 2020). No obstante, esta perspectiva, aunque relevante, evidencia también una limitación: al situar la ciudadanía en el plano de los derechos formales, corre el riesgo de reducirla a un marco legal e institucional que deja en un segundo plano su dimensión crítica y transformadora. En este sentido, si bien los futuros docentes conciben la democracia como un principio organizador de la vida social y comunitaria, la comprensión predominante privilegia una visión normativa que reproduce la tradición liberal del currículo chileno, más que abrir espacios para cuestionar las desigualdades, los conflictos y las tensiones que atraviesan la convivencia democrática en contextos escolares. Así, la aparente fortaleza de este enfoque se convierte también en un desafío, al mostrar cómo la FID sigue anclada en marcos conceptuales que dificultan avanzar hacia concepciones republicanas o críticas de la ciudadanía, capaces de vincular el ejercicio de derechos con la transformación social.

4.2. Conocimientos sobre la política educativa de formación ciudadana

Este apartado aborda la categoría de conocimientos que los estudiantes de pedagogía en Educación Básica poseen sobre la política educativa en materia de FC, con especial atención a la Ley 20.911. El análisis de sus discursos permite evidenciar el grado de familiaridad que tienen con estos marcos normativos y, al mismo tiempo, reconocer las limitaciones que se presentan en la formación inicial para comprenderlos y aplicarlos de manera crítica en la práctica docente.

Siguiendo estos lineamientos, el análisis de las entrevistas profundiza el diagnóstico presentado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE, 2016), que advierte cómo la FC continúa siendo un ámbito poco desarrollado y circunscrito principalmente a asignaturas como Historia y Ciencias Sociales (p. 13). En concordancia con este panorama, los estudiantes de pedagogía manifiestan importantes carencias en su conocimiento sobre la política educativa en esta materia, apoyándose casi exclusivamente en los aprendizajes adquiridos durante su escolaridad previa, los cuales se centran en contenidos de educación cívica tradicional y en el marco legal de la ciudadanía.

De esta forma lo relata uno de los participantes de investigación en cuanto a su experiencia en el aprendizaje de la FC:

En la cátedra de formación ciudadana tuve solo experiencias en un aula en donde la profesora hacía más bien clases expositivas y no existían prácticas que promovieran la participación ciudadana. (PEB 2)

En este marco, la declaración de PEB 2 refuerza el diagnóstico institucional sobre las limitaciones de la FC en la educación superior, al describir una experiencia universitaria centrada en la transmisión expositiva de contenidos, sin espacios de participación ni reflexión crítica. Esta vivencia confirma que, incluso en la FID, la enseñanza de la ciudadanía se mantiene anclada en enfoques cívico-instruccionales, que privilegian el aprendizaje conceptual sobre las prácticas deliberativas o colaborativas. Así, la ausencia de metodologías activas en la cátedra no solo revela una carencia pedagógica, sino también una coherencia problemática con el modelo escolar que los futuros docentes han internalizado: una ciudadanía entendida como cumplimiento normativo y no como ejercicio político o ético.

Esta limitación refuerza la idea de que la política educativa en educación ciudadana, más que consolidarse como un marco orientador del quehacer docente universitario, permanece como un referente externo y poco apropiado por las comunidades académicas. En consecuencia, su potencial para orientar una enseñanza crítica, situada y coherente con las demandas democráticas del sistema escolar se ve restringido. Esta brecha entre el discurso normativo y la práctica formativa se expresa con claridad en el testimonio del participante PEB 15:

“En el colegio en tercero y cuarto medio lo mencionan, pero muy poquito y vemos más que nada contenidos de historia social y funcionamiento de la política, los partidos y la democracia” (PEB 15)

La experiencia relatada por PEB 15 corrobora que la FC en el sistema escolar chileno ha permanecido históricamente subordinada a la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales, circunscrita a nociones elementales sobre instituciones políticas, partidos y mecanismos del sistema democrático. Esta perspectiva restringida refleja una concepción normativa y descriptiva de la ciudadanía, donde predomina la transmisión de información sobre estructuras políticas por encima del desarrollo de habilidades críticas, deliberativas y de participación.

Durante mis períodos de prácticas, no he tenido ningún acercamiento a cómo se imparte la formación ciudadana en los establecimientos que he visitado, ni he escuchado menciones al respecto por parte de los estudiantes, solo he visto que lo hace el profesor de historia. Por ello, mi percepción sobre la formación ciudadana sigue siendo la misma que tenía en mi época de estudiante. (PEB 7)

Esta reducción conceptual genera una comprensión superficial que los futuros docentes incorporan a su formación universitaria, perpetuando la marginalidad de la educación ciudadana ya documentada por la Agencia de Calidad de la Educación (2016). La experiencia descrita evidencia no solo una práctica curricular limitada, sino también la ausencia de enfoques integrales que articulen la formación ciudadana con problemáticas sociales contemporáneas, derechos humanos y experiencias democráticas vivenciadas en el espacio escolar.

Esta situación plantea desafíos fundamentales para la FID, que debe confrontar tanto los déficits formativos previos de sus estudiantes como la necesidad de desarrollar nuevas competencias pedagógicas para una ciudadanía más participativa y crítica. La superación de estas limitaciones requiere transformaciones curriculares que trasciendan la mera información cívica hacia la construcción de experiencias formativas genuinamente democráticas.

Este testimonio adquiere particular relevancia al contextualizarlo en el marco de la Ley 20.911, que en 2016 estableció la obligatoriedad de implementar *Planes de Formación Ciudadana* en todos los establecimientos educacionales del país. Esta normativa buscó superar precisamente la visión restringida y marginal identificada por los estudiantes de pedagogía, promoviendo un enfoque integral que incorporara la participación estudiantil, la valoración de los derechos humanos y el compromiso con la vida democrática como elementos transversales del currículo escolar. De esta forma, los relatos de los futuros docentes revelan que los efectos de esta política no han logrado transformar sustantivamente las culturas escolares ni impactar en profundidad su propia formación inicial. Esta situación evidencia una brecha persistente entre la intencionalidad normativa de la política pública y las experiencias formativas efectivamente vivenciadas en contextos educativos reales.

Esta distancia entre marco normativo y práctica educativa interpela directamente a las instituciones de educación superior, que enfrentan el desafío complejo de operacionalizar las orientaciones legales en prácticas pedagógicas concretas. El reto consiste en preparar a los futuros profesores no solo para conocer los fundamentos de la ley, sino para desarrollar competencias que les permitan ejercer un rol protagónico en la implementación efectiva de una formación ciudadana transformadora en sus futuros contextos laborales.

De acuerdo con lo señalado, los entrevistados inician su formación profesional anclados en una concepción principalmente legal y normativa de la ciudadanía, donde el énfasis recae en los contenidos teóricos vinculados al diseño político-institucional del país. Esta perspectiva se transforma en la base pedagógica desde la cual proyectan su futura enseñanza, reproduciendo

un modelo que privilegia la transmisión de información antes que el desarrollo de competencias críticas y participativas. Si bien durante su formación universitaria se amplía la mirada hacia problemáticas sociales y filosóficas de la educación, este proceso no suele incorporar un análisis profundo de la política educativa en FC. En consecuencia, los futuros docentes no conciben el currículo de educación ciudadana como un espacio de reflexión pedagógica y política sobre las prácticas escolares, sino más bien como un conjunto de contenidos aislados que carecen de articulación con los desafíos reales de la enseñanza democrática en contextos escolares.

“Que existen vacíos. Yo creo que la mayoría tiene conocimientos como de la experiencia previa, no de la carrera como tal de formación, sino que como anterior y quizás se complementan con la pincelada que dan en la Universidad, pero claro, la Universidad como que no tiene mayor relevancia y eso que tiene un nombre, como que está ahí, pero no tuvo mayor aporte” (PEB 15)

De esta forma, El testimonio presentado evidencia un cuestionamiento profundo a la FID en materia de ciudadanía, al señalar que los aprendizajes se sustentan más en experiencias previas que en los contenidos formales de la carrera universitaria. La metáfora de la “pincelada” revela la percepción de que la formación universitaria entrega aportes superficiales y desarticulados, lo que genera un vacío entre las expectativas institucionales y las necesidades reales de los futuros docentes.

Esta situación problematiza el rol de la universidad como agente formador, pues en lugar de ofrecer un espacio de reflexión crítica y sistemática sobre la ciudadanía, termina reproduciendo la lógica de la mera formalidad curricular. De este modo, se instala la tensión entre una política educativa que busca robustecer la FC como lo establece la Ley 20.911 y una práctica formativa que no logra dotar de herramientas sustantivas ni didácticas a quienes deberán enseñar ciudadanía en las escuelas.

En este contexto, la falta de conocimientos sobre la política educativa en educación ciudadana ha generado incertidumbre en los estudiantes al enfrentar sus períodos de práctica en los establecimientos escolares. Esta situación se debe a que, durante dichas instancias, deben impartir clases, participar en el diseño de estrategias educativas para la FC y dialogar con docentes sobre esta temática. Al respecto, los estudiantes entrevistados señalan lo siguiente:

“Da miedo no tener una idea clara de lo que es la formación ciudadana, llegar a la escuela y que nos pregunten sobre las orientaciones o las dimensiones de enseñanza, ¿qué vamos a decirles? ¿Cómo la vamos a enseñar a nuestros estudiantes? No me atrevería a conversar sobre el tema con un profesor en la escuela” (PEB 16)

El argumento anterior, evidencia un componente crítico en la FID: la percepción de inseguridad respecto a los contenidos y orientaciones de la FC. Este temor ante la ausencia de claridad conceptual y recursos pedagógicos adecuados revela una brecha sustancial entre las exigencias que la política educativa establece para los establecimientos escolares y las competencias efectivamente desarrolladas en la formación universitaria. Desde una perspectiva analítica, se visualiza cómo la carencia de un marco formativo sólido genera tensiones en la construcción de la identidad profesional docente. Los futuros profesores internalizan la percepción de no estar capacitados para ejercer con autonomía y legitimidad en un ámbito que, según la Ley 20.911, constituye un eje transversal fundamental del currículo escolar.

Esta situación interpela directamente a las instituciones formadoras, evidenciando la necesidad de fortalecer la preparación universitaria en múltiples dimensiones: no solo en la apropiación de contenidos disciplinarios, sino también en el desarrollo de confianza profesional y experticia pedagógica específica para abordar los complejos desafíos que implica educar en ciudadanía en contextos escolares contemporáneos. Así mismo, la superación de esta brecha formativa se configura como un imperativo institucional para garantizar que los futuros docentes puedan asumir efectivamente las responsabilidades que el marco normativo les asigna en la construcción de una ciudadanía activa y democrática.

En esta misma línea, al preguntarles cómo han abordado esta problemática estando en las escuelas, aluden directamente a sus experiencias previas a las instancias de trabajo con sus compañeros, la organización de actividades extracurriculares etc.:

“Así como tal, ahora me pongo a pensar y la mayoría de los recursos los rescato del colegio. Ahí tuve experiencias participando en centro de estudiantes con mis compañeros, pero de la Universidad fue como muy por encima todo. Ahora que me pongo a pensar, como que no tenía idea que había una política de formación ciudadana, como casi profe creo que debería saberlo” (PEB 16)

De esta forma, se pone en evidencia una paradoja relevante en la FID: los futuros profesores reconocen haber adquirido más aprendizajes significativos sobre ciudadanía en su experiencia escolar a través de la participación en centros de estudiantes que en la propia universidad, institución que debiera garantizar un abordaje sistemático y profundo de esta dimensión. La afirmación de desconocer la existencia de una política de FC es particularmente problemática, ya que revela la desconexión entre las normativas vigentes (como la Ley 20.911) y los procesos formativos en la educación superior. En términos analíticos, esta brecha no solo cuestiona la pertinencia curricular de las carreras de pedagogía, sino que también interpela al rol de la

universidad en la socialización política de los futuros docentes, quienes debieran egresar con herramientas conceptuales y didácticas para implementar dicha política en el sistema escolar.

El desconocimiento de la política educativa en educación ciudadana ha sido reconocido como un problema grave que afecta tanto los procesos formativos como el desarrollo de una cultura democrática en las escuelas (PNUD, 2021). Cuando los estudiantes de pedagogía acceden a las orientaciones curriculares en FC, comprenden los estándares y principios que deberán cumplir en su ejercicio docente. Asimismo, estas orientaciones les permiten identificar cómo el proyecto educativo chileno conceptualiza la FC, la ciudadanía y la democracia, además de proporcionarles recomendaciones para su enseñanza en el aula.

Ante el déficit de conocimientos conceptuales que los propios estudiantes de pedagogía reconocen, los estudios sobre la implementación de la FC en Chile enfatizan la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la continua del profesorado (Jara et al.,2020; PNUD,2021; Quintana, 2022). En este sentido, destacan la naturaleza multidimensional de la educación ciudadana y su constante evolución en relación con las transformaciones sociales. Además, subrayan que la enseñanza de la educación ciudadana requiere una didáctica específica, que trascienda la simple exposición de información (PNUD, 2021).

4.3. Desafíos de la formación inicial docente en la enseñanza de la formación ciudadana

Dado lo expuesto hasta el momento, es posible afirmar que el abordaje superficial de la FC en la preparación del profesorado puede tener efectos negativos en el contexto escolar, ya que implica la transmisión incompleta de contenidos, habilidades y actitudes (Torres, Otondo & Seguel, 2024). Ante este panorama, las principales preocupaciones apuntan a que el escaso conocimiento adquirido por los docentes durante su formación afecta directamente los esfuerzos por fortalecer la cultura democrática en las escuelas (Mineduc, 2022; PNUD, 2021). Esta problemática sitúa a la FID en un rol fundamental, especialmente considerando que los estudios sobre la evaluación del impacto de la FC en el sistema escolar evidencian que los docentes que han participado en capacitaciones o en actividades curriculares específicas obtienen mejores resultados en pruebas de conocimientos, lo que se traduce en impactos positivos en las aulas.

Ante este panorama, las principales preocupaciones apuntan a que el escaso conocimiento adquirido por los docentes durante su formación afecta directamente los esfuerzos por fortalecer la cultura democrática en las escuelas (Mineduc, 2022; PNUD, 2021). Esta problemática sitúa a la FID en un rol fundamental, especialmente considerando que los

estudios sobre la evaluación del impacto de la FC en el sistema escolar evidencian que los docentes que han participado en capacitaciones o en actividades curriculares de carácter pedagógico sobre educación ciudadana obtienen mejores resultados en pruebas de conocimientos, lo que se traduce en impactos positivos en las aulas (PNUD, 2021; Donbavand & Hoskins, 2021).

En este contexto, al analizar las experiencias y valoraciones de los estudiantes de pedagogía sobre su preparación en FC, resulta llamativo que muchos declaren que la enseñanza universitaria no ha contribuido significativamente al desarrollo de sus prácticas pedagógicas. En particular, destacan la falta de vinculación entre los contenidos abordados en sus asignaturas y las exigencias de la enseñanza escolar. Una de las principales críticas expresadas es que las asignaturas se desarrollan con una fuerte orientación teórica, centrada en contenidos históricos y políticos, sin una adecuada conexión con los procesos de enseñanza desde la didáctica:

“La formación ciudadana deberían trabajarla desde las metodologías de enseñanza y no tanto contenido de la historia de Chile, porque luego en las escuelas se nos pide y evalúa que la enseñemos con metodologías participativas, pero no tenemos ejemplos de actividades porque no lo vimos en nuestras clases” (PEB 17).

La cita expone con claridad la brecha estructural entre el diseño curricular universitario y las demandas pedagógicas del sistema escolar en materia de FC. El énfasis en contenidos históricos y políticos, aunque necesario para dotar de sustento conceptual a la enseñanza, aparece desprovisto de un correlato metodológico que habilite a los futuros docentes para movilizar dichos saberes en prácticas participativas y situadas. Tal como advierte el testimonio, la carencia de experiencias formativas que modelen metodologías activas restringe la capacidad de los estudiantes de pedagogía para responder a los requerimientos de las escuelas, donde se espera que la ciudadanía sea enseñada a través de dinámicas colaborativas y dialógicas.

Esta situación tensiona la coherencia entre formación inicial y práctica profesional, al tiempo que plantea interrogantes sobre la pertinencia de los programas universitarios, que parecen privilegiar una visión enciclopédica de la ciudadanía en desmedro de su dimensión pedagógica y formativa. En consecuencia, se pone en evidencia la necesidad de reorientar la formación docente hacia un equilibrio entre conocimiento disciplinar y competencias didácticas que permitan a los profesores en formación transitar desde un saber declarativo hacia un saber pedagógico aplicable en contextos educativos reales.

De esta forma lo declara uno de los entrevistados:

“Una debilidad que tiene este abordaje de la formación ciudadana sería la falta de integración de la formación ciudadana en el currículo de la carrera de manera transversal y coherente, lo que puede llevar a que sea vista como una materia con poca profundidad didáctica y aislada en lugar de una perspectiva que atraviesa todas las áreas de enseñanza.” (PEB 7)

En este contexto, al analizar las experiencias y valoraciones de los estudiantes de pedagogía sobre su preparación en FC, resulta llamativo que muchos declaren que la enseñanza universitaria no ha contribuido significativamente al desarrollo de sus prácticas pedagógicas. En particular, destacan la falta de vinculación entre los contenidos abordados en sus asignaturas y las exigencias de la enseñanza escolar. Una de las principales críticas expresadas es que las asignaturas se desarrollan con una fuerte orientación teórica, centrada en contenidos históricos y políticos, sin una adecuada conexión con los procesos de enseñanza desde la didáctica:

“La formación ciudadana deberían trabajarla desde las metodologías de enseñanza y no tanto contenido de la historia de Chile, porque luego en las escuelas se nos pide y evalúa que la enseñemos con metodologías participativas, pero no tenemos ejemplos de actividades porque no lo vimos en nuestras clases” (PEB 17).

