

## ***Análisis crítico e histórico a la última reforma de la Educación Ciudadana en Chile y su tratamiento al problema de la pobreza***

### ***Critical and Historical Analysis of the Latest Reform of Citizen Education in Chile and its Treatment of the Problem of Poverty***

**María Karina Lozic Pavez**

e-mail: [mklozic@gmail.com](mailto:mklozic@gmail.com)

*Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile*

**Yerko Manzano Venegas**

e-mail: [yerkomanzanov@gmail.com](mailto:yerkomanzanov@gmail.com)

*Universidad Austral de Chile. Chile*

**Resumen:** En 2016, enmarcada en la reciente reforma educacional chilena, se promulgó la ley 20.911 «Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado». En ese contexto, proponemos como objetivo una revisión crítica de la documentación pública afín a esta ley, poniendo especial atención en el tratamiento que ahí se da al problema de la pobreza. En términos metodológicos, hemos considerado: una revisión a la literatura histórica sobre el problema en Chile, la ley antes mencionada, las tres orientaciones técnicas que apuntan a su implementación y los contenidos en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de secundaria. Nuestro análisis se ha basado principalmente en discusiones sobre educación cívica y filosofía contemporánea del siglo XX, con algunos autores como Michel Foucault, Giorgio Agamben, Robinson Lira y Gert Biesta. De la revisión histórica se concluye que, en algunos momentos desde fines del siglo XIX, la educación cívica en Chile ha buscado orientar las vías de participación ciudadana por canales institucionales, especialmente frente a expresiones de protesta y descontento social, lo que se ha traducido en distintas propuestas de formación cívica. Respecto al abordaje de la pobreza, su ausencia se hace más evidente que su presencia, donde su aparición está asociada a cierta utilidad económica política, lo que supone una ruptura con la continuidad que este tipo de temática había tenido en el pasado.

**Palabras clave:** ciudadanía; educación; formación ciudadana; pobreza; Chile.

**Abstract:** In 2016, framed in the recent Chilean educational reform, a law on citizen education was promulgated. In this context, we propose a critical review of the plan resulting from this law and the public documentation related to it, paying special attention to the treatment of the problem of poverty. In methodological terms, we have considered: a review of the historical literature on the problem in Chile, the aforementioned law, the technical guidelines for its implementation, and the contents of the study programs of History, Geography, and Social Sciences in the secondary school level. Our analysis has been based principally on discussions of civic education and contemporary philosophy of the 20th century, with some authors such as Michel Foucault, Giorgio Agamben, Robinson Lira and Gert Biesta. From the historical review, we conclude that, at some moments since the end of the XIX century, civic education in Chile has sought to channel the ways in which citizens participate, which has translated into different proposals for civic training. Regarding the approach to poverty, its absence is much more evident than its presence, where its appearance is associated with a certain economic and political utility.

**Keywords:** citizenship; education; citizenship education; poverty; Chile.

Recibido / Received: 22/12/2019

Aceptado / Accepted: 3/5/2020

## 1. Introducción

En Chile, desde finales del siglo XIX y hasta la dictadura cívico-militar, la formación ciudadana fue abordada en la educación desde la así llamada «educación cívica». Luego, en el proceso de recuperación de la vida democrática, por lo menos en términos de planificación estatal, la educación se propuso jugar un rol clave en la construcción de un orden social más integrado, equitativo y participativo (Cox, 2006), y en ese contexto se plantearon reformas educativas que buscaban avanzar hacia la consolidación de una ciudadanía que fue «jibarizada» y reducida durante la dictadura (Oliva, 2010). Entre las acciones más significativas en este sentido, podemos destacar la reforma curricular de 1998; la Ley General de Educación del 2009; y la incorporación de ejes transversales de educación ciudadana para todos los niveles en los años 2012 y 2013. El espíritu común a todas estas reformas fue el énfasis que se asigna a la formación ciudadana tanto en términos de contenido, como habilidades y actitudes para los niños, niñas y jóvenes chilenos.