Si bien se reconocen los aportes de las asignaturas que abordan procesos sociales y contenidos históricos desde perspectivas críticas, orientadas a la participación y la responsabilidad social, se evidencian carencias en propuestas didácticas para promover la educación ciudadana. Esta situación obliga a los estudiantes a recurrir a enfoques de enseñanza tradicionales, limitados a la revisión de hechos históricos y al estudio de la estructura política del país. Ante este panorama, uno de los principales desafíos que enfrenta actualmente la FC es la necesidad de superar el modelo tradicional de educación cívica, estrechamente ligado a una concepción minimalista de la ciudadanía (Kerr, 2012).

Este desafío adquiere mayor relevancia si se considera que las exigencias actuales de los contextos escolares posicionan la FC desde una perspectiva maximalista, que concibe la participación democrática, responsable y comprometida como requisito fundamental de la vida ciudadana (UNESCO, 2017). En contraste con la concepción minimalista, los desafíos de la política educativa apuntan a ampliar y fortalecer las experiencias de participación. Ello exige la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan generar procesos de enseñanza dinámicos, participativos, reflexivos y críticos sobre la realidad social.

Ahora bien, este tránsito hacia una perspectiva maximalista se ve tensionado por los temores expresados por los futuros docentes frente a la enseñanza de la FC. Las percepciones más

recurrentes apuntan al riesgo de recibir sanciones por abordar temáticas políticas o asuntos socialmente controversiales, como género, movimientos sociales o diversidad. Según los entrevistados, las escuelas mantienen estructuras poco democráticas, caracterizadas por relaciones jerárquicas en las que los docentes suelen ser cuestionados por los equipos directivos y los apoderados. Ello motiva que muchos opten por evitar estas temáticas y centrar su enseñanza en contenidos disciplinares. Como relatan los estudiantes:

“Mi experiencia en práctica profesional fue un poco extraña cuando se trabajó formación ciudadana, mi profesora quería trabajar movimientos sociales y cultura democrática con el sexto básico, pero en el colegio no la dejaron...” (PEB 14);

“Nosotras con mi compañera propusimos como lectura del curso el libro Nicolás tiene dos papás del Mineduc para trabajar diversidad y democracia en 5° básico, y la profesora guía nos dijo que era imposible porque lo más seguro es que tendríamos problemas con la dirección del colegio y los apoderados” (PEB 16).

Estas experiencias configuran un escenario en el que la FC se reduce a un eje curricular en riesgo, constantemente tensionado y con una presencia marginal en las escuelas. La censura y la falta de apoyo institucional generan la percepción de que su enseñanza implica un riesgo para la estabilidad laboral y un desgaste profesional. Sin embargo, los estudiantes valoran la posibilidad de reflexionar sobre estas tensiones en su formación inicial y de conocer experiencias concretas de docentes en ejercicio. En sus palabras:

“Me ha servido mucho cuando el profesor nos cuenta sus experiencias en la escuela, que nos muestre de forma práctica cómo podemos enseñar estos temas tan complicados y los problemas a los que nos podríamos enfrentar...” (PEB 13).

En relación con los temores expresados por los futuros docentes respecto a la enseñanza de la FC, las percepciones más recurrentes apuntan a la posibilidad de recibir sanciones por tratar temáticas políticas o asuntos socialmente controversiales, como el género, las demandas sociales y las tendencias políticas. Según los entrevistados, las escuelas mantienen estructuras poco democráticas, caracterizadas por relaciones jerárquicas en las que los docentes suelen ser cuestionados por los equipos de gestión y los apoderados. En este contexto, muchos optan por evitar la enseñanza de estos contenidos y enfocarse en las áreas disciplinares.

“Mi experiencia en práctica profesional fue un poco extraña cuando se trabajó formación ciudadana, mi profesora quería trabajar movimientos sociales y cultura democrática con el sexto básico, pero en el colegio no la dejaron y ella tuvo varias discusiones con la jefa de UTP, incluso una de ella delante de mí” (PEB 14)

“Nosotras con mi compañera propusimos como lectura del curso el libro Nicolás tiene 2 papás del Mineduc para trabajar diversidad y democracia en

5° básico y la profesora guía de prácticas nos dijo que era imposible trabajar ese libro porque lo más seguro es que tendríamos problemas con la dirección del colegio y los apoderados que no les gustan esos temas” (PEB 16)

Para hacer frente a estos temores, los estudiantes de pedagogía entrevistados valoran positivamente la posibilidad de reflexionar, durante su formación inicial, sobre la realidad educativa, la cultura escolar y las barreras que podrían enfrentar en su ejercicio docente. En este sentido, acercar a los futuros profesores a la escuela desde los primeros años de formación se presenta como una estrategia relevante para que comprendan el sentido y los objetivos de la FC, así como el impacto que esta puede tener en la construcción de una sociedad democrática:

“Me ha servido mucho cuando el profesor nos cuenta sus experiencias en la escuela, que nos muestre de forma práctica cómo podemos enseñar estos temas tan complicados y los problemas a los que nos podríamos enfrentar, sobre todo cómo solucionarlos. Deberíamos tener asignaturas de formación ciudadana desde el comienzo de la carrera” (PEB 13)

El testimonio de PEB 13 pone de relieve la importancia de vincular tempranamente la formación teórica con la experiencia práctica en el proceso de preparación docente. La reflexión sobre la realidad educativa y los desafíos concretos de la enseñanza de la ciudadanía permite que los futuros profesores no solo adquieran conocimientos conceptuales, sino que también desarrollen criterios profesionales para interpretar críticamente el contexto escolar. Desde una perspectiva formativa, este relato evidencia la necesidad de que la FID transite desde una racionalidad prescriptiva centrada en la transmisión de marcos normativos hacia una racionalidad experiencial, que reconozca la escuela como un espacio de aprendizaje situado y problematizador. Asimismo, la demanda por incorporar asignaturas de educación ciudadana desde los primeros años de la carrera revela una RS de la ciudadanía como competencia transversal y estructurante del rol docente, más que como un contenido adicional o complementario. En este sentido, la interpretación de PEB 13 se alinea con la idea de que la FC no se enseña únicamente, sino que se vive, configurándose como una práctica reflexiva que articula ética profesional, compromiso social y comprensión crítica del sistema educativo.

En esta dirección, uno de los principales desafíos que enfrenta actualmente la formación docente radica en trascender las lógicas tradicionales de transmisión de conocimientos y avanzar hacia una enseñanza de la FC basada en el reconocimiento y resignificación de las experiencias ciudadanas. Este tránsito implica concebir la ciudadanía no como un conjunto de saberes normativos que se memorizan, sino como una práctica viva que se aprende en la interacción, el conflicto y la deliberación. En este sentido, la formación inicial debe propiciar espacios pedagógicos donde los futuros docentes experimenten, analicen y reflexionen sobre su propia agencia ciudadana, vinculándola con los contextos escolares y comunitarios en los

que ejercerán su labor. Tal enfoque permitiría superar la fragmentación entre teoría y práctica, promoviendo una pedagogía crítica de la ciudadanía (Freire, 1997; Biesta, 2011) que fomente la participación, la autonomía y la construcción de sentido colectivo.

En esta línea, Sant, Davies, Pashby y Shultz (2018) sostienen que la educación para la ciudadanía debe entenderse como un proceso de “participación situada”, en el cual los estudiantes aprenden ciudadanía a través de su ejercicio, mediante experiencias significativas de deliberación, toma de decisiones y acción colectiva dentro y fuera del aula. Solo a partir de esta reconfiguración experiencial y reflexiva, la escuela puede dejar de ser un espacio de reproducción de valores prescritos para transformarse en un laboratorio democrático, donde enseñar ciudadanía sea, al mismo tiempo, un ejercicio ético, político y emancipador.

En definitiva, los desafíos de la formación docente en educación para la ciudadanía están estrechamente vinculados a la importancia que las universidades otorgan a esta área en las escuelas de pedagogía y, en consecuencia, al tipo de ciudadanía que buscan desarrollar. Los estudiantes de pedagogía experimentan y aprenden sobre ciudadanía en la universidad desde una perspectiva maximalista, que no se limita a los aspectos formales y jurídicos, sino que abarca una comprensión más amplia, integrando elementos sociales, culturales y de participación ciudadana orientados hacia la justicia social (Sant, 2013). Sin embargo, las experiencias de los participantes revelan que, en su formación profesional, han profundizado poco en contenidos relacionados con la política, omitiendo principios clave para la enseñanza de la formación ciudadana, como la participación política, los tipos de ciudadanía, la diversidad y la tolerancia. En términos estrictos, se evidencia una desconexión entre la dimensión política y la formación profesional docente.

4.4. Triangulación de los resultados: conocimientos, experiencias y percepciones de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana

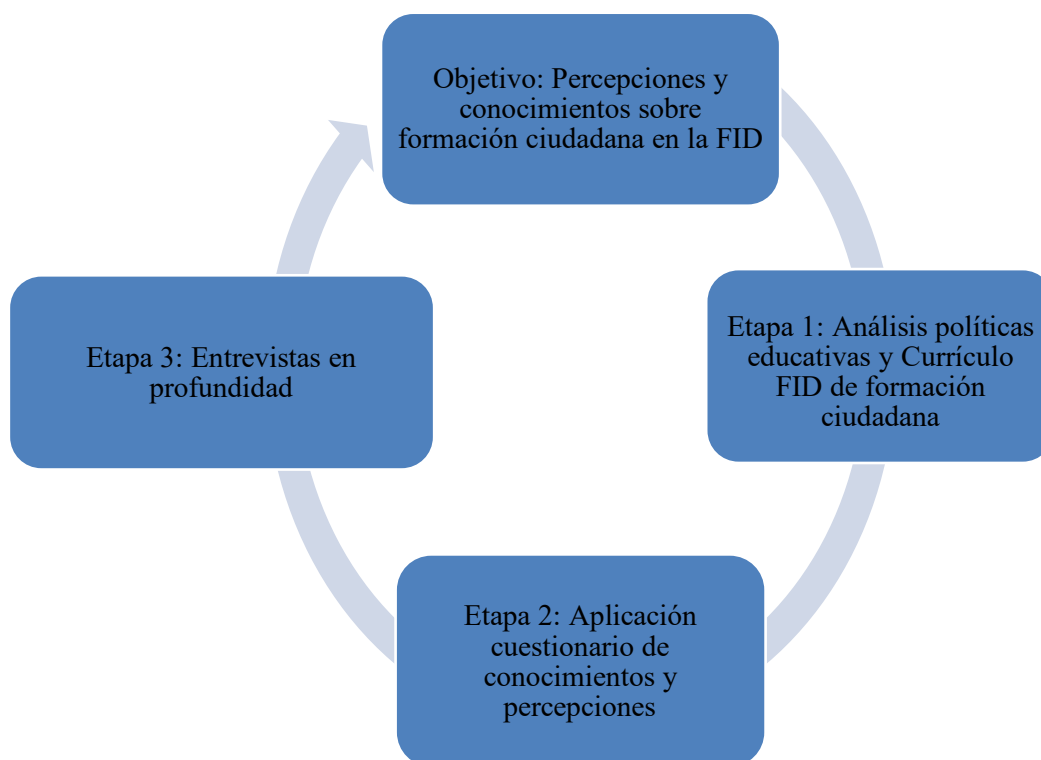
Este apartado presenta la triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos en las tres etapas del estudio, con el propósito de dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. La integración de ambas fuentes de información permite contrastar las RS, conocimientos y valoraciones de los estudiantes de pedagogía respecto a la FC, así como las tensiones entre el discurso institucional, las experiencias formativas y las prácticas educativas observadas.

Desde esta perspectiva, se articulan tres niveles de análisis interdependientes. En primer lugar, el análisis de las perspectivas ideológicas presentes en las *Orientaciones Curriculares de Formación Ciudadana* (2016) permitió identificar los marcos discursivos y racionalidades

políticas que configuran el modelo de ciudadanía promovido desde la política educativa. En segundo lugar, el cuestionario sobre conocimientos y RS aportó una comprensión empírica del modo en que los estudiantes de pedagogía interpretan, valoran y aplican estas nociones en su proceso formativo. Finalmente, el análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad permitió profundizar en las experiencias, tensiones y significados que los futuros docentes atribuyen a la enseñanza de la ciudadanía y a su rol profesional en contextos escolares.

En este contexto, la Figura 16 presenta el proceso de triangulación desarrollado en cada etapa de la investigación. Este procedimiento permite visualizar cómo los distintos niveles de análisis documental, discursivo y empírico se articulan entre sí, aportando una comprensión integral del fenómeno estudiado. De este modo, el modelo de triangulación contribuye directamente al logro de los objetivos de la tesis, al vincular la indagación sobre la política educativa de la formación inicial docente con las representaciones sociales del profesorado en formación.

Figura 16. Proceso de triangulación de información



Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, esta triangulación permite relacionar los planos estructural, simbólico y formativo de la formación ciudadana, revelando las continuidades y disonancias entre el discurso institucional y las prácticas formativas. De este modo, el análisis avanza hacia una comprensión crítica de cómo las políticas educativas orientadas a la ciudadanía se traducen y en ocasiones se tensionan en las representaciones, aprendizajes y proyecciones pedagógicas de los futuros docentes, contribuyendo así a responder las preguntas de investigación y a evaluar el grado de coherencia entre la política curricular y la práctica formativa universitaria.

4.5. Educación para la ciudadanía en la política educativa y el currículo de formación inicial docente (FID)

Desde la perspectiva del análisis del currículo de FC, las Bases curriculares de Educación Básica y el programa de estudio de la carrera investigada, es posible profundizar en la articulación entre los discursos institucionales y las experiencias formativas, identificando el modo en que la ciudadanía se configura como saber pedagógico, ético y político dentro del plan de estudios. A partir de estos lineamientos, a continuación, se triangula el análisis de la información y los hallazgos para dar respuesta a las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

4.6. Representaciones Sociales y conocimientos del profesorado en formación

El análisis de los datos permitió reconocer una serie de patrones comunes en la manera en que los estudiantes de pedagogía comprenden y valoran la FC. En este sentido, el análisis realizado permite dar respuestas a la siguiente pregunta y objetivo de investigación:

- **Pregunta 1:** ¿Qué representaciones sociales tienen los estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana?
- **Objetivo:** Identificar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana, ciudadanía y democracia.

El análisis triangulado de los datos provenientes del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental evidencia que las RS que los estudiantes de pedagogía construyen sobre la FC se configuran en torno a tres núcleos de sentido: una visión normativa centrada en el cumplimiento de deberes, una concepción moral y valorativa de la convivencia, y una comprensión crítica emergente que vincula la ciudadanía con la participación democrática y la justicia social.

En primer lugar, predomina una representación cívico-normativa, donde la FC es comprendida como un conjunto de contenidos y normas orientadas al respeto de la ley, la responsabilidad

individual y la convivencia armónica. Este enfoque, heredero de la tradición cívica escolar, refuerza una idea de ciudadanía como adaptación al orden institucional, más que como ejercicio deliberativo o reflexivo. Las entrevistas confirman que esta representación se nutre de experiencias escolares previas centradas en actividades protocolares y conmemorativas, lo que ha limitado una comprensión más profunda de la educación ciudadana como práctica política y social.

Un segundo núcleo representacional corresponde a una visión moral y formativa, que concibe la FC como espacio de formación en valores éticos y humanos, asociados a la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad. Si bien esta perspectiva promueve dimensiones afectivas relevantes para la convivencia democrática, tiende a despolitizar el sentido de la ciudadanía, trasladándola a un plano de actitudes personales antes que de acción pública. Esta orientación coincide con lo descrito por autores como Flórez (2019) y Massip y Santisteban (2020), quienes advierten que la educación ciudadana suele ser reducida a la enseñanza de virtudes cívicas sin conexión con la reflexión crítica sobre las estructuras sociales.

Finalmente, un grupo menor de estudiantes expresa una representación crítica y transformadora, que vincula la formación ciudadana con la participación, la justicia social y la problematización de las desigualdades. Estos estudiantes asocian la enseñanza de la ciudadanía con la necesidad de generar espacios de diálogo, deliberación y análisis de temas controversiales en el aula. En esta representación se reconoce la escuela como un espacio político y pedagógico donde se construyen significados sobre la democracia y la participación. Se trata de una concepción coherente con los postulados de autores como Santisteban (2019), quien sostiene que la educación para la ciudadanía debe propiciar la comprensión crítica de la realidad social y la formación de sujetos capaces de intervenir activamente en ella.

La triangulación de fuentes muestra que estas tres representaciones coexisten de manera tensa y complementaria. Mientras la perspectiva normativa sigue siendo la dominante en los discursos declarativos, las experiencias formativas más recientes particularmente en asignaturas vinculadas a las ciencias sociales y a la práctica pedagógica favorecen la emergencia de visiones críticas que reconocen la dimensión política de la educación ciudadana. No obstante, esta transición aún es incipiente, y los propios estudiantes manifiestan inseguridad frente al tratamiento de temáticas sociales y políticas en el aula, lo que refleja una falta de respaldo institucional y formativo para asumir una educación ciudadana en clave democrática y deliberativa.

En síntesis, las RS de los futuros docentes sobre la FC se encuentran en un proceso de desplazamiento desde un modelo transmisivo hacia uno reflexivo y participativo, aunque persisten inercias derivadas de su socialización escolar previa y de la débil presencia de la ciudadanía en el currículo de formación inicial docente. Estas representaciones no solo orientan sus concepciones teóricas, sino que configuran su identidad profesional y las posibilidades de desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con los principios democráticos que la política educativa promueve.

Lo anterior se relaciona directamente con la forma en que el profesorado en formación comprende la ciudadanía y la democracia, lo cual fue abordado a partir de la siguiente pregunta y objetivo:

- **Pregunta 2:** ¿Cómo comprenden los estudiantes de pedagogía el concepto de democracia en relación con la formación ciudadana?
- **Objetivo:** Identificar cómo comprenden los estudiantes de pedagogía el concepto de democracia en el contexto de la formación ciudadana

En este ámbito la concepción de ciudadanía manifestada por los entrevistados mantiene una fuerte vinculación con el paradigma liberal (Magendzo y Pavés, 2020), el cual enfatiza los derechos civiles y políticos, priorizando las libertades individuales, tales como la libertad de expresión, la elección de representantes, el derecho a la propiedad y la privacidad. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es entendida en estrecha relación con conceptos como democracia, deberes, derechos y ejercicio ciudadano, aspectos que definen la participación en la comunidad y fortalecen el sentido de pertenencia al territorio.

En este marco, las dimensiones políticas y sociales de la ciudadanía se articulan con el propósito de que los estudiantes se reconozcan como sujetos de derechos y comprendan las características y la historia del sistema democrático chileno. Además, se busca que identifiquen diversas formas de contribuir al desarrollo social. Para ello, los entrevistados mencionan que la enseñanza de la FC se sustentará en la asignatura de Historia, a través del análisis histórico de la democracia y la configuración del Estado en Chile. Asimismo, proponen la generación de espacios de reflexión enfocados en la construcción de valores y comportamientos que favorezcan una interacción social responsable, crítica y consciente, con énfasis en los derechos y deberes ciudadanos.

- **Pregunta 3:** ¿Qué conocimientos conceptuales poseen los estudiantes de pedagogía sobre la formación ciudadana y sus implicancias en la enseñanza?
- **Objetivo:** Analizar los conocimientos conceptuales que poseen los estudiantes de pedagogía sobre formación ciudadana

En relación con los conocimientos declarados por los participantes, la triangulación de la información obtenida a partir del cuestionario, las entrevistas y el análisis documental revela que los conocimientos conceptuales que los estudiantes de pedagogía poseen sobre la formación ciudadana se configuran en torno a tres ejes principales: la comprensión normativa de la ciudadanía, la asociación con valores ético-morales, y una incipiente dimensión crítica vinculada al ejercicio activo de la democracia. En términos generales, los futuros docentes manifiestan familiaridad con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación y con la existencia de la asignatura de Formación Ciudadana en el nivel escolar, sin embargo, este conocimiento se presenta mayoritariamente en un nivel declarativo y fragmentado, más orientado al reconocimiento formal de los documentos que a la apropiación profunda de sus fundamentos pedagógicos y políticos.

Los resultados cualitativos muestran que, para un amplio grupo de estudiantes, la formación ciudadana se asocia principalmente al aprendizaje de derechos, deberes y valores de convivencia, lo que refleja la persistencia de un enfoque cívico-normativo heredado de la educación tradicional. Esta visión se traduce en una concepción de la ciudadanía como cumplimiento de normas y respeto a la autoridad, lo que, si bien denota adhesión a principios democráticos básicos, limita su potencial como práctica reflexiva y transformadora. Solo un grupo reducido de participantes logra situar la formación ciudadana en un plano sociopolítico, reconociendo su relación con la justicia social, la participación y la deliberación colectiva como aprendizajes esenciales para la vida democrática. Este grupo demuestra mayor capacidad de vincular la enseñanza de la ciudadanía con el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de sujetos capaces de cuestionar las desigualdades estructurales.

Asimismo, las entrevistas evidencian que las implicancias pedagógicas de estos conocimientos se expresan en una tensión entre el saber qué enseñar y el saber cómo enseñar ciudadanía. Mientras algunos estudiantes conciben la enseñanza de la formación ciudadana como la transmisión de contenidos predefinidos instituciones políticas, derechos humanos o normas constitucionales, otros la entienden como un proceso dialógico que debe ser vivido y practicado en el aula. Esta última perspectiva se vincula con metodologías activas, tales como el debate, el aprendizaje basado en proyectos o el análisis de dilemas morales, que buscan generar experiencias auténticas de participación y deliberación.

Desde una mirada integradora, la triangulación evidencia que los conocimientos conceptuales de los futuros docentes sobre formación ciudadana se encuentran en un estado de transición: entre una concepción instruccional y una comprensión formativa y crítica de la ciudadanía. Esta ambivalencia tiene consecuencias directas en la enseñanza, pues la falta de claridad conceptual repercute en la planificación y en la selección de estrategias pedagógicas, restringiendo el potencial de la escuela como espacio de aprendizaje democrático. En consecuencia, la formación inicial docente enfrenta el desafío de fortalecer el componente epistemológico y político de la educación ciudadana, promoviendo experiencias formativas que articulen el conocimiento teórico con la práctica educativa y que habiliten a los futuros profesores para enseñar ciudadanía no solo como contenido, sino como experiencia ética, social y política vivida cotidianamente.

En relación con la evaluación de su preparación en FC, ambos ejes fueron abordados a partir de la siguiente pregunta y objetivo:

- **Pregunta 4:** ¿Cómo perciben los estudiantes de pedagogía su propia formación ciudadana a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria?
- **Objetivo:** Explorar la percepción y valoración que los estudiantes de pedagogía atribuyen a su formación en educación ciudadana a lo largo de su trayectoria académica.

Los estudiantes de pedagogía identifican fortalezas y debilidades en la FID. Dentro de los aspectos positivos, destacan que se les presentan estrategias didácticas para abordar temáticas vinculadas a la FC en el aula, con un énfasis particular en problemáticas sociales y educativas relacionadas con la convivencia y la inclusión.

Sin embargo, en cuanto a las debilidades, se identifican dos dimensiones críticas. En primer lugar, la escasa presencia de la FC en el currículo de formación docente, lo que limita el desarrollo de competencias específicas en esta área. En segundo lugar, la predominancia de enfoques pedagógicos teóricos con una perspectiva reducida de la participación, restringida a la memorización y repetición de contenidos sobre la contingencia política y educativa, sin una integración efectiva de metodologías activas.

En consonancia con este último punto, estudios previos sobre la inclusión de la FC en la FID han identificado una tendencia de los estudiantes de pedagogía a vincular la educación ciudadana exclusivamente con la educación cívica y la adquisición memorística de contenidos, lo que representa una visión limitada del concepto de ciudadanía (Torres & Aparicio, 2022). De manera similar, se ha señalado que en la FID la enseñanza de la FC se sustenta

principalmente en enfoques de ciudadanía de matriz eurocéntrica, fundamentados en perspectivas liberales, comunitaristas y globales, en desmedro de aproximaciones críticas o alternativas que podrían responder mejor a las realidades e intereses de los estudiantes (Oyarce, 2024).

Otro aspecto crítico señalado por la totalidad de los participantes en esta investigación es la falta de seguridad para enseñar FC en las escuelas. Los estudiantes de pedagogía mencionan que existen contenidos conceptuales e históricos que desconocen, lo que los lleva a considerar necesario incluir un plan de estudios o una asignatura específica sobre ciudadanía en las carreras de pedagogía. Desde esta perspectiva, enfatizan que la enseñanza de la FC debe abordarse desde un enfoque interdisciplinario, con la colaboración de docentes especialistas en la materia. Esto permitiría fortalecer el desarrollo de conocimientos conceptuales y, además, conocer y aplicar estrategias de enseñanza alineadas con las orientaciones pedagógicas del currículo chileno.

Finalmente, aunque la presencia de la FC en el currículo de la FID es limitada, las respuestas obtenidas en los cuestionarios y entrevistas reflejan una alta valoración de su importancia en el currículo escolar. Los participantes consideran que la FC es fundamental tanto para afrontar los desafíos políticos y sociales del país como para contribuir a la construcción de conocimientos y el desarrollo de actitudes y valores esenciales para la vida en sociedad. Sin embargo, reconocen que la enseñanza de la FC en las escuelas representa un desafío, ya que implica el abordaje de contenidos que pueden ser considerados sensibles dentro de la comunidad educativa. En este sentido, sostienen que la formación del profesorado debe incluir herramientas para gestionar la enseñanza de la formación ciudadana en un contexto de constante tensión, asegurando que esta se desarrolle como un eje curricular relevante y transversal.

- **Pregunta 5:** ¿Cómo proyectan los estudiantes de pedagogía la enseñanza de la formación ciudadana en su futura práctica docente?
- **Objetivo:** Analizar las proyecciones que tienen los estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza de la formación ciudadana en su futura práctica docente.

La información proveniente del cuestionario, las entrevistas y los documentos curriculares muestra que los estudiantes de pedagogía proyectan la enseñanza de la FC desde una tensión entre el ideal transformador y las limitaciones estructurales del sistema educativo. En su mayoría, los futuros docentes manifiestan una disposición favorable hacia la enseñanza de la ciudadanía, pero reconocen escasas herramientas conceptuales y didácticas para llevarla a

cabo. Esta percepción revela una distancia entre los propósitos declarativos de la política educativa y las condiciones reales de la FID, evidenciando una débil preparación para integrar de manera sistemática la FC en las prácticas pedagógicas.

Desde un plano discursivo, los participantes conciben la enseñanza de la ciudadanía como un espacio transversal que debe ser promovido desde todas las asignaturas, lo cual refleja la influencia de los lineamientos del Decreto 67/2018 y la Ley 20.911. Sin embargo, en la práctica proyectan su enseñanza principalmente a través de instancias complementarias o extracurriculares, como debates, actividades conmemorativas o proyectos de aula, más que como un componente estructural del currículum. Este enfoque fragmentado sugiere la persistencia de una concepción de la FC como un contenido accesorio antes que como un eje articulador del aprendizaje y la convivencia democrática en la escuela.

En las entrevistas, los estudiantes expresan la aspiración de que su práctica pedagógica futura promueva la participación, el respeto y la reflexión crítica, elementos que consideran esenciales para formar ciudadanos activos. No obstante, al describir las estrategias que emplearían para lograrlo, predomina un enfoque centrado en la transmisión de valores y normas, más que en el desarrollo de competencias deliberativas o el tratamiento de problemáticas sociales contemporáneas. Esta disonancia entre discurso y proyección práctica indica que la comprensión de la ciudadanía sigue anclada en representaciones tradicionales, donde el rol docente se asocia más al modelo moralizador que al facilitador de experiencias democráticas.

En el ámbito pedagógico, se plantean diversas estrategias de enseñanza, como visitas a museos y sitios de memoria para contextualizar históricamente la importancia de estos espacios, la exhibición de material audiovisual (documentales y películas) para fomentar la concienciación sobre derechos humanos y participación política, y la realización de debates y discusiones grupales para fortalecer el análisis crítico de procesos sociales contingentes.

Por otra parte, los resultados muestran que los futuros docentes reconocen la necesidad de crear espacios de diálogo y participación en el aula, especialmente mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos o la resolución de conflictos. Sin embargo, advierten obstáculos para su implementación, tales como la falta de tiempo en el currículum, la presión por cumplir con los estándares de logro y la ausencia de acompañamiento institucional en temas controversiales o de connotación política. Esta percepción da cuenta de una representación realista del contexto escolar, donde las intenciones formativas se ven condicionadas por la estructura normativa y evaluativa del sistema educativo chileno.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que los estudiantes de pedagogía proyectan la enseñanza de la FC como un desafío ético y profesional. Conciben su rol como mediadores entre el conocimiento disciplinar y la formación integral del estudiantado, destacando la importancia de enseñar ciudadanía desde la práctica cotidiana y el ejemplo personal. No obstante, esta proyección se sostiene sobre una base conceptual aún difusa, donde la formación ciudadana se entiende más como un valor o disposición moral que como un campo pedagógico con fundamentos teóricos y didácticos propios.

En consecuencia, la triangulación de datos evidencia una tensión estructural entre el ideal de formar ciudadanos críticos y participativos, y la carencia de una formación sólida que permita operacionalizar dicho propósito en el aula. Los estudiantes muestran motivación y compromiso con los principios democráticos, pero carecen de herramientas para traducirlos en experiencias pedagógicas concretas. Este hallazgo refuerza la necesidad de fortalecer la FID desde una perspectiva crítica, que permita a los futuros docentes integrar la educación ciudadana no solo como contenido, sino como una práctica educativa transversal, coherente con los desafíos democráticos y sociales del contexto actual.

- **Pregunta 6:** ¿Cómo se integra la formación ciudadana en el currículo de formación inicial docente?
- **Objetivo:** Analizar la integración de la formación ciudadana en el currículo de formación inicial docente y su relación con las representaciones sociales del profesorado en formación.

El análisis conjunto de los Hallazgos permite sostener que la integración de la FC en el currículo de la FID se enmarca en una racionalidad político-pedagógica de carácter liberal y regulativo, coherente con el discurso oficial del Mineduc (2016). Al igual que en las orientaciones curriculares, donde la ciudadanía se concibe como un proceso de socialización moral y de adaptación a las normas democráticas, el currículo universitario de pedagogía reproduce una lógica transversal en la que los valores, la convivencia y la responsabilidad social operan como núcleos formativos. Esta transversalidad, si bien busca garantizar la presencia de la ciudadanía en distintas áreas del aprendizaje, termina diluyendo su dimensión política y crítica, desplazando la acción ciudadana hacia el plano de las competencias personales y la ética del deber. Así, el modelo curricular universitario se alinea con la matriz ideológica liberal-republicana que orienta la política educativa, priorizando la formación de un docente responsable, moralmente íntegro y cívicamente comprometido, antes que un sujeto pedagógico capaz de cuestionar y transformar las estructuras sociales y escolares.

A su vez, las RS del profesorado en formación reflejan tanto la interiorización de esta racionalidad institucional como las tensiones que emergen en su experiencia formativa. Los futuros docentes valoran la FC como un componente esencial de la educación básica, pero la interpretan principalmente como un espacio de enseñanza de valores y convivencia, más que como un campo político de deliberación y construcción colectiva del sentido democrático. Esta lectura coincide con el enfoque moral y performativo identificado en las Orientaciones Curriculares de 2016, donde la ciudadanía es representada como práctica gestionada y evaluable dentro del sistema escolar.

No obstante, los testimonios analizados también revelan intentos incipientes de resignificación: en las prácticas profesionales y en la reflexión pedagógica surgen comprensiones más críticas y situadas, que buscan trascender la mera transmisión de contenidos hacia una pedagogía de la participación y la experiencia ciudadana. De este modo, la triangulación evidencia que la integración de la FC en la FID se encuentra tensionada entre un marco institucional regulador que refuerza una ciudadanía adaptativa y una praxis emergente que apunta a la formación de sujetos pedagógicos deliberativos, capaces de disputar el sentido político de la enseñanza en contextos escolares diversos.

Desde esta perspectiva, el currículo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica incorpora de manera transversal las dimensiones sociales, éticas y culturales de la ciudadanía, buscando que los futuros docentes comprendan la relación entre su quehacer pedagógico y el rol social de la escuela. De este modo, la formación inicial se orienta a desarrollar profesionales capaces de diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje situadas, que respondan a los intereses y necesidades del estudiantado, promoviendo ambientes educativos inclusivos, democráticos y comprometidos con su entorno.

En este marco, las *Orientaciones de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) y la propuesta curricular universitaria convergen en destacar la centralidad de la dimensión social de la ciudadanía, enfatizando la participación, la convivencia y el fortalecimiento de la democracia. Sin embargo, esta coincidencia se produce dentro de una racionalidad que prioriza los valores cívicos y morales por sobre los conocimientos políticos y estructurales. A diferencia de lo planteado en las Orientaciones, las *Bases Curriculares de Educación Básica* (2018) no abordan explícitamente los contenidos vinculados a la institucionalidad política y al funcionamiento del Estado, a pesar de que estos aspectos constituyen componentes esenciales de la alfabetización democrática.

Esta ausencia de ejes curriculares orientados al estudio de la ciudadanía en su dimensión política e institucional genera una brecha formativa que repercute directamente en la preparación del profesorado. Diversos informes y diagnósticos han evidenciado carencias significativas en los conocimientos que poseen los docentes para abordar la estructura política del Estado y los fundamentos normativos de la ciudadanía, lo que limita la posibilidad de desarrollar una comprensión integral y crítica del fenómeno ciudadano. Los hallazgos empíricos de esta investigación confirman esta tensión entre discurso y práctica: aunque los estudiantes de pedagogía reconocen la importancia ética y social de la formación ciudadana, tienden a concebirla desde una perspectiva transversal y axiológica, más cercana a la convivencia que a la deliberación política.

Las entrevistas refuerzan esta tendencia al mostrar que los futuros docentes poseen un conocimiento limitado sobre la política educativa en esta materia y sobre sus implicancias pedagógicas, reproduciendo una noción de ciudadanía normativa y despolitizada. En consecuencia, la convergencia entre la política educativa, el currículo universitario y las RS del profesorado en formación revela una matriz ideológica liberal-republicana, que privilegia la adaptación al orden institucional y la responsabilidad moral por sobre la participación crítica. No obstante, también emergen indicios de resignificación pedagógica en las experiencias prácticas y reflexivas, donde algunos estudiantes proyectan una enseñanza más situada y transformadora, evidenciando la posibilidad de transitar hacia una pedagogía ciudadana crítica y deliberativa que vincule el aula con los desafíos democráticos de la sociedad contemporánea.

Con el propósito de profundizar en la relación entre las políticas educativas y las prácticas formativas, el siguiente cuadro presenta un análisis comparativo entre los ejes de la *Comisión de Formación Ciudadana* (2004), las *Orientaciones de Formación Ciudadana del Ministerio de Educación* (2016) y el currículo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV.

Tabla 51. Cuadro comparativo de los ejes de formación ciudadana en las orientaciones curriculares y el currículo de FID

Ejes / Dimensiones	Comisión de Formación Ciudadana (2004)	Orientaciones de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016)	Currículo de Pedagogía en Educación Básica (PUCV)
Democracia y derechos humanos	Promueve la comprensión histórica y práctica de la democracia como forma de vida y sistema político.	Enfatiza la convivencia democrática, los valores ciudadanos y el respeto a los derechos humanos.	Promueve los derechos humanos en contextos de diversidad.
Participación ciudadana y responsabilidad social	Impulsa la participación crítica, deliberativa y comprometida con el bien común.	Propone el desarrollo de la participación escolar y comunitaria.	Fomenta la ciudadanía responsable y el compromiso social.