En el año 2011 hubo una serie de protestas y movilizaciones sociales en Chile que convocaron a diversos actores sociales y políticos. Sin lugar a duda, los más visibles y activos fueron los grupos estudiantiles secundarios y universitarios a lo largo de todo el país. La literatura especializada ha tipificado este proceso como *the chilean winter* (Bellei y Cabalin, 2013; Cabalin, 2012). Uno de los resultados de este movimiento social fue la acogida de algunos elementos claves de sus petitorios en la última gran reforma educacional que comenzó en 2014. Es en ese contexto donde se enmarca la creación de la ley 20.911 con título: «*Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*». La formación ciudadana en Chile y su abordaje del problema de la pobreza, son el foco principal de análisis de este texto, en tanto la pobreza (más allá de su indudable centralidad como problema social) representa un punto de inflexión claro en las rupturas y continuidades de las políticas en torno al problema de la educación ciudadana.

De esa manera, nos hemos propuesto como objetivo general analizar mediante una revisión crítica la última ley de formación ciudadana y su documentación pública afín, con arreglo al problema de la pobreza. Hemos relevado esta temática en tanto la literatura histórica sobre el problema en Chile, la ley, las orientaciones técnicas (destinadas a la implementación de ésta) y los contenidos de los programas de estudio (que son su expresión concreta o su dimensión práctica), abordan una serie de problemáticas hoy rotuladas ampliamente bajo el término de *inclusión*, donde se «excluye» (aunque no en su totalidad) deliberadamente o no, a la pobreza como problema. Es decir, nos hemos preguntado ¿se aborda el problema de la pobreza en el plan de formación ciudadana? Y si es que se aborda, ¿cómo lo hace? A partir de esta revisión y de la línea teórica de análisis a la que adscribimos, nos ha surgido una tercera pregunta: ¿qué tipo de sujeto ciudadano es el que se busca producir?

Hay un elemento planteado en el objetivo que fue enunciado, pero no desarrollado. El verbo de acción utilizado es *analizar*, es decir, dividir un problema en partes para ser capaces de abordar cada una de ellas de manera relativamente independiente sin perder de vista que refieren a un problema mayor. Sin embargo, la propuesta no es sólo analizar, sino, hacerlo críticamente, entendida en general la crítica, como una actitud, con respecto a las relaciones entre poder y saber. La crítica se inscribe en una tradición. Desde el socratismo clásico a ciertas prácticas contra-pastorales de la reforma, hay una historia de la crítica donde han contribuido pensadores como Immanuel Kant, la izquierda hegeliana, Friedrich Nietzsche, el Instituto de Investigación Social (también conocida como Escuela de Frankfurt), la pedagogía crítica de Paulo Freire y actualmente interpretaciones que ponen nuevos énfasis en la filosofía de Michel Foucault, principalmente desde la herencia kantiana en su pensamiento. Precisamente ahí es donde nos inscribimos:

Yo diría que la crítica es el movimiento por medio del cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder, sobre sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podríamos llamar, en una palabra, la política de la verdad (Foucault, 2018, p. 52).

En suma, siguiendo la idea antes planteada por Michel Foucault, adoptamos lo crítico no necesariamente como un método, tampoco como un discurso prefijado, sino más bien como una actitud. Esta actitud busca cuestionar las relaciones entre saber y poder, en concreto, entre la «verdad» del plan de formación ciudadana, su vinculación con la pobreza y sus efectos de subjetivación.

En términos de la estructura misma del texto, decidimos relevar una revisión acuciosa de las prácticas discursivas que se traducen en documentos legales y sus medidas de implementación. Sumado a lo anterior, hemos considerado una perspectiva histórica del problema, haciendo uso de fuentes cercanas a la historia de la educación cívica chilena desde el siglo XIX. Por último, es importante destacar que nuestro análisis está atravesado por un horizonte teórico que no está anquilosado en teorías totalizantes, sino que se vale de ellas, tal como lo expresó G. Deleuze en un diálogo con M. Foucault: «Eso es una teoría, exactamente como una caja

de herramientas (...) es preciso que eso sirva, que funcione y no para sí misma» (Foucault, 1998, p. 10). De esa manera, recogemos conceptos, en el sentido de una «caja de herramientas» que consideramos claves para este análisis desde autores como Michel Foucault, Giorgio Agamben, Félix Guattari y Gert Biesta. Es claro que las herramientas conceptuales se vinculan a lo que comúnmente llamamos «tradición continental».