Identidad nacional, diversidad cultural y cohesión social	Fortalece la identidad nacional integrando diversidad cultural y sentido de pertenencia.	Promueve la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad.	Atiende la diversidad en el aula como parte del trabajo pedagógico.
Educación en valores éticos y convivencia	Sustenta la formación moral y cívica en la resolución pacífica de conflictos y la solidaridad.	Refuerza la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional.	Transversaliza la convivencia y el clima de aula.

Fuente. Elaboración propia

La evolución de los marcos normativos evidencia un desplazamiento ideológico desde una FC política, crítica y estructural (2004) hacia una ciudadanía moral, convivencial y despolitizada (2016). Si bien se mantienen los ideales de democracia y derechos humanos, estos se traducen en prácticas pedagógicas centradas en la convivencia y la diversidad, más que en la deliberación, la agencia o el conflicto social. La comparación revela que tanto las políticas ministeriales como el currículo universitario tienden a reducir la ciudadanía al plano ético-comportamental, dejando en segundo plano su dimensión política y emancipadora.

Un segundo punto de discusión en el análisis comparativo entre la política educativa de FC y el currículo de las carreras de Pedagogía en Educación Básica se relaciona con los enfoques propuestos para su enseñanza en los contextos educativos. Desde las directrices curriculares del Ministerio de Educación, se enfatiza la necesidad de situar al estudiantado como protagonista activo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la educación ciudadana como un eje transversal que contribuye al desarrollo de prácticas y actitudes necesarias para la vida en una sociedad democrática, plural, diversa e intercultural (Mineduc, 2023).

En esta línea, las *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana* (Mineduc, 2016) destacan que la enseñanza de la ciudadanía debe centrarse en el estudiante, estructurando los procesos educativos a partir de sus intereses, habilidades y experiencias. Bajo este modelo, el docente asume un rol mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo la reflexión crítica, la participación y el compromiso social (p. 38). Así, la FC se concibe como un instrumento pedagógico y político, orientado a fortalecer la autonomía y la agencia de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje y en la comprensión de su rol dentro de la comunidad.

De acuerdo con estos principios, las Orientaciones curriculares de FC proponen metodologías activas que fomentan la deliberación, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. A través de experiencias de debate, análisis de casos o diseño de proyectos, se busca que los estudiantes construyan su conocimiento de manera reflexiva y situada, reconociéndose como

sujetos capaces de transformar su entorno. Este enfoque privilegia la participación y la retroalimentación constante, en coherencia con un modelo de ciudadanía que se aprende en la práctica democrática.

No obstante, en el ámbito de la FID, el currículo de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV no explicita lineamientos pedagógicos definidos sobre la enseñanza de la FC. En su lugar, se observa un enfoque predominantemente disciplinar, centrado en el dominio del conocimiento pedagógico general y en la consolidación de la identidad profesional docente. La estructura curricular privilegia ejes temáticos vinculados a las neurociencias, el desarrollo de habilidades científicas y sociales, y la reflexión sobre la práctica pedagógica, priorizando la comprensión del funcionamiento de la escuela antes que la formación política del profesorado.

La FC como contenido formal aparece recién en la etapa final de la carrera, específicamente en el cuarto año y dentro de la mención de Historia y Ciencias Sociales. Esta localización curricular restringida evidencia una fragmentación estructural, donde la enseñanza de la ciudadanía queda confinada a un espacio optativo y teórico, en lugar de asumirse como un componente transversal de la formación docente. Esta situación ha sido señalada por diversos informes sobre la educación ciudadana en Chile, los cuales advierten la persistencia de una aproximación de tipo cívico-normativo, centrada en la transmisión de contenidos más que en la vivencia de prácticas democráticas (ACE, 2016; Cox et al., 2023).

En consecuencia, los currículos de la FID muestran vacíos significativos en la integración sistemática de la FC lo que revela una débil articulación entre las políticas educativas y los programas universitarios. Esta brecha formativa pone en cuestión el principio de transversalidad curricular declarado por la política educativa, al mismo tiempo que limita la capacidad del profesorado en formación para abordar la ciudadanía como una práctica crítica, situada y transformadora. En última instancia, esta desconexión entre discurso político y práctica formativa refleja una tensión estructural del sistema educativo chileno: mientras las políticas promueven una ciudadanía activa y deliberativa, la formación docente continúa reproduciendo una racionalidad técnica que subordina la formación política a las lógicas de la profesionalización pedagógica.

5. Conclusiones

Este apartado presenta las principales conclusiones derivadas del análisis de la información y del desarrollo del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación. Se busca dar respuesta a las preguntas y supuestos del estudio, y al mismo tiempo, ofrecer sugerencias que,

a la luz de los datos recogidos, constituyan propuestas orientadas a fortalecer y mejorar la enseñanza de la educación para la ciudadanía en la FID.

5.1. Presencia de la formación ciudadana en el currículo de la FID

Una de las principales conclusiones de esta investigación es que existe una brecha estructural y epistemológica entre el discurso de la política educativa sobre FC y su concreción en el currículo de la FID. Este desfase no se limita a un problema de implementación, sino que expresa una disonancia más profunda entre los marcos normativos que orientan la política pública y las condiciones reales que configuran las trayectorias formativas de los futuros profesores. Dicho de otro modo, mientras la política educativa promueve una ciudadanía activa, deliberativa y crítica, el currículo universitario tiende a reproducir visiones instrumentales y despolitizadas del quehacer docente.

Desde el año 2016, con la publicación de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio para la asignatura de *Formación Ciudadana*, el Estado chileno ha impulsado un enfoque más participativo y reflexivo de la ciudadanía, incorporando objetivos de aprendizaje vinculados a la participación, el juicio ético, la valoración de los derechos humanos y el análisis de controversias. A ello se suma la Ley 20.911, que obliga a todos los establecimientos educacionales a elaborar planes de FC, consolidando su carácter transversal, formativo y orientado a la convivencia democrática. En el mismo sentido, los documentos del *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE) y los *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía* enfatizan la necesidad de preparar docentes capaces de promover la vida democrática, la inclusión, la diversidad y la reflexión crítica. En el plano normativo, por tanto, la política educativa chilena ha evolucionado hacia una concepción de ciudadanía integral, con una base ética, política y culturalmente situada.

Sin embargo, el análisis del currículo de pedagogía evidencia que estos marcos normativos no dialogan de manera efectiva con los programas de FID. En la práctica, se identifican al menos tres tensiones estructurales que obstaculizan la integración coherente de la FC en la FID.

- a. **Ciudadanía eje periférico transversal y débil:** En la mayoría de los programas analizados, la FC no aparece como un eje curricular estructurante, sino como un contenido diluido en cursos de formación general o relegado a actividades complementarias. Esto produce una ciudadanía difusa, difícil de enseñar y evaluar, lo que contrasta con la centralidad que le otorgan las políticas curriculares escolares
- b. **Ausencia de un enfoque didáctico específico:** A pesar del mandato político de enseñar ciudadanía de manera activa y situada, los programas formativos no dotan a los futuros docentes de herramientas didácticas concretas para hacerlo. La formación universitaria

privilegia contenidos disciplinares o enfoques técnico-pedagógicos, pero omite la dimensión práctica, ética y política de enseñar ciudadanía, lo que se traduce en una preparación insuficiente para enfrentar las tensiones de la vida escolar real.

- c. ***Formación ciudadana desconectada de los territorios y la experiencia escolar:*** La política educativa promueve la participación y el vínculo con el entorno social, sin embargo, los programas formativos tienden a reproducir lógicas verticales y escasamente participativas. Los estudiantes no son considerados agentes activos en la construcción de la ciudadanía durante su formación, lo cual contradice el enfoque de agencia y juicio propuesto en los documentos oficiales.

Esta distancia entre la política educativa y la práctica formativa puede explicarse por una combinación de factores: la rigidez institucional de las universidades, la persistencia de concepciones tradicionales de la docencia como ejercicio técnico y neutral, la débil articulación entre los niveles formativos (universitario y escolar) y la ausencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad que evalúen competencias ciudadanas. En su conjunto, estas tensiones configuran un campo de contradicciones donde el discurso político avanza hacia la democratización del aprendizaje, mientras el currículo formativo permanece anclado en modelos de transmisión y control.

En síntesis, la política educativa chilena ha avanzado discursivamente hacia una ciudadanía crítica y democrática; sin embargo, su implementación en el currículo universitario continúa reproduciendo lógicas conservadoras, despolitizadas y moralizantes. Superar esta contradicción requiere repensar la formación docente desde una epistemología de la praxis, que reconozca la formación ciudadana como un saber político, ético y pedagógico, indispensable para formar docentes capaces de leer, interpelar y transformar la realidad social desde la escuela. Solo así será posible transitar desde una ciudadanía enseñada como contenido hacia una ciudadanía vivida como experiencia formativa y emancipadora.

5.2. Representaciones sociales y significados que los estudiantes de pedagogía le otorgan a la formación ciudadana

El análisis de las RS de los estudiantes de pedagogía revela una tensión estructural entre los discursos normativos de la ciudadanía y las experiencias sociopolíticas que los futuros docentes han vivido a lo largo de su trayectoria escolar y universitaria. En coherencia con las preguntas y objetivos de investigación, se observa que las percepciones sobre la FC y la democracia se configuran en un espacio intermedio entre la reproducción del modelo liberal-legalista y la emergencia de miradas críticas y deliberativas orientadas a la transformación social.

Desde la perspectiva cuantitativa, los resultados muestran que los participantes priorizan, dentro de la enseñanza de la FC, el conocimiento sobre las instituciones políticas, la participación democrática y los derechos humanos. Estos elementos se inscriben en una noción de ciudadanía próxima al paradigma liberal-democrático, en el cual el estatus ciudadano se asocia al ejercicio de derechos civiles y políticos que garantizan la pertenencia a la comunidad. Esta concepción coincide con la “ciudadanía por identidad” propuesta por Cortina (2009), que integra las dimensiones sociales, moral y de pertenencia comunitaria. Sin embargo, al privilegiar los derechos formales por sobre las prácticas deliberativas, esta visión tiende a reducir la FC a un aprendizaje normativo, moralizado y poco situado en la conflictividad social contemporánea.

Desde la perspectiva cualitativa, las entrevistas profundizan esta lectura, mostrando que los estudiantes conciben la educación ciudadana como un proceso pedagógico centrado en el estudiante y mediado por la comunidad educativa. La ciudadanía se interpreta como responsabilidad social y compromiso con el entorno, pero también como un espacio de aprendizaje moral donde predominan valores como el respeto, la empatía y la convivencia. Si bien estas nociones refuerzan la idea de una ciudadanía inclusiva, también evidencian una comprensión restringida de la democracia, concebida más como estructura institucional que como práctica de deliberación y acción política.

Los hallazgos permiten afirmar que las RS de los futuros docentes se organizan en torno a dos polos discursivos: por una parte, una ciudadanía normativa y legalista, heredera de la tradición cívica escolar, que enfatiza el cumplimiento de deberes, la obediencia a la ley y el sufragio; y por otra, una ciudadanía crítica y transformadora, influida por experiencias sociohistóricas recientes como el estallido social de 2019 y el proceso constituyente que amplían la comprensión de lo político hacia la justicia social, la participación colectiva y la problematización de la desigualdad. En esta disputa simbólica se expresa la transición desde un modelo de ciudadanía disciplinada hacia otro deliberativo y emancipador, en proceso de consolidación dentro de la formación inicial docente.

En consecuencia, la FC se configura para los estudiantes como un campo de tensiones pedagógicas y políticas, donde coexisten concepciones tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión de contenidos con aspiraciones hacia una pedagogía más reflexiva, participativa y contextualizada. Esta ambivalencia también se proyecta sobre el rol docente: mientras algunos conciben su función como mediadores neutrales del conocimiento, otros reivindican una docencia comprometida con la apertura al diálogo político y la construcción colectiva del saber.

Desde una mirada teórica, puede sostenerse que las RS de la ciudadanía entre los futuros profesores expresan una ciudadanía ambivalente y en tránsito: anclada en marcos institucionales heredados, pero permeada por nuevas prácticas de socialización política que redefinen el sentido de lo público y de la educación democrática. Así, comprender estas representaciones no implica solo describir percepciones individuales, sino reconocer un proceso social y simbólico que articula experiencias formativas, discursos institucionales y climas sociopolíticos.

En definitiva, los resultados permiten concluir que el modo en que los futuros docentes conciben la ciudadanía constituye un factor estructurante de su identidad profesional y de sus futuras prácticas pedagógicas. La FID, por tanto, debe asumir el desafío de transformar estas representaciones en saber pedagógico crítico, integrando la reflexión política y ética como componentes esenciales del currículo. Solo así la educación ciudadana podrá consolidarse como un espacio de emancipación y construcción democrática dentro de la escuela.

5.3. Los conocimientos de los docentes en formación sobre educación ciudadana

El análisis evidencia que los estudiantes de pedagogía poseen un conocimiento limitado y fragmentado sobre los lineamientos curriculares de la FC, lo que refleja una disociación entre el reconocimiento de su relevancia educativa y la comprensión técnica de sus fundamentos. La información recogida permite constatar que el conocimiento de los futuros docentes proviene principalmente de sus experiencias escolares previas, configurándose como un saber situacional y empírico, más que como un conocimiento sistematizado y teóricamente articulado durante su formación universitaria. En este sentido, predomina una concepción legal y normativa de la ciudadanía, entendida como estatus jurídico que otorga derechos y deberes, lo que se traduce en una práctica docente centrada en contenidos cívicos formales instituciones del Estado, constitución, voto y deberes ciudadanos, con escasa problematización del poder o la participación política.

Estas limitaciones se explican, en parte, por el déficit curricular y epistemológico que presenta la FID respecto a la FC. Los estudiantes muestran un bajo conocimiento de los documentos oficiales del Ministerio de Educación, como las orientaciones curriculares o el *Plan de Formación Ciudadana*, lo que los lleva a reproducir enfoques tradicionales aprendidos en su escolaridad, priorizando contenidos normativos por sobre metodologías activas o reflexivas. Los conocimientos ciudadanos, en consecuencia, se configuran como un campo disperso y poco consolidado, alimentado por una multiplicidad de fuentes experiencia escolar, discursos

mediáticos, cultura institucional y vivencias personales sin que exista una didáctica universitaria que los articule de manera coherente.

En términos generales, los conocimientos declarados por los estudiantes remiten a tres grandes ejes:

- d. ***Ciudadanía legal e institucional:*** los docentes en formación tienden a asociar la FC con el conocimiento de las instituciones del Estado, los deberes y derechos constitucionales, y el ejercicio del voto. Este enfoque coincide con una concepción minimalista y normativa de la ciudadanía, centrada en la estabilidad del sistema democrático y en la adhesión a reglas previamente establecidas. Se trata de un saber que se aproxima más a una lógica cívica que a una lógica política, y que prioriza la transmisión de contenidos antes que la problematización del poder y la desigualdad
- e. ***Ciudadanía como formación valores:*** Otro grupo de estudiantes sitúa el conocimiento ciudadano en el plano ético, promoviendo el respeto, la tolerancia y la convivencia escolar como objetivos principales de la formación. Este enfoque responde a una visión armónica de la ciudadanía, que privilegia la cohesión social, pero tiende a invisibilizar los conflictos estructurales. Si bien los valores son componentes centrales de la educación ciudadana, su desvinculación de los contextos sociales concretos y de las relaciones de poder puede derivar en una comprensión despolitizada del fenómeno ciudadano.
- f. ***Ciudadanía como participación crítica:*** En menor medida, algunos estudiantes particularmente aquellos con trayectorias marcadas por la participación social expresan conocimientos que integran dimensiones como la justicia social, la deliberación, la defensa de los derechos humanos, la agencia y la acción colectiva. Este tipo de conocimiento ciudadano responde a una mirada crítica y situada, que apunta a un modelo de educación ciudadana que no solo socialice y califique, sino que también sujete a los estudiantes a la experiencia de lo político.

Desde una mirada epistemológica, los hallazgos permiten afirmar que los conocimientos sobre ciudadanía no se constituyen como un campo pedagógico estructurado, sino como un saber difuso y desarticulado, carente de bases didácticas sólidas. Esta debilidad repercute directamente en la capacidad del futuro profesorado para enseñar ciudadanía de manera situada, contextual y crítica. Los estudiantes reconocen explícitamente que los aprendizajes sobre FC no han sido promovidos ni sistemáticamente abordados en su formación universitaria, lo que revela la escasa presencia de esta temática en las mallas curriculares y la débil articulación entre los cursos teóricos y las experiencias de práctica docente.

En síntesis, los resultados muestran que la FC ocupa un lugar marginal en la FID, reproduciendo una visión instrumental y moral de la educación democrática. Frente a este escenario, se vuelve imperativo redefinir la educación ciudadana como un saber estructurante, capaz de integrar dimensiones políticas, éticas y pedagógicas. Ello implica fortalecer tanto su componente epistemológico como campo de conocimiento como su dimensión didáctica como práctica reflexiva, de modo que los futuros docentes no solo enseñen sobre ciudadanía, sino que aprendan a ejercerla y construirla en comunidad. Solo a través de este giro crítico y experiencial será posible formar profesores que promuevan, desde la escuela, una ciudadanía activa, deliberativa y comprometida con la transformación democrática del sistema educativo.

5.4. Experiencias en educación ciudadana del profesorado en formación

Uno de los principales desafíos que asumió esta investigación fue comprender cómo los estudiantes de pedagogía experimentan y valoran sus procesos formativos en educación ciudadana. Los resultados muestran que los futuros docentes expresan una valoración ambigua y, al mismo tiempo, crítica respecto de su formación profesional en esta materia. Si bien reconocen ciertos avances discursivos y destacan el valor pedagógico de algunas experiencias puntuales, la mayoría manifiesta una percepción de insatisfacción frente al carácter periférico, desarticulado y poco situado que adopta la FC en los programas universitarios. Esta apreciación resulta especialmente significativa en un contexto nacional e internacional que demanda formar docentes capaces de promover una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con la vida democrática.

Una primera dimensión de esta valoración crítica se refiere a la falta de sistematicidad curricular. Los estudiantes perciben que la educación ciudadana no constituye un eje estructurante de su formación inicial, sino un saber transversal y fragmentado, carente de un marco teórico y didáctico coherente. Esta ausencia genera un desencuentro entre las expectativas profesionales *formar ciudadanos activos y conscientes* y las oportunidades reales que brinda el plan formativo para desarrollar dichas competencias. En consecuencia, se configura lo que podría denominarse una “ciudadanía curricularmente invisible”, en la que la FC está presente en el discurso institucional, pero ausente en la práctica formativa.

En segundo lugar, los hallazgos resaltan el valor de las experiencias no formales de aprendizaje, tales como foros estudiantiles, espacios de deliberación o movilizaciones sociales, donde los estudiantes fortalecen sus convicciones éticas y ciudadanas, vinculándolas con su identidad docente en construcción. Estas instancias son percibidas como espacios genuinos de formación política y ética, aunque rara vez son reconocidas o integradas por las instituciones

formadoras. Esta brecha entre la experiencia formativa vivida y la formación planificada evidencia una desconexión entre el currículo universitario y las dinámicas sociopolíticas que atraviesan la vida estudiantil y la práctica pedagógica.

Asimismo, muchos participantes manifiestan que la FC constituye una responsabilidad autogestionada, asumida por iniciativa personal más que como resultado de un proceso sistemático impulsado por la universidad. Esta percepción revela un proceso de externalización del saber político, en el que las instituciones formadoras tienden a delegar la tarea de desarrollar la conciencia cívica al compromiso individual del estudiante. Tal distanciamiento contradice los planteamientos de diversos informes nacionales sobre educación ciudadana (ACE, 2016; Mineduc, 2021), que enfatizan que la formación para la ciudadanía debe ser un componente integral de la identidad docente y no un contenido accesorio o complementario.

A pesar de estas limitaciones, los discursos de los futuros docentes expresan una alta valoración del sentido político y ético de la docencia, lo que representa una oportunidad para reorientar la FC hacia perspectivas más críticas, situadas y comprometidas con el cambio social. En sus reflexiones emergen demandas por una didáctica específica para la enseñanza de la ciudadanía, el fortalecimiento del vínculo con las comunidades escolares y la construcción de una enseñanza contextualizada, que dialogue con las realidades sociales y políticas del país.

Esta valoración crítica de la propia formación puede interpretarse, además, como una manifestación de conciencia profesional emergente. Los estudiantes se reconocen como intelectuales transformativos (Giroux, 1988) más que como simples técnicos del currículo, y entienden su rol docente como una práctica ética y política. De este modo, su crítica no constituye solo un juicio retrospectivo sobre la formación recibida, sino un acto de enunciación política que interpela el modo en que las universidades comprenden su función pública y su responsabilidad en la formación democrática del profesorado.

En síntesis, los estudiantes de pedagogía valoran su formación en educación ciudadana como insuficiente, desarticulada y desvinculada del compromiso social que aspiran a ejercer. Esta valoración crítica no debe entenderse como una queja, sino como un diagnóstico epistémico y político, que invita a repensar la FID desde una pedagogía de la ciudadanía viva, reflexiva y transformadora. Reconocer estas voces implica atender al potencial emancipador que albergan las experiencias formativas y situar la FC en el centro del proyecto ético y político de la educación.

5.5. Proyecciones de los docentes en formación en su futuro ejercicio pedagógico

Los resultados de esta investigación muestran que los estudiantes de pedagogía proyectan la enseñanza de la FC como un espacio pedagógico cargado de sentido, compromiso y posibilidad de transformación, aunque condicionado por tensiones institucionales, desafíos contextuales y limitaciones derivadas de su formación universitaria. Estas proyecciones no constituyen un bloque homogéneo, sino que se expresan en discursos diversos que reflejan tanto una comprensión crítica de su rol profesional como un anhelo por enseñar ciudadanía de manera situada, activa y políticamente significativa.

En primer lugar, la mayoría de los futuros docentes concibe la educación ciudadana como un ámbito destinado a promover la reflexión crítica, el pensamiento ético y la participación estudiantil. Esta mirada se alinea con una concepción deliberativa de la educación ciudadana, que entiende que formar ciudadanos implica ofrecer a los sujetos oportunidades para aparecer en el mundo como agentes políticos, más allá de la mera transmisión de contenidos normativos o procedimientos cívicos. Los docentes en formación proyectan aulas abiertas al diálogo, al disenso y a la confrontación de ideas, especialmente en torno a controversias que emergen del entorno social y de las experiencias vitales del propio estudiantado.

Sin embargo, junto con esta aspiración transformadora, emergen inseguridades y obstáculos percibidos. Los estudiantes anticipan dificultades para implementar prácticas de enseñanza ciudadana crítica en contextos escolares tradicionalistas o fuertemente regulados por discursos de neutralidad política. Manifiestan temor ante posibles sanciones, la falta de respaldo institucional o la resistencia de las comunidades educativas frente a temáticas consideradas “sensibles”. Esta tensión evidencia la brecha entre las intenciones pedagógicas emancipadoras y las condiciones estructurales del sistema escolar, donde el currículo prescrito tiende a limitar la agencia docente y a reducir el potencial político de la enseñanza.

A pesar de ello, las proyecciones de los futuros profesores no se limitan a la denuncia o la crítica, sino que incorporan propuestas didácticas concretas orientadas a la acción. Entre ellas destacan los enfoques interdisciplinarios, las metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de dilemas éticos y el trabajo con problemas sociales del entorno y la vinculación con el territorio y las comunidades locales. Estas estrategias reflejan una concepción situada de la ciudadanía, entendida no como un contenido aislado, sino como una práctica transversal que se construye en la interacción cotidiana y en la vida democrática de la escuela.

Del mismo modo, algunos participantes enfatizan la importancia de integrar las emociones, la memoria y el conflicto en los procesos de enseñanza de la ciudadanía, reconociendo que esta formación no se reduce al desarrollo cognitivo, sino que involucra dimensiones afectivas, morales y relacionales. Esta perspectiva redefine el rol docente como una forma de intervención ética y política en la realidad, orientada a la transformación democrática de la escuela y la sociedad.

En síntesis, las proyecciones de los docentes en formación revelan una conciencia profesional crítica en proceso de consolidación, donde la educación se asume como una práctica política y no meramente técnica. Enseñar ciudadanía se configura, así, como un acto de compromiso ético, pedagógico y social, que interpela a la docencia a posicionarse frente a los desafíos contemporáneos de la democracia. En este horizonte, los futuros profesores se reconocen no solo como transmisores de saberes, sino como agentes de cambio capaces de construir espacios escolares más justos, deliberativos y emancipadores.

6. Conclusiones generales

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la formación ciudadana en la FID en Chile constituye un campo de alta relevancia educativa, pero también de profundas tensiones entre discurso político, implementación curricular y experiencia formativa. El estudio revela que las RS, conocimientos y proyecciones de los estudiantes de pedagogía configuran una cartografía compleja, en la que coexisten modelos normativos tradicionales con aspiraciones transformadoras, saberes fragmentados con experiencias pedagógicas significativas, y valoraciones críticas con compromisos éticos hacia una docencia situada y democrática.

En primer lugar, las RS de los estudiantes en torno a la ciudadanía están marcadas por una tensión estructural entre una concepción legalista y normativa centrada en el cumplimiento de deberes y el respeto a la institucionalidad y una noción emergente, crítica y situada, que reivindica la agencia, el juicio ético, los derechos humanos y la participación democrática. Estas representaciones no son estáticas, sino que se reconfiguran a partir de las experiencias escolares previas, el contexto sociopolítico chileno reciente (como el estallido social y el proceso constituyente), y los espacios de práctica docente, donde se pone a prueba el rol formativo del profesorado en ciudadanía.

En segundo lugar, los conocimientos que los estudiantes poseen sobre FC evidencian una marcada fragmentación y una débil sistematización curricular. Estos saberes se construyen mayoritariamente fuera de la universidad, a través de experiencias personales, participación social y observación de prácticas escolares. La ausencia de una didáctica específica, de

espacios de reflexión profesional orientados a lo político y de una articulación transversal en la formación docente universitaria, limita la consolidación de un conocimiento profesional robusto en esta área.

Tercero, la dimensión práctica se erige como un espacio de resignificación pedagógica. Durante sus prácticas docentes, los estudiantes enfrentan dilemas éticos, tensiones institucionales y oportunidades formativas que les permiten problematizar sus propias concepciones de ciudadanía y de docencia. A pesar de enfrentar obstáculos como la censura, la falta de respaldo o la presión por la “neutralidad”, muchos de ellos logran diseñar e implementar propuestas pedagógicas significativas, que promueven el juicio crítico, la deliberación y el vínculo con el contexto.

Cuarto, la valoración que los estudiantes hacen de su formación profesional en ciudadanía es predominantemente crítica. Perciben que la formación recibida ha sido insuficiente, marginal y poco coherente con las exigencias del contexto actual. Aun así, manifiestan una fuerte disposición a incorporar la ciudadanía como eje ético y político de su práctica docente futura, asumiendo que su tarea no es solo enseñar contenidos, sino formar sujetos críticos, participativos y comprometidos con la vida democrática.

Quinto, en sus proyecciones profesionales, los futuros docentes expresan un claro interés por enseñar ciudadanía de manera activa, situada y transformadora, mediante metodologías críticas, trabajo interdisciplinario y un vínculo pedagógico basado en el diálogo y la agencia estudiantil. Sin embargo, anticipan barreras institucionales y culturales que podrían dificultar este propósito, lo que refuerza la necesidad de una preparación formativa sólida, coherente y políticamente comprometida.

Finalmente, esta investigación constata una disonancia estructural entre la política educativa en materia de formación ciudadana y su expresión en el currículo universitario de pedagogía. Mientras el discurso político avanza hacia una ciudadanía crítica, deliberativa y situada, los programas mantienen una estructura tradicional, despolitizada y escasamente articulada. Esta brecha no solo limita el desarrollo profesional de los futuros docentes, sino que compromete el potencial transformador de la escuela como espacio de formación democrática.

En suma, formar docentes para la ciudadanía no puede seguir siendo una tarea periférica o complementaria. Requiere repensar la formación inicial desde una perspectiva ética, política y pedagógica, que reconozca en la ciudadanía no solo un contenido curricular, sino un proyecto formativo fundacional, capaz de contribuir a una educación comprometida con la justicia social, los derechos humanos y la democracia.

7. Recomendaciones para la formación docente y la política educativa en formación ciudadana

Los hallazgos de esta investigación permiten formular un conjunto de recomendaciones dirigidas tanto a las instituciones formadoras de docentes como a los organismos responsables de la política educativa. Estas recomendaciones buscan contribuir a fortalecer una formación ciudadana crítica, situada y pedagógicamente robusta en el marco de la FID en Chile

a) Reconceptualizar la formación ciudadana como eje estructurante del currículo de las carreras de pedagogía

Es necesario dejar atrás la visión de la FC como un contenido transversal débil o un componente accesorio de la formación inicial. Las universidades deben incorporar este eje como parte de su plan formativo, integrando explícitamente competencias ciudadanas en los perfiles de egreso, mallas curriculares, prácticas profesionales y evaluaciones formativas. Esto implica revisar los planes de estudio desde una perspectiva que articule lo político, lo ético y lo pedagógico como dimensiones inseparables de la docencia

b) Necesidad de una didáctica específica para la enseñanza de la ciudadanía

La enseñanza de la ciudadanía requiere herramientas pedagógicas propias, que permitan abordar contenidos socialmente relevantes, fomentar el juicio crítico y promover prácticas participativas en el aula. Se recomienda crear cursos o módulos específicos sobre didáctica de la FC, que consideren enfoques como el aprendizaje basado en dilemas, controversias socio científicas, simulaciones democráticas, análisis de conflictos históricos y acciones comunitarias. Estas estrategias deben ser coherentes con los marcos teóricos contemporáneos que promueven una ciudadanía activa, crítica y situada.

c) Articulación entre Universidad, Escuela y Territorio para la enseñanza de la ciudadanía

La FC no puede desarrollarse de manera abstracta o descontextualizada. Se recomienda establecer vínculos sistemáticos entre las universidades y las comunidades escolares y organizaciones de la sociedad civil, favoreciendo prácticas pedagógicas que respondan a problemas sociales locales y que permitan a los futuros docentes enfrentar desafíos reales de convivencia, participación, discriminación, conflicto y deliberación. Esta articulación puede incluir experiencias de aprendizaje-servicio, pasantías en organizaciones comunitarias y trabajo interdisciplinario.

d) Promoción de espacios de reflexión en torno al sentido y rol, político y social de la docencia

La FC debe incluir instancias explícitas de reflexión sobre el rol público del profesorado, su dimensión política y sus responsabilidades éticas en contextos democráticos. Se recomienda fomentar comunidades de práctica, seminarios críticos y tutorías que ayuden a los estudiantes a comprender y posicionarse frente a temas como la desigualdad, los derechos humanos, el pluralismo, el poder, la violencia estructural y la justicia social. Esto permitirá consolidar una identidad docente crítica, capaz de intervenir en el espacio público escolar.

e) Evaluar la calidad de la formación ciudadana desde criterios cualitativos y situados

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad deben ir más allá de la cobertura curricular o la presencia formal de la ciudadanía en los programas. Se recomienda diseñar indicadores cualitativos que permitan evaluar la profundidad, relevancia y coherencia de la FC, incorporando la voz de los estudiantes, la revisión de prácticas pedagógicas y la vinculación con los marcos normativos nacionales (como el MBE, los Estándares de Desempeño y el Currículum Escolar).

f) Potenciar la formación continua en ciudadanía para docentes en ejercicio

Las transformaciones sociopolíticas recientes en Chile demandan una actualización permanente de las competencias ciudadanas del profesorado. Se recomienda generar programas de formación continua, diplomados, talleres y comunidades profesionales centradas en el fortalecimiento del juicio docente, la gestión de conflictos, el trabajo con la diversidad, la deliberación democrática y la construcción de culturas escolares participativas

g) Alinear la política pública con procesos de formación docente reales

Finalmente, se recomienda que el Ministerio de Educación y los organismos reguladores fortalezcan los vínculos entre política curricular escolar y formación docente inicial. Esto implica avanzar hacia una coherencia normativa y formativa, donde los marcos legales y orientaciones curriculares dialoguen de manera efectiva con la formación docente, evitando la disociación entre lo que se exige a los docentes y lo que se les ofrece como preparación.

8. Líneas de investigación emergentes a partir de esta investigación

A partir de la discusión y conclusiones presentadas, se visualizan 4 líneas de investigación pertinentes a seguir profundizando a la luz de los hallazgos levantados en esta investigación.

a. Estudio sobre trayectorias de agencia y subjetivación política en estudiantes de pedagogía

La investigación logra identificar que la construcción de saberes sobre ciudadanía no se limita al ámbito universitario, sino que se entrelaza con biografías, memorias escolares, experiencias de participación social y posicionamientos identitarios de los futuros docentes. A partir de estos hallazgos, surge una prometedora línea de investigación que podría profundizar en cómo los estudiantes de pedagogía se constituyen como sujetos políticos y qué trayectorias biográficas configuran su comprensión de la docencia como práctica inherentemente política.

b. El desarrollo de políticas educativas y gobernanza curricular de la formación ciudadana en carreras de pedagogía

El estudio revela una significativa disonancia entre la política educativa nacional y la implementación curricular en el ámbito universitario. Para profundizar en esta problemática, resultaría pertinente desarrollar una línea de investigación centrada en el análisis de políticas educativas y estructuras de gobernanza, lo que permitiría examinar cómo se configuran las decisiones curriculares sobre ciudadanía, qué actores institucionales influyen en dichas decisiones incluyendo el ministerio competente, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y las propias universidades, y cómo estas determinaciones inciden tanto en el diseño de mallas curriculares como en la construcción de discursos institucionales sobre formación ciudadana.

c. Didáctica de la ciudadanía crítica en formación docente

Un hallazgo crítico de la investigación revela la notable ausencia de una didáctica específica para la enseñanza de la ciudadanía en los programas de FID. En respuesta a esta carencia, se propone una línea de investigación-acción orientada al desarrollo e implementación de experiencias pedagógicas innovadoras, (experiencias pedagógicas innovadoras que incluyan metodologías como el aprendizaje basado en dilemas éticos, el abordaje de controversias socio científicas, las simulaciones deliberativas, y el análisis crítico de la memoria histórica, entre otras estrategias). Resultaría fundamental, además, investigar la implementación de estas estrategias tanto en entornos donde se forman docentes como en contextos escolares reales, evaluando sistemáticamente su impacto en el desarrollo del juicio crítico y la agencia política de los futuros profesionales de la educación.

d. Prácticas escolares de ciudadanía y análisis etnográficos en contextos de práctica profesional

Un hallazgo significativo de la investigación revela que los espacios de práctica profesional constituyen escenarios privilegiados donde los estudiantes de pedagogía problematizan y resignifican sus concepciones sobre la enseñanza de la ciudadanía. Por esta razón, se propone desarrollar una línea de investigación con enfoque etnográfico que permitiría examinar en profundidad cómo se configuran las prácticas pedagógicas vinculadas a la ciudadanía en el contexto escolares reales, las tensiones específicas que enfrentan los estudiantes durante sus prácticas profesionales, los procesos de negociación de sus posicionamientos éticos y políticos frente a las culturas institucionales, y las diversas formas de agencia profesional que desarrollan en estos contextos educativos.

9. Nuevas preguntas a partir de las conclusiones del estudio

El desarrollo de esta investigación permitió comprender las tensiones, alcances y limitaciones de la FC en la formación inicial docente, así como las representaciones y conocimientos que los futuros profesores construyen en torno a la enseñanza de la ciudadanía. Sin embargo, los hallazgos obtenidos también abren nuevas líneas de indagación que trascienden los objetivos iniciales del estudio. Estas preguntas emergentes surgen tanto de las brechas identificadas entre la política educativa y la práctica formativa, como de las proyecciones teóricas y metodológicas que podrían orientar futuras investigaciones en el campo de la educación ciudadana.