## 2. Material y método

Especialistas que se han dedicado a la recepción de la obra de Foucault (Castro, 2014; 2018), han notado cómo el problema de la educación aparece en su trabajo siempre en relación con otros temas. Es decir, no podríamos encontrar en el pensamiento del filósofo francés un abordaje específico al «dispositivo pedagógico». No obstante, la educación sí fue un tema de su interés, especialmente vinculando la misma a un problema de poder. Para Foucault (2016), los cambios de la educación se inscriben en el contexto de la reorganización del poder, y en ese sentido dijo: «Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican» (p. 45). Llevando esa reflexión a la educación ciudadana en particular, «la forma en que entendemos el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en que entendemos la ciudadanía en sí misma» (Biesta, 2016, p. 27). Es decir, podríamos pensar que los discursos y las prácticas entorno a la ciudadanía en el ámbito pedagógico, más que el aprendizaje necesario acerca del mundo y la sociedad, son una suerte de mirada modélica de lo que éstas deberían ser (Marí, Moreno e Hipólito, 2016). Por lo anterior, hemos intentado no tratar los discursos exclusivamente como signos sino más bien como prácticas, donde las palabras se conectan con las cosas y las prácticas que forman sistemáticamente a los objetos de los que hablan.

Hemos intentado poner atención en los puntos de encuentro donde el poder se ejerce a través de la educación, siendo la educación cívica y su abordaje al problema de la pobreza una expresión sumamente clara de cómo los saberes y los poderes se implican. Vale la pena detenernos un instante en la noción –no poco problemática– de poder. Nos posicionamos desde la lectura foucaultiana del problema, a saber, distanciándonos de aquellas consideraciones que ponen el punto central del poder en la prohibición. Nuestra intención es desarrollar el análisis del poder en una dirección positiva y no negativa del mismo, entendiéndolo como: «formas de dominación, formas de sujeción que operan localmente» (Foucault, 2014, p. 55) y que se despliegan mediante prácticas concretas con arreglo a objetivos estratégicos, en este caso, expresadas en el currículo orientado a la educación ciudadana.

Justamente en ese ejercicio, afirmamos que la pobreza ocupa un lugar importante en la relación entre educación y poder a propósito del plan de formación ciudadana. Lo dicho, en línea con la definición de *poder* entregada en el párrafo anterior nos muestra cómo este opera positivamente, es decir, no sólo reprimiendo o prohibiendo, sino que, también *produciendo subjetividad*, a partir de un campo de acciones (González, 2018) entendidas como tácticas de gobierno. Este sujeto

que se busca producir es depositario de lo que podríamos llamar «virtud cívica» entendida ésta como la motivación para actuar de forma públicamente orientada teniendo como norte la articulación con el diseño institucional como un «óptimo social» (Tena, 2010, p. 573). Esa producción de virtud cívica será tratada con especificidad histórica más adelante ya que hemos identificado cómo la educación ciudadana ha buscado canalizar los medios de expresión política del «pueblo» chileno en distintos momentos de su historia. Si bien la discusión teórico-política entorno a la noción de pueblo es basta, nuestra posición al respecto:

parte del hecho singular de que, en las lenguas europeas modernas, este [el pueblo] siempre indica también a los pobres, a los desheredados, a los excluidos. Un mismo término nombra tanto al sujeto político constitutivo como a la clase que, de hecho si no de derecho, está excluida de la política. (Agamben, 2017, p. 271).

En ese sentido la idea de pueblo a la que adscribimos se mueve en un terreno semántico y político singular, ya que refiere al mismo tiempo al sujeto político constitutivo y a los excluidos de dicha política. A la vez, que busca ser más amplia que la noción de proletariado, incluyendo también la población penal, marginal, pobre o peligrosa. (Foucault, 2019).