En este sentido, se reconoce la necesidad de profundizar en los procesos de apropiación, mediación y transformación de los saberes ciudadanos durante la formación profesional docente, así como de explorar las condiciones institucionales, ideológicas y pedagógicas que configuran su enseñanza en los contextos escolares. Las preguntas que se presentan a continuación se proponen, por tanto, como un punto de partida para nuevas investigaciones que busquen ampliar el conocimiento sobre la relación entre formación docente, ciudadanía y justicia educativa, desde una perspectiva crítica y situada.

a) Ámbito de la Formación Inicial Docente y la educación ciudadana

- ¿Cómo se articulan los espacios curriculares y extracurriculares de la formación inicial docente en la construcción del juicio profesional sobre la enseñanza de la ciudadanía?
- ¿De qué manera los procesos de práctica profesional permiten o limitan la apropiación de estrategias pedagógicas para enseñar formación ciudadana en contextos diversos?

- ¿Qué diferencias se observan en las concepciones de ciudadanía entre estudiantes de pedagogía de distintas universidades, territorios o modalidades formativas (tradicional, regional, a distancia)?

b) Ámbito de las Representaciones Sociales y práctica educativa

- ¿Qué transformaciones experimentan las representaciones sociales de los futuros docentes sobre la ciudadanía al insertarse en espacios de práctica profesional o de innovación pedagógica?
- ¿Cómo dialogan las representaciones sociales del profesorado novel con las culturas escolares y las políticas institucionales de participación democrática?
- ¿En qué medida las representaciones sociales sobre la democracia, el poder y la justicia social influyen en las decisiones curriculares y evaluativas de los futuros docentes?

c) Política educativa, cultura escolar y ciudadanía crítica

- ¿Cómo interpretan los docentes en formación las tensiones entre la política educativa de formación ciudadana (Ley 20.911) y las realidades sociopolíticas de sus comunidades escolares?
- ¿Qué racionalidades de ciudadanía (liberal, republicana, comunitarista o crítica) predominan en los discursos y prácticas pedagógicas de las escuelas de pedagogía?
- ¿Cómo puede evaluarse el impacto de los programas de formación inicial en el desarrollo del juicio ético y la autonomía ciudadana del profesorado en formación?

Las preguntas aquí planteadas emergen como una extensión natural del trabajo desarrollado, y orientan la continuidad de una línea de investigación comprometida con la mejora de la FID en clave democrática. En conjunto, apuntan a indagar de forma más profunda en los vínculos entre formación profesional, cultura institucional escolar y construcción de ciudadanía, fortaleciendo la comprensión de los procesos mediante los cuales los futuros docentes se configuran como agentes políticos, éticos y pedagógicos en una sociedad en transformación.

Bibliografía

- Abela, J. (2017) *Las Técnicas de Análisis de Contenido. Una revisión actualizada. Universidad de Granada.*
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* México D.F Ediciones Coyoacán.
- Aceituno, D., Muñoz, C y Vásquez. (2012) Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile. Un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. *En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Adler, S. (2004). *Critical Issues in Social Studies Teacher Education.* The University of Akron.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *ICCS 2016. Informe Nacional.* Ministerio de Educación de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf
- Agencia de calidad de la Educación Chile. (2017) Primer Estudio Nacional Formación Ciudadana. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_resultados_Estudio_Nacional_Formacion_Ciudadana.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana. Presentación nacional de resultados.* Ministerio de Educación de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccsl/>
- Aguilera, C., & Espinoza, V. (2022). Chile despertó: los sentidos políticos en la Revuelta de Octubre. *Polis. Revista Latinoamericana*, (61). <https://journals.openedition.org/polis/21195>
- Akin, S. (2021). Community Service Practices: Connecting Active Citizenship and Preservice Teacher Education. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 21-59. <https://doi.org/10.9779/pauefd.764545>
- Almeyda, L, & Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral*, (26), 179-197. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/379>
- Altamirano, M. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio & Asociados*, (26), 24-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116857>
- Álvarez Rodríguez, J. (2003). *Análisis de un modelo de educación integral* (Doctoral dissertation, Granada: Universidad de Granada).

- Álvarez, A., & Martínez, G. (2016). El Informe Coleman a debate en su cincuenta Aniversario. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5(2), 84-106. <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294001.pdf>
- Álvarez, H. (2023). Racionalidades curriculares en un Programa de Estudio de Historia asociado a la Conquista de América. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).
- Álvarez, H. A. (2020). El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades. *Mendive. Revista de Educación*, 18(2), 219-234. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962020000200219&script=sci_arttext
- Álvarez, P. (2019) Educación y derechos humanos en Chile. Una relación necesaria. *Revista Educación*, (1), pp. 2-13.
- Alves, L. A., & Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/356381>
- Anderson, B. (1993). Imagining 'East Timor'. *Arena Magazine (Fitzroy, Vic)*, (4), 23-27.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apple, M. (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (1 y 2), 27-35.
- Apple, M., & Beane, J. (1998). Escuelas democráticas. *Cuadernos de Pesquisa*.
- Aranda, M. M., Cuevas, M. D. C. M., & Vera, A. D. C. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6).
- Aranda, M., Martínez, M y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6).
- Arce, J. A. (2018). *Estrategias de formación docente para mejorar los procesos de evaluación por competencias en la Institución Educativa Daniel Alcides Carrión*. (trabajo de título profesional, Universidad San Ignacio de Loyola) <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/0255c552-391d-4eba-bd8b-976aa194d8fd>
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arribas, F. (2010). Construir la ciudadanía ecológica en las sociedades liberales: reflexiones desde la filosofía política. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. (7), pp.187-197 <https://rodin.uca.es/handle/10498/8935>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. *Qualitative research*, 3(5), 77-92.

- Atkinson, P., & Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. *Qualitative research*, 3(5), 77-92.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo Editora, España.
- Balibar, É. (2014). At the Borders of Europe: From Cosmopolitanism to Cosmopolitics. *Translation. A Transdisciplinary Journal*, 4(Spring), 83–103. Retrieved from <https://riviste.unimi.it/index.php/translation/article/view/15504>
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y pedagogía*, (37), 87-104.
- Banchs, M. A. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations*, 3 (1), 1-138
- Baños, J. (2006) Teorías de la democracia. Debates actuales. *Revista de Investigación Social Andamios*, (2), pp 35-58
- Barber, B. R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press (hay trad. cast. en (2004), Córdoba: Almuzara).
- Bargsted, M., Somma, N. M., & Muñoz, B. (2019). Participación electoral en Chile. Una aproximación de edad, período y cohorte. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(1), 75-98. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2019000100075&script=sci_arttext&tlng=pt
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17.
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*, 245-281.
- Bauman, Z. y Bordoni, C. (2016): Estado de crisis. *Reflexión Política*, 19(38), 176-182.
- Bayer, J., & Rodríguez, P. (2015). *La participación política de los jóvenes en el Chile post-transición*. Documento de Facultad No 24. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Central, Chile.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.

- Benítez, M. J., Fernández-Pacheco, G., & Cuervo, A. (2019). Metodología mixta. Estudios de caso. En R. Barberet, R. Bartolomé, & E. Fernández-Molina (Eds.), *Metodología de investigación en Criminología* (pp. 249-266). Tirant lo Blanch.
- Berlin, I. (1958). *Dos conceptos de libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berlin, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad* (pp. 187-243). Madrid: Alianza.
- Berlin, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2020) Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/76280/1/Acuerdo_por_la_Paz.pdf
- Biesta, G. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer Science & Business Media.
- Blanco, L., & Arias, K. (2022). Enfoques, bases epistémicas y éticas de la formación del pensamiento pedagógico intercultural en contextos indígenas. *Formación universitaria*, 15(2), 71-82.
- Bobbio, N. (1993). Las promesas incumplidas de la democracia. *Zona Erógena*, 14, 1-11. https://www.isel.edu.ar/assets/bobbio_las_promesas_incumplidas_de_la_democracia.pdf
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 13-30.
- Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, L. (2023). De la sumisión a la movilización: la educación para la ciudadanía de la democracia radical en estudiantes de bachillerato. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 23 (1), p. 24-46. <https://ddd.uab.cat/record/280799>
- Cáceres, P., (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), pp. 53-81.
- Cancino, H. (2011). El proyecto positivista en América Latina: Valentin Letelier y la defensa del Estado Docente en Chile. In *Actas del Encuentro Internacional de Historia: Ideas, ideologías e intelectuales en América Latina: Independencia e interdependencias* (pp. 59-69). Universidad Nacional de Trujillo, Peru.
- Carrillo-Mardones, O. A., Pinochet-Pinochet, S., Muñoz-Labraña, C. & Leal-Burgos, D. E. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26.
- Carrillo, M, Leyva-Moral, J, & Medina, José Luís. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 96-100. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>

- Carrillo, O., Pinochet, S., Muñoz, C., & Leal, D. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfep>
- Carvajal, F., Alvarado, A., & Mondaca, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo andino*, (67), 215-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>
- Castells, M. (2016) *Movimientos sociales, partidos emergentes y reconstrucción democrática*. Madrid Alianza, España.
- Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187-206.
- Castoriadis, C. (1997) *El individuo privatizado*. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, (44). <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/34301>
- Ceballos, N y Saiz, A. (2020) ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Revista Aula Abierta*, (2) pp. 151-158
- Celis, Z. M. (2022). Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. *Perfiles educativos*, 44(177), 147-165. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60737>
- Centro de Estudios Públicos (CEP). *Estudio Nacional de Opinión Pública 89*, junio – julio 2024 [Computer File]. CEP0088-v1. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Centro de Estudios Públicos CEP. (2024) Estudio de Opinión Pública 2024. <https://www.pdichile.cl/centro-de-prensa/detalle-prensa/2024/10/02/encuesta-cep-pdi-logra-59-y-lidera-confianza-p%C3%BAblica>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (2012) *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Chacón, p., Vergara, F y Segovia, H. (2010) *Memoria histórica de la Universidad*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing. Grounded theory*. Editorial Board.
- Chaux, E. (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Chávez, M. (2022) Currículo y formación ciudadana en educación media superior. Apuntes para su discusión 2022. *Revista Rlee Nueva Época*, (2) pp, 213-246

- Chetty S. (1996). The case study method for research in small and médium sized firms. *International small business journal*, vol. 5, pp. 1-23.
- Condori, Y. (2019). Liderazgo y gestión del conocimiento de los directivos del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. *Revista Innova Educación*, 1(2), 189-196.
- Condori, Y. (2019). Liderazgo y gestión del conocimiento de los directivos del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. *Revista Innova Educación*, 1(2), 189-196.
- Corporación Latinobarómetro (2020). *Informe 2018*. Recuperado de: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- Corporación Latinobarómetro. (2020) Informe Chile 2020. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>
- Cortina, A. (2009). Los valores éticos como clave para la transformación social. In *Conferencia de clausura en 18ava. Congreso Escola d'Estiu de Serveice Socials Recuperado el* (Vol. 23).
- Corvalán, A., & Cox, P. (2015). Participación y desigualdad electoral en Chile. *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*, 175-206.
- Cox, C y García, C. (2020) *Dos décadas de evolución del currículum de Educación Ciudadana en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego portales.
- Cox, C. (2010). Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. *Bogotá: SREDECC*.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas Educativas en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. Recuperado en 19 de mayo de 2025, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=es
- Cox, C. & García, C. (2015) Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En: Cox, C., & Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox, C. & Garcia, C. (2021). Chile's Citizenship Education Curriculum: Priorities and Silences Through Two Decades. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 206–226. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14991>
- Cox, C. 2010. Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), Banco Interamericano de Desarrollo. Bogotá: CERLALC.
- Cox, C., & Castillo, J. C. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.

- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.
- Cox, C., Bascopé, J., Miranda, D y Bonhomme. (2014) *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2006). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, Los Angeles.
- Creswell, JW (2014). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (4.ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dale, R. (2000). Globalization and education: ¿Demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Denzin, NK y Lincoln, YS (2005). Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa de Sage* (3.ª ed., págs. 1-32). Sage Publications Ltd.
- Di Franco, G. (2022) El Campo de las Prácticas como territorio articulador de una formación integral. *Revista Praxis Educativa*, (1), pp. 1-6.
- Díaz C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Donbavand, S y Hoskins, B. (2021) Citizenship Education for Political Engagemnt: A Sistematic Review of Controlled Trials. *Social Sciences*, Vol 10 (5),pp 151-170.
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Durkheim, É. (1992.) *L'éducation morale, Avertissement de Paul Fauconnet*. Paris: P.U.F
- Economist Intelligence. (2023) Democracia Index 2023. <https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/>
- Escalante., A., Peña-Vargas, C., & Meza, J. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 455-479. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200455&script=sci_arttext
- Escobar, J y Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos. Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, (6) pp. 27-36.

- Etzioni, A. (1996). The responsive community: A communitarian perspective. *American Sociological Review*, 1-11.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435. <https://www.jstor.org/stable/20054170?seq=1>
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & society*, 3(2), 193-217.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse* (Vol. 270). London: routledge.
- Falabella, A., & Zincke, C. R. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*, (11), 66-98.
- Falabella, A., & Zincke, C. R. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos chilenos de Historia de la Educación*, (11), 66-98.
- Farr, R. (1983) Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología* Año, (13) pp. 641-657.
- Fierro, J. (2022). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria de Chile.
- Flick, U. (2007) *El diseño de Investigación cualitativa*. Ediciones Morata, España.
- Florez, J. (2019). *La ética, la filosofía y su papel en la formación de la ciudadanía desde la educación* (Bachelor's thesis, Escuela de Teología Filosofía y Humanidades).
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Editorial Edissa.
- Fraser, N. (1997) *Justice Interruptus New York*. Routledge.
- Fraser, N. (2008) *Escalas de justicia*. Herder, Barcelona.
- Fuentes, R., Arzola, D y González, A. (2020) La identidad profesional docente. Un acercamiento a su estudio. *Revista Investigación Educativa de la Rediech*, (11),pp 1-19
- Garcés, J. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15), 00007.
- García-Doménech, S. (2014). Percepción social y estética del espacio público urbano en la sociedad contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 26(2), 301-316.
- García, C. (2006). El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile (1987-1988). *Historia (Santiago)*, 39(2), 431-475. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-71942006000200003&script=sci_arttext

- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 115-126. <https://doi.org/10.1344/eccss2017.16>.
- García, C. (2018). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile: una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Tesis doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22432>
- García, C., & Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 329-344.
- García, L., Aguirre, C y Moreno, E. (2021) Desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación: una mirada desde el aprendizaje basado en problemas y el uso de tecnologías. *Revista Ibérica de sistemas y Tecnologías de la información*, (44) p. 63-78.
- Garretón, M & Garretón, R (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 30(1), 115-148. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-090X2010000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Garrido, C, & Jiménez, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, (26), 349-370. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-56052020000200349&script=sci_arttext
- Gazmuri, R., Toledo, M., Villalón G., & Moraleda., E. (2024). La vivencia de la ciudadanía en un sistema escolar segregado: experiencias curriculares en ciudadanía de jóvenes que estudiaron en colegios chilenos de distintas dependencia y modalidad. *Education Policy Analysis Archives*, 32.
- Gellert, P. K. (2019). Neoliberalism and altered state developmentalism in the twenty-first century extractive regime of Indonesia. *Globalizations*, 16(6), 894-918.
- Gimeno, S. (2018) *Cambiar los contenidos cambiar la educación*. Editorial Morata
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1964): Awareness contexts and social interaction. *American Sociological Review*, vol. 29, (5), pp. 669-679.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Gllert, P. (2019) Neoliberalism and altered state developmentalism in the twenty- first century extractive regime of Indonesia. *Taylor & Francis Journal*, (16), pp. 17-33.

- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile. Análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3 y 4 medio. *Calidad en la Educación*, (56), 41-77. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652022000100041&script=sci_arttext
- Gómez J. (2017). Poder constituyente, crisis del Estado oligárquico: Chile, 1910-1925. *Revista Direito e Práxis*, 8, 3069-3116. <https://www.scielo.br/j/rdp/a/drBkkLk3CyXJf9wJjPfkDcG/>
- Gómez, P (2020) Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- González Puentes, J. F. (2021). Dificultades y posibilidades para educar en ciudadanía en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, 104, 53-64. doi: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.05>
- González, A., Gaudiano, E., & Cajigal, E. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26), 412-432.
- González, G. (2012) La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia. Representaciones Sociales y Prácticas de enseñanza (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Repositorio digital Universidad Autónoma de Barcelona <https://ddd.uab.cat/record/103644>
- González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 24–34. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16971>
- González, G. y Santisteban A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educ.*, 19(1),89-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942016000100005&script=sci_arttext
- González, J. (2021). Dificultades y posibilidades para educar en ciudadanía en la Universidad. *Investigación en la Escuela*, (104), 53-64.
- González, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, (198), 0041-47. <https://ddd.uab.cat/record/182039>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass
- Guerra, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.

- Guevara, G. (2019) Análisis documental. Propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Revista Atenas*, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.
- Gutiérrez, M., & Santisteban, A. (2024). La educación para la ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado en Iberoamérica. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), p, 6-9 <https://dehesa.unex.es/handle/10662/22571>
- Gutiérrez, M., Franco, C., & Arredondo, J. (2024). La formación inicial del profesorado de primaria en educación para la ciudadanía. Estudio de casos en Latinoamérica. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), p, 11-25. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/22577>
- Haas, V (2017) *La mentoría, una invitación al desarrollo profesional docente: partícipes, roles, énfasis, proyecciones*. Editorial Académica Española.
- Habermas, J. (1998) Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. *Facticidad y validez*, p. 619-643.
- Hamui, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3).
- Henry, E. (2016). El desafío de la educación ciudadana en la formación inicial docente: Educar la razón y las emociones. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 23(36), 23-33. <https://camjol.info/index.php/PARADIGMA/article/view/6485>
- Iglesias, M. (2015). Lo social y lo político en Chile: Itinerario de un desencuentro teórico y práctico. *Izquierdas*, (22), 227-250. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50492015000100010&script=sci_arttext
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2023) Informe Anual 2023. Situación de los Derechos Humanos en Chile. <https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/4be2cd31-88e5-4c09-b781-62f4871a9978/content>
- Instituto Nacional de la Juventud Chile. (2018) Novena Encuesta Nacional de Juventud 2018. <https://www.injuv.gob.cl/encuestanacionaldejuventud>
- Instituto Nacional de la Juventud Chile. (2021) Problemáticas y Desafíos de las juventudes en Chile. Evidencias desde las Encuestas Nacionales de Juventud. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/injuv2021_problematicas_y_desafios_de_las_juventudes_en_chile_-1.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud Chile. (2023) *Encuesta Nacional de Juventudes*. <https://www.injuv.gob.cl/encuestanacionaldejuventud>

- Instituto Nacional de la Juventud. Décima Encuesta Nacional de Juventud. 2022. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf
- Iñiguez, L. (2012). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales* (15), pp. 83-123
- Irizar, L. (2016). *Humanismo cívico: una invitación a repensar la democracia*. Bogotá: San Pablo
- Islas, C., y Carranza, M. (2020). Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (61), 3-18. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a2>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350-381.
- Jara, C., Sánchez, M., Cox, C., & Montecinos, M. J. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la Educación*, (54), 73-106. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000100073&script=sci_arttext
- Jaramillo, G. (2018). Voluntarismo liberal, Ciudadanía y Educación: Los discursos de Andrés Bello, José Victorino Lastarria y Francisco Bilbao en la construcción de una ciudadanía popular. *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 1(15), 59-79. <https://revistaespacioregional.ulagos.cl/index.php/espacioregional/article/view/3262>
- Jiménez, J. A., & Patarroyo, S. (2019). El populismo en contextos democráticos en América Latina: revisión a los significantes vacíos en el discurso de tres líderes populistas, un estudio desde el análisis político del discurso. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(235), 255-287.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Johnson, RB y Onwuegbuzie, AJ (2004) Investigación con métodos mixtos: un paradigma de investigación que ha llegado a su momento. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
- Juárez, R. (2009) La ciudadanía en el Pensamiento Liberal. *Revista Derechos y Libertades*, (21) p. 95-116
- Juárez, R. (2010) El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista cuestiones constitucionales*, (23). pp. 154-174
- Kerr, D. (2002) *An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the INCA archive*. En G. Steiner-Khamsi, J. V. Torney-Purta y J.

- Schwille (Eds.), *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (pp. 207-237).
- Kerr, D. (2015) *Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates*. En: C., & Castillo, J. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Kleidermacher, G. y González, A. (2020). Propuesta teórico-metodológica para analizar las representaciones sobre migrantes y nacionales. Si Somos americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 20(2), 38-66.
- Klein, A. (2020). Ciudadanía y adultos mayores. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(15), 187-197.
- Kymlicka, W y Norman, W. (1997). *Revista Agora*, (7), pp. 5-42.
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates: Por un nuevo horizonte de la política*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2018). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, España: Siglo Veintiuno Editores
- Leeman, y Ledoux, g. (2005). Teachers on intercultural education». *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11(6), 575-589.
- Ley 18. 962 Ley Organiza Constitucional de Enseñanza (1990). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley 19.300 Aprueba Ley sobre Bases generales del Medio Ambiente (1994). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30667>
- Ley 19.523 Establece normas sobre la protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Ley 19418 Establece Normas sobre juntas de vecinos y demás Organizaciones Comunitarias (1995). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30785>
- Ley 20.500 sobre Asociaciones y participación ciudadana en la Gestión Pública. (2011). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1023143>
- Ley 20.911 (2016). *Ley que establece el Plan de Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación Chile.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. (1985). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (114), 15 – 25.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153.

- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, Í, & Villalobo, 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(168), pp. 76-93.
- López, R y Aparicio, J. (2024) La educación cívica a debate: análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación*, volume 35, (4), pp. 1-21.
- Loubies, L., & Valdivieso, P. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas. *Revista enfoques educacionales*, 20(2), 27-47.
- Luco, E. (2021). Élités políticas ministeriales: sobreviviendo en tiempos de crisis (Chile, 2018-2021). *Pléyade (Santiago)*, (28), 116-139.
- Lugones, M. (2011) Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, v. 6, n. 2, p.105-119.
- MacIntyre, A. (1995): “*Is Patriotism a Virtue?*” in Beiner R. (ed.), *Theorizing Citizenship*. Albany (NY), State University of New York, 209-228.
- MacLaren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI: México.
- Magendzo, A. (2004). *Formación ciudadana*. Bogotá. Editorial Magisterio
- Magendzo, A. (Ed.) (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Santiago-, Chile
- Magendzo, A., & Bermúdez, Á. (2017). Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 28(2), 17-34.
- Magendzo, A., & Pavés, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis educativa*, 20(1), 13-27.
- Magendzo, A., & Pavez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), pp. 15–28. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636>
- Maillet, A., Allain, M., Delamaza, G., Irrarázabal, F., Rivas, R., Stamm, C., & Viveros, K. (2021). Conflicto, territorio y extractivismo en Chile. Aportes y límites de la producción académica reciente. *Revista de Geografía Norte Grande*, (80), 59-80.
- Maldonado, C. (2022). Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 409-431. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>
- Maldonado, M., Gordón, G., Segovia, F., & Miño, N. (2025). Uso de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje de estudiantes de tercer curso de bachillerato. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 9(19), 17-31.

- Manrique Tome, A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: Una revisión de la literatura. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 26(1), 119-151
- Manrique, A. (2022). Teoría de las representaciones sociales: Una revisión de la literatura. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 26(1), 119-151
- Mañalich, J. (2014). ¿Democracia liberal o libertad democrática? *Estudios Públicos*, 134, 155-167.
- Marchant, C., & Monje-Hernández, Y. (2021). Espacio y territorio como categorías para la comprensión del tiempo presente: Emergencia teórica y renovación conceptual a propósito del octubre chileno-2019. *Revista de humanidades de Valparaíso*, (17), 115-143.
- Mardones, R. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. En Ignacio Sánchez (ed.), 737-758
- Marfán, J. (2018). *Formación Ciudadana: desafíos para la formación de profesores y profesoras enseñanza básica*. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.
- Marková, I. (2006). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, (22) pp. 21-44
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class* (Vol. 11, pp. 28-29). New York: Cambridge.
- Martínez, Á., Montaner, C., & Molina, M. (2003). Vivir la democracia en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*, (17), 111-134. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8854>
- Martínez, M., Cumsille, P. (2015) La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales en Cox, C., Castillo, J. (ed.) en *Aprendizaje de la ciudadanía. Contexto, experiencias y resultados*. (pp. 431 – 457). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Massip Sabater, M., & Santisteban Fernández, A. (2020). La educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2).
- Massip, M., & Santisteban, A. (2020). La Educación para la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2).
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Mayring, P. (2000). Análisis Cualitativo de Contenido. *Foro Foro Cualitativo Sozialforschung: Investigación social cualitativa*, 1 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mertens, D. M. (2003). Mixed Methods and the Politics of Human Research: The Transformative-Emancipatory Perspective. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.),

Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research (pp. 135-164). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de educación de Chile. (2023) Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral del aprendizaje. Formación Ciudadana. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332023_priorizacion.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2004) Informe de la Comisión de Formación Ciudadana. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14665/inf-form-ciud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de Chile. (2012) Bases Curriculares para Educación Básica. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/632>

Ministerio de Educación de Chile. (2013) Orientaciones Técnicas y Guiones didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/523>

Ministerio de Educación de Chile. (2018) Bases curriculares para la educación Media. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2018) Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4660>

Ministerio de Educación de Chile. (2022) Plan de Formación Ciudadana. Orientaciones para su Elaboración y Revisión. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Plan-Formacio%CC%81n-Ciudadana.pdf>

Miranda, & Ortíz. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (11), p.1-17.

Montecinos, E., Contreras, P., & Fuentes, V. (2020). Democracia y participación ciudadana en Chile: factores y condicionantes para una gestión municipal participativa. *Revista del CLAD reforma y democracia*, (78), 83-114. <https://www.redalyc.org/journal/3575/357568455004/357568455004.pdf>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 1(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>

Moscovici, S. (1975). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

Moscovici, S. (1993). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). *De la ciencia al sentido común*. En Serge Moscovici. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. *Psicología social y problemas sociales*, 679-710. Barcelona: Paidós.
- Motta, S. C., Bermúdez Gomez, N. L., Valenzuela Fuentes, K., & Dixon, E. S. (2020). Student Movements in Latin America: Decolonizing and Feminizing Education and Life. En S. C. Motta, N. L. Bermudez Gomez, K. Valenzuela Fuentes, & E. S. Dixon, *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.1721>
- Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística* (Vol. 4). Univ. Autónoma de Barcelona.
- Mouffe, C. (2014). Democratic politics and conflict: An agonistic approach. *Political power reconsidered: state power and civic activism between legitimacy and violence*, 17-29
- Mouffe, Chantal (2012). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Editorial Paidós
- Muñoz, C y Duran, B. (2019) *Escuela y formación ciudadana. Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. Editorial Universidad de Concepción.
- Muñoz, C. & Blanch, J. P. (2021). Representaciones sociales de futuros docentes de Historia sobre el tiempo y la consciencia histórica. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (17), 15–35. Recuperado a partir de <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3223>
- Muñoz, C., Salinas, J., & Oller, M. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, (27), 141-161. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/representaciones-sociales-de-la-participación-ciudadana-en-docent>
- Muñoz, C., Vásquez, N., & Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de Historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), 97-117.
- Muñoz, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 69-81.
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Núñez, I. (2010). “Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Pensamiento educativo*, vols. 46-47, pp. 133-150.

- Olcina, J., Morote, A y Souto, X. (2024) Representaciones Sociales y Cambio Climático en la Geografía escolar. Un estudio de caso desde la formación del profesorado. *Revista Electrónica de geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, (4) pp. 1-32.
- Olivares, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>
- Olivo, G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). *La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales: Análisis de los discursos y expectativas docentes de los y las estudiantes de Magisterio*. Conferencia: XV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? Barcelona, España.
- Ortega, L., Olmos, M., & Moreno, J. (2018). Construcción de la identidad vocacional y profesional mediante estrategias lúdicas de aprendizaje en la ENMS SILAO de la Universidad de Guanajuato. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2018>
- Ortiz, A. (2024) Formación Inicia Docente y Educación para la Ciudadanía Mundial en una Universidad privada de Lima (Tesis doctoral). Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Ortiz, I., (2013). Trayectorias sociales improbables: adolescentes chilenos de estratos bajos competentes en lectura. *Perfiles Latinoamericanos*, (42), 7-30.
- Osorio, J. M., & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como espacio de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.75 N° 2. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13426/EducacionDemocraciaEscuela.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Ovejero, A. (2021). Escuela y democracia: el aprendizaje cooperativo crítico. *Aula Libre*, 2, 11-22. <https://aulalibrefes.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/06/escuela-y-democracia-el-aprendizaje-cooperativo-critico.pdf>
- Ovejero, F. (2002), *La libertad inhóspita: modelos humanos y democracia liberal*, Barcelona, Paidós.
- Ovejero, F. (2008). Cultura cívica, mercado y democracia liberal, en Garzón Valdés, Muguerza, J. y Murphy, T.R. (comp.). *Democracia y cultura política* (pp. 165-202). Las Palmas de Gran Canaria: Fundación Mapfre Guanarteme.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (1), 9-42.
- Pagés, J., González y Santisteban. (2010) *La educación política e los jóvenes. Una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. En La construcción de las identidades i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història, 159-170. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès., J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 5-22. <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2531-0968.05.5>
- Paredes, J. P., & Valenzuela, K. (2020). ¿No es la forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno. *Ultima década*, 28(54), 69-94. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362020000200069&script=sci_arttext
- Peña, C., & Venegas P. (2022). Hacia una formación inicial docente con pertinencia cultural y social: lecciones desde las ideologías curriculares de futuros profesores. *Formación universitaria*, 15(5), 87-98.
- Peña, M. (2021). El proceso constituyente chileno. *Actualidad Jurídica*: 57, 3, 2021, 7-19.
- Pérez Gómez, Á. I., (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Pérez-Rodríguez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 989482). Frontiers Media SA.
- Pérez, L. C. (2023). La democracia republicana en el pensamiento político de México y España en los años sesenta y setenta del siglo XIX. *Revista de Indias*, 83(288), 461-490
- Pérez, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *La Habana: CD Caudales. CIPS*.
- Pérez, N., de-Alba-Fernández, N., & Navarr, E. (2021). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación universitaria*, 14(3), 149-162.
- Perrupato, S. D. (2020). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica: reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Revista Paideia*, (67), pp.117-139.
- Pettit, P. (1999). Republicanismo, una teoría sobre la libertad y el gobierno, Paidós, Barcelona.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Informe elaborado por el Proyecto Educación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- PNUD (2019). *La ciudadanía y el desarrollo en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Santiago de Chile.
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Chile.
- Ponce, G. A., & Urrutia, C. O. (2020). Impacto de las adaptaciones curriculares individuales en niños con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad intelectual de escuelas públicas con proyectos de integración escolar. *Revista Prociências*, 3(1), 53-69
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/article/view/20382>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2025) Programa de Estudio Pedagogía en Educación Básica. <https://www.pucv.cl/pucv/pregrado/pedagogia-en-educacion-basica>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2021) *Informe de Autoevaluación Institucional*. www.pucv.cl
- Prada, M. J. (2021). Las competencias ciudadanas en la clase de Educación Física: entre las miradas desde la docencia y el discurso planteado en el currículo dominicano. *Revista Educación*, 45(1), 269-282.
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165-182.
- Pressacco C. y Rivera, S. (2015). Democracia, participación y espacio local en Chile. *Papel Político*, 20(1), 9-33. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.papo20-1.dpel>
- Pressacco, C., & Bologna, P. (2017). Norbert Lechner: política y utopía en América Latina. *Polis. Revista Latinoamericana*, (47).<https://journals.openedition.org/polis/12582>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021) *Informe Anual 2021*. <https://annualreport.undp.org/2021/assets/UNDP-Annual-Report-2021-es.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024) *Democracia. Una piedra angular para el Desarrollo humano*. <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/democracia-una-piedra-angular-para-el-desarrollo-humano>
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306>
- Quintana, S. y Subiabre, P. (2023). *Educación ciudadana para la Justicia Social y un enfoque feminista*. En *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Quinteros, A. (2021). La paradoja de los sistemas de participación ciudadana y el despertar de las insurgencias en Chile. Cuadernos del saber, nº113, pp.35-40. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/182394>
- Quiroz, R., & Jaramillo, O. (2009). Formación Ciudadana y Educación Cívica: ¿Cuestión De Actualidad O De Re-Significación? *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (14), 123-138
- Ramis, Á. (2018). *Ciudadanía, convivencia, organización y cultura escolar*. Instituto Nacional de Formación Docente, 2018. Ministerio de Educación. <https://artes.uchile.cl/dam/jcr:93f5cf8a-8580-4d04-8c90-61017a71e9c0/educacionydemocracia.formacionciudad.pdf#page=39>
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar*.
- Rawls, J., (1971). *“Teoría de la Justicia”*. Cuarta reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J., (1993). *“Liberalismo Político”*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Redon, S., Vallejos, N, y Angulo, F. (2021) Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal context. MDPI Journal. Vol 1 (23), pp. 1-18.
- Reyes, L y Maillet, A. (2021) A 10 años del movimiento estudiantil de 2011. Especialistas U de Chile analiza sus repercusiones en la actualidad. *Universidad de Chile*. <https://uchile.cl/noticias/176399/especialistas-analizan-el-movimiento-estudiantil-de-2011-y-sus-efectos>
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *EDUCAR*, 56(1), 77–90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Ricoy Lorenzo, C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, (31(1), pp 11-22.
- Riffo, I., Basulto., O, & Segovia, P. (2021). El Estallido Social chileno de 2019: un estudio a partir de las representaciones e imaginarios sociales en la prensa. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 66(243), 345-368. Epub 31 de enero de 2022. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2021.243.78095>
- Rivas, J., Márquez M. J., Leite., A. & Cortés, P. (2021). *Buscando sentido a la escuela: debatiéndose entre el mercado y la educación. Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. Universidad de la Serena, Chile.
- Robles, J. M. (2008). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Editorial UOC, Barcelona.
- Rodríguez-Torres, Á. F., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J. A., & Moreno-Guerrero, A. J. (2024). Actitudes del profesorado latinoamericano hacia la innovación educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(2), 206-222.

- Rodríguez, Y. (2019). La reafirmación profesional pedagógica en la formación docente de nivel medio superior. *Conrado*, 15(70), 404-408.
- Ross, E.W. & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 73-86. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458>
- Ruderer, S. (2010). La política del pasado en Chile 1990-2006: ¿ un modelo chileno? *Universum* (Talca), 25(2), 161-177. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762010000200010&script=sci_arttext&tlng=en
- Ruiz, A. (2021) *El contenido y su análisis. Enfoque y proceso*. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/179232/1/El_contenido_su_analisis_2021.pdf
- Ruiz, D. (2004) *Manual de Estadística*. Editorial Eumet.net
- Saavedra, J. (2023). Comunicación, medios y movimientos sociales en Chile, balance de (un cuarto de) siglo. *Comunicación y medios*, 32(48), 12-23. <https://www.scielo.cl/pdf/cym/v32n48/0719-1529-cym-32-48-00012.pdf>
- Sacristán, J. G. (2018). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Ediciones Morata.
- Sala, S., Pagès, J., & Fernández, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. In *Revista Forum* (No. 20, pp. 158-178). Sede Medellín. Departamento de Ciencia Política. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8230335.pdf>
- Salazar, R., Orellana, C & Bivort, B. (2023). Percepción sobre las prácticas docentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el desarrollo de la formación ciudadana en Chile. El caso de Biobío y Ñuble. *Sophia Austral*, 29, 11.
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Cárcamo, H (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n1/1409-4703-aie-21-01-373.pdf>
- Salinas, J y Oller, M. (2020) Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Revista Praxis Educativa*, (24), pp 1-14
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.
- Sánchez, A. (2024). Análisis neoinstitucional de la cuestión de género: paradoja y efectos indeseados. *Dixi*, 26(1), 1-43.
- Sánchez, J. C., & Torres, R. (2024). *Juventud, memoria y movilización en América Latina contemporánea*. Canopus editorial digital sa.

- Sánchez., M y Groves, T. (2015) *La formación del profesorado*. Nuevos enfoques desde la teoría y la Historia de la Educació. Editorial Faharen House, España.
- Sandel, M. J. (1998). *Democracy's discontent: America in search of a public philosophy*. Harvard university press.
- Sandel, M. J. (2011). *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?* Editorial Debate.
- Sandel, Michael (2010), *El Liberalismo y los límites de la Justicia*, Barcelona, Gedisa.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sant, E. (2019). Educación democrática: una revisión teórica (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89 (5), 655-696.
- Sant, E., Davies, I., Shultz, L., & Pashby, K. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Sant, E., Santisteban, A., & Pagès, J. (2013). How can we contribute to intercultural education through the teaching of history?. *Cultural and religious diversity*, 5.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57-79.
- Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedés*, 30, 281-309.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. S., & Blanch, J. P. (2019). Una nueva lectura de los programas de estudios para la formación inicial del profesorado de didáctica de las ciencias sociales: mirando el presente y el futuro. *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, 128.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, 353-367. Universidad del País Vasco/ UPDCS
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias*

- Sociales*, 115-128. Institución Fernando el Católico, Diputación de Zaragoza/AUPDCS
- Santos Guerra., M. (2020) *La escuela que aprende*. Ediciones Morata Sexta Edición, España
- Sartori, G. (1988), *Teoría de la democracia, el debate contemporáneo*. Alianza Editorial, Madrid.
- Sartori, G. (1993) *Qué es la Democracia*. Tribunal Federal Electoral Instituto Federal Electoral, México.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Schettini, P y Cortazo, I. (2019) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad Nacional de la Plata.
- Schiro M (2013) *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2ª ed.) Sage. California, EE. UU.
- Schön, D. (1992). Formar profesores como profesionales reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: *Dom Quixote*, 2, 77-91.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA. *Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo*.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa: herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, vol. 4, núm. 2, pp-109-139
- Serna, P. (2008). *Democracia radical y ciudadanía*. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (9), 272-280.
- Serrano, S. (2018). *El liceo: relato, memoria, política*. Editorial Taurus.
- Shulman, L. (1987a) Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, nº 15 (2), p. 4-14.
- Shulman, L. (1987b). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Silaban, A., Lubis, L., Panjaitan, G., Sihombing, H., Simarmata, N., Syahdani, A., & Yunita, S. (2024). The role of civic education in shaping democratic values: A systematic literature review on implementation and current challenges. *Systematic Literature Review and Meta-Analysis Journal*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14500397>

- Silva, I., & Paz, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 169-189. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso. Teoría y Práctica*. Editorial Morata.
- Spradley, J. (1980) *Participanr observation*. New york, Holt, Rinehart y Winston.
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de caso*. Editorial Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Taylor, JS y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- The Economist Intelligence Unit. (2023). Democracy Index 2023. The Economist. [p. 25]
- The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2016) *IEA International CIVIC Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. [44_Schulz2016_Book_IEAInternationalCivicAndCitize.pdf \(1.755Mb\)](#)
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied developmental science*, 6(4), 203-212.
- Torres, A. Ú. (2007). *Democracia y derechos humanos en Europa y en América: Estudio comparado de los sistemas europeo e iberoamericano de protección de los derechos humanos*. Editorial Reus.
- Torres, R. (2024) A cinco años del 18-0. Jóvenes y participación Política. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2024/10/23/a-cinco-anos-del-18-o-jovenes-y-participacion-politica/>
- Torres, S., Otondo-Briceño, M., & Seguel-Arriagada, A. (2024). Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-1.
- Trindade, V. & Torillo, D. (2016). La entrevista no estructurada en sectores de actividades informales: obstáculos y facilitadores. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8597/ev.8597.pdf
- Tylor, C. (2005). *La libertad de los Modernos*. Buenos Aires: Amorrortu.

- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO. <https://tinyurl.com/2v36knpn>
- Unesco. (2020) Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNICEF. (2014) La voz de los niños. Educación en Chile y reforma educacional. <https://www.unicef.org/chile/informes/la-voz-de-los-ni%C3%B1os-educaci%C3%B3n-en-chile-y-reforma-educacional>
- Unit, E. I. (2024). *Democracy index 2023: Age of conflict*.
- Universidad Autónoma de Barcelona. (2020) código deontológico de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/es/etica-investigacion/etica-cientifica>
- Urbina, J y Ovalles, G. (2018) Teoría de las Representaciones Sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Revista Psicogente*, (21) pp. 495-517.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 79-97.
- Valdés, J., Oller, M., & Labraña, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, (27), 141-161.
- Valles, M. (2007) *Entrevistas cualitativas*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. *Métodos de análisis crítico del discurso*, 143, 177.
- Van Dijk, T. (2008) Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, (1), pp 201-261.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educativa*, 58(1), 115-138.
- Vásconez, V. (2021). Ciudadanía republicana: deberes generales y especiales regulados desde la esfera jurídico-penal. *Foro: Revista de Derecho*, (35), 191-209.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Vecina, C., & Román, S. (2021). The ideal/real role of the teacher in the social representation of teaching. *Magis*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/701659>
- Villarreal, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.

- Walzer, M. (1990). *The communitarian critique of liberalism*. *Political theory*, 18(1), 6-23.
- Zepeda, R. (2023). Procesos constituyentes en Chile: análisis sobre la modalidad de inscripción y su influencia en la elección de Constituyentes. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 32(2), 191-205. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2023000200191&script=sci_arttext
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, (52), 135-169.
- Zúñiga, C., Cardenas, P y Martínez, R. (2018) Formación Inicial Docente en Chile. ¿Cómo los docentes enseñan competencias para enfrentar problemáticas del mundo contemporáneo? *Què està passant al món? Què estem ensenyant?*, 205-212.
- Zúñiga, C., Ojeda, Patricia, P., Cortés, T., & Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la educación*, (52), 135-169. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.767>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de conocimientos y Representaciones Sociales

Representaciones sociales y conocimientos sobre formación ciudadana: cuestionario para estudiantes de pedagogía

Caracterización sociodemográfica

*Edad						
*Sexo	Hombre		Mujer		No binario	
*Carrera que estudia						
*Región de procedencia						
*Tipo de establecimiento educativo donde estudió su escolaridad	Municipal		Particular subvencionado		Privado	

I. Finalidades y aspectos curriculares de la Formación Ciudadana

1. ¿Escuchó hablar con anterioridad de la asignatura Formación Ciudadana?

Sí	1
No.....	2

2. ¿Conoce usted los lineamientos curriculares del MINEDUC de la Formación Ciudadana elaborados por el MINEDUC?

Sí	1	No	2
----------	---	----------	---

3. Desde su perspectiva ¿Qué asignaturas del Curriculum escolar favorecen de mejor manera a la enseñanza de la formación ciudadana? Marque las opciones que correspondan

- Lenguaje y comunicación
- Ciencias Naturales
- Educación Física
- Idioma extranjero inglés
- Otra (escriba cuál) _____
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Artes y Música
- Matemáticas

4. Identifique los contenidos en Educación para la Ciudadanía que mejor conoce (marque las opciones que correspondan)

	CONTENIDO DESCONOCIDO	CONTENIDO POCO CONOCIDO	CONTENIDO CONOCIDO	DOMINIO DEL CONTENIDO
Ciudadanía activa y participación				
Cuidado y protección medioambiental				
Deberes constitucionales				
Democracia y Teoría gobierno				
Derechos Humanos				
Diferencia y conflicto como pilar de la ciudadanía				
Diversidad, Género y Multiculturalismo				
Globalización				
Instituciones y poderes del Estado				
Justicia y desigualdad social				
Neoliberalismo y sistemas capitalistas				

5. ¿Cuáles son los objetivos de la Formación Ciudadana? Lea la siguiente lista y elija tres opciones. Clasifíquelas en orden de importancia y escriba los códigos en las casillas de abajo.

01. Generar en los estudiantes el gusto por el ejercicio de la ciudadanía
02. Conocer las instituciones y las leyes del país

03. Promover el conocimiento, la comprensión y el análisis del Estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, junto con la formación de virtudes cívicas en los estudiantes
04. Aprender a no discriminar y respetar diferentes perspectivas de género
05. Desarrollar el espíritu crítico sobre la realidad social
06. Enseñar valores para la convivencia
07. Construir identidad
08. Comprender la diversidad étnica y cultural que configuran el país
09. Fomentar el respeto por la vida en sociedad y el respeto por la diversidad social y cultural
10. Estudiar los Derechos Humanos y ciudadanos
11. Motivar a la participación social y comunitaria
12. Brindar herramientas para la solución pacífica de conflictos
13. Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público
14. Conocer y comprender la historia política del país
15. Reconocer la importancia del desarrollo sostenible
16. Otra (Escriba cual) _____

Orden de importancia	1	2	3
Códigos			

6. Desde su perspectiva, el Plan de Formación Ciudadana debe estar orientado a: (marque las opciones que correspondan)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | 1. Celebración de actos cívicos escolares |
| <input type="checkbox"/> | 2. Fomentar la vinculación con instituciones políticas y civiles |
| <input type="checkbox"/> | 3. Promover clases participativas donde se interactúe con otras asignaturas del currículo |
| <input type="checkbox"/> | 4. Elección de Centros de alumnos y Directivas de curso |
| <input type="checkbox"/> | 5. Fomentar la valoración de los Derechos Humanos y la diversidad en la comunidad educativa |
| <input type="checkbox"/> | 6. Fomentar la resolución pacífica de los conflictos |
| <input type="checkbox"/> | 7. Fomentar el ejercicio de virtudes cívicas |
| <input type="checkbox"/> | 8. Participación activa de estudiantes en decisiones vinculantes |

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | 9. Promover el compromiso con los Derechos Humanos |
| <input type="checkbox"/> | 10. Realizar proyectos que respondan a problemáticas específicas de la comunidad escolar |
| <input type="checkbox"/> | 11. Potenciar la participación de los estudiantes con comunidades de la sociedad civil (Juntas de vecinos, club deportivos, grupos de adultos mayores, Boy scout) |
| <input type="checkbox"/> | 12. Promover la comprensión y análisis crítico del concepto de ciudadanía en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales |
| <input type="checkbox"/> | 13. Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela |
| <input type="checkbox"/> | 14. Promover el conocimiento de las instituciones políticas del país |
| <input type="checkbox"/> | 15. Promover la intervención de los estudiantes en el cuidado del medio ambiente |
| <input type="checkbox"/> | Ninguna de las anteriores |
| <input type="checkbox"/> | No estoy informado |
| <input type="checkbox"/> | Todas las anteriores |

7. Del siguiente listado de documentos emanados por el MINEDUC, ¿Cuál(es) conoce? (por favor, marque todas las opciones que correspondan)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Fichas didácticas para la formación ciudadana y cívica en el aula |
| <input type="checkbox"/> | Ley 20.911 crea el Plan de Formación Ciudadana (año 2016) |
| <input type="checkbox"/> | Módulos didácticos Eje Formación Ciudadana de 1° a 6° Año de Educación Básica |
| <input type="checkbox"/> | Orientaciones curriculares para la Implementación del Plan de Formación Ciudadana |
| <input type="checkbox"/> | Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana, 1° a 4° Año en Educación Media |
| <input type="checkbox"/> | Orientaciones Técnicas y Guiones didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana, 7° Básico a 4° Medio |
| <input type="checkbox"/> | Ninguna de las anteriores |
| <input type="checkbox"/> | Otros, cuáles? _____ |

II. Teoría y conocimientos conceptuales de la Formación Ciudadana

8. De esta lista de conceptos usados, en su opinión ¿cuáles son los cinco más importantes y los cinco menos importantes en la Formación Ciudadana?

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Democracia | 14. Perspectiva de género |
| 2. Derechos humanos | 15. Conflicto social |
| 3. Participación activa | |
| 4. Responsabilidad | |
| 5. Resolución de conflictos | |
| 6. Deberes y derechos | |
| 7. Transparencia y probidad | |
| 8. Instituciones políticas | |
| 9. Ley | |
| 10. Diversidad multicultural | |
| 11. Patrimonio Sostenible | |
| 12. Movimientos sociales | |
| 13. Ejercicio de la ciudadanía responsable | |

Cinco más importantes					
Cinco menos importantes					

9. ¿Cuáles cree usted que son las instituciones que pueden ayudar a desarrollar mejor el sentido humano de la ciudadanía? Marque con una X tres alternativas

Escuela.....	1	Organizaciones civiles	4
Familia	2	Sindicatos	5
Municipalidad	3	Otras (ESPECIFICAR).....	6

10. ¿Las movilizaciones sociales y el proceso constituyente han influenciado en alguna medida lo que piensa sobre la formación ciudadana en Chile? Argumente su respuesta

En ninguna forma.....	1	En muchas formas	4
En alguna forma	2	Totalmente.....	5

Argumente aquí su respuesta

III. Formación inicial y prácticas pedagógicas

11. ¿Por qué razón decidió estudiar pedagogía?

12. Durante su etapa de práctica profesional, inicial, intermedia o final, usted ¿escucho hablar de formación ciudadana en la escuela o en su carrera?

Sí	1
No.....	2

13. ¿La experiencia de sus periodos en práctica ha influido en su percepción sobre la importancia de la formación ciudadana?

No ha influido	1	Ha influido mucho.....	4
Ha influido poco	2	Ha influido totalmente.....	5
Ha influido.....	3		

Argumente aquí su respuesta

14. Como futuro docente, la introducción de esta materia en el currículum le parece una decisión:

Muy acertada	1	Con más peligros que beneficios.....	3
Arriesgada pero necesaria.....	2	Absolutamente equivocada.....	4

15. ¿Cómo cree usted que debería ser enseñada la Formación Ciudadana? (Escoja solo una)

Como una materia específica	1
-----------------------------------	---

Incluida en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales	2
Como una materia transversal.....	3
Como una actividad extracurricular	4

16. ¿Cómo enseñaría usted esta materia en sus clases?

17. Después de participar en la cátedra sobre Educación para la Ciudadanía en la escuela, ¿qué entiende por formación ciudadana?

18. Respecto a la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela, señale su grado de acuerdo en una escala desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 10 (totalmente de acuerdo):

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existe un amplio consenso social sobre la utilidad del aprendizaje de la educación para la ciudadanía	0	1	2	3	4
No creo que se pueda enseñar en la escuela lo que realmente es importante en la educación para la ciudadanía	0	1	2	3	4
Ya que hay muchos conflictos y opiniones distintas, es imposible acordar lo que se debe enseñar en educación para la ciudadanía.....	0	1	2	3	4
Los profesionales deberían enseñar sólo aquello que la Administración Educativa marque en el diseño curricular	0	1	2	3	4

19. De las siguientes actividades pedagógicas en el marco de la educación para la ciudadanía, marque las opciones según la importancia que tiene para usted cada aseveración

	NO IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	IMPORTANTE	MUY IMPORTANTE
Abordar temas valóricos contingentes (diversidad de género, matrimonio homosexual, feminismo, aborto, eutanasia, legalización de la marihuana, etc.).				
Discutir noticias del acontecer nacional e internacional en el aula.				
Desarrolla trabajos de investigación a partir de la lectura de textos y el análisis de fuentes audiovisuales (películas, documentales, etc)				
Fomentar la participación activa de los estudiantes en la sociedad .				
Que el plan lector incluya autores y autoras reconocidas y con una orientación política definida.				
Realizar salidas pedagógicas a sitios de Memoria y Patrimonio.				
Promover el desarrollo de una cultura				

democrática y ética en la escuela.				
Realizar estudios de casos que permitan a los estudiantes reconocer y contrastar diferentes realidades				
Trabajar con los estudiantes el servicio a la comunidad				

20. De la siguiente lista, ¿qué estrategias de evaluación considera pertinentes para evaluar la formación ciudadana? Clasifíquelas según su preferencia en orden ascendente, siendo 10 el más importante:

	Evaluaciones escritas de definición de conceptos
	Evaluaciones escritas de orden argumentativo
	Comentarios de textos
	Trabajos en grupos
	Exámenes tipo test
	Debates
	Trabajos por proyectos
	Evaluaciones orales
	Foros
	Exposiciones de estudiantes sobre temáticas de interés público
	Estudios de casos
	Dramatizaciones
	Participación en clases
	Otros (escríbalo)

21. En su opinión, ¿Cuáles de las siguientes acciones son necesarias para promover la enseñanza de la formación ciudadana en las carreras de pedagogía?

Materiales y libros de texto	1	Más cooperación entre la carrera y organizaciones sociales.....	5
Formación específica en formación ciudadana...	2	Más oportunidades para proyectos innovadores	6
Más cooperación entre profesores de distintas áreas	3	Más recursos para actividades extra programáticas.....	7
Más tiempo dedicado a la asignatura	4	Docentes especialistas en formación ciudadana	8

22. Escriba una fortaleza y una debilidad que tenga su carrera en el abordaje de la formación ciudadana

23. ¿En qué materia/asignatura ha recibido preparación que sea pertinente para enseñar formación ciudadana?

24. En una escala desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo), exprese su grado de acuerdo con las siguientes frases:

	Totalmente en desacuerdo	Algo desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Cuento con formación suficiente para asumir con garantías esta materia	0	1	2	3	4
Es necesario un plan específico de formación del profesorado en esta área en mi carrera	0	1	2	3	4
Debería haber una materia obligatoria de formación ciudadana en la formación inicial de los profesores de enseñanza básica y media	0	1	2	3	4
Son necesarias asesorías de formación específica en formación ciudadana	0	1	2	3	4
La formación ciudadana puede contribuir a mejorar la imagen social de los profesores	0	1	2	3	4

25. Si tiene algún comentario u opinión puede dejarlo en siguiente cuadro