En términos específicos el análisis del plan de formación ciudadana muestra una clara ruptura o discontinuidad con las anteriores propuestas de educación cívica. Entendemos aquí por discontinuidad, una disposición con respecto al análisis histórico, donde se pone atención en las rupturas como contrapartida de las continuidades de la historia universal. Así, la noción de discontinuidad es una operación deliberada en el estudio histórico, donde mediante la descripción se enfatizan las rupturas (Castro, 2018) discursivas y no discursivas en su especificidad. En esa línea, la dimensión histórica juega un papel central en nuestro análisis.

En la segunda sección de *Ser y Tiempo*, Martin Heidegger desarrolla el término de *temporeidad*. Con él, busca distanciarse de lo que llama un «concepto vulgar del tiempo», a saber, aquel que se basa en concepciones como el futuro, el pasado y el presente independientemente. Lo interesante de esta concepción, es el carácter indisoluble de lo que ha sido, lo que está siendo y lo que será. En la misma línea, la irrupción de los enfoques arqueológicos y genealógicos en la discusión de la segunda mitad del siglo XX ha hecho evidente la necesidad de contar con una perspectiva histórica para lograr captar de mejor manera los fenómenos presentes. En ese sentido, Giorgio Agamben afirma:

La contemporaneidad es, pues, una relación singular con el propio tiempo que se adhiere a éste y, a la vez toma su distancia (...) [el contemporáneo] es también quien, dividiendo e interpolando el tiempo, está en condiciones de transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos (2014, pp. 17-28).

El desafío que aceptamos es el de leer el problema de la formación ciudadana junto a la pobreza, como un problema contemporáneo, contemporáneo porque ocurre en los tiempos que corren. Pero, como lúcidamente señalaron Heidegger

y Agamben pensar lo contemporáneo invita a una particular relación con la temporeidad.

### 3. La educación cívica en el Chile desde el Siglo XIX

Entre los siglos XVIII y XIX los emergentes estados nación se dieron cuenta de la posibilidad que las escuelas ofrecían para inculcar en las generaciones jóvenes un sentido de identidad común, futuro compartido, entrenamiento para la vida cívica y la productividad económica (Keating, 2016). En ese panorama, Chile no fue la excepción. Robinson Lira, historiador chileno, afirma que el objetivo de este enfoque educativo apuntó a lograr ir «estructurando en la mente infantil una determinada forma de concebir o ‘imaginar’ la nación (patria) y la ciudadanía» (2013, p. 1). Parte de este proyecto se llevó a cabo con una nueva asignatura: *educación cívica*, cuyo objetivo fue la preparación, dirigida al mundo popular, para su incorporación y participación en la *cosa pública*. Historia, geografía y educación cívica conformaron un sector curricular que se identificó con el estudio y comprensión de la realidad social desde una perspectiva histórica. En ese marco, la educación cívica nació a fines del siglo XIX en Chile como una disciplina a enseñar en los grados superiores de la escuela primaria, y en ese sentido, la normativa curricular del siglo XX no innovó demasiado. Ahora, en el caso de las ciencias sociales y específicamente en la historia, se entendió a las mismas como disciplinas claves para desarrollar el sentido de pertenencia y solidaridad en una comunidad global. La idea era que los niños y niñas conocieran y dieran razón a los vínculos que los unían histórica e institucionalmente con occidente, y más concreto, con Chile, haciendo de esto un reto para el ejercicio intelectual y la formación moral. En ese marco, las disciplinas reales que se extendieron mediante las prácticas pedagógicas funcionaron como una suerte de subsuelo a las libertades formales y jurídicas, es decir, el contrato social y la idea de patria imaginadas como fundamento del derecho y el poder político se articularon con procedimientos técnicos de disciplina escolar (Foucault, 2012). Lo anterior, coincide con la síntesis que realizan Marí, Moreno e Hipólito (2016) cuando afirman que los rasgos característicos de los discursos educativos en ciudadanía toman como modelo una sociedad pacífica, pacificada, armónica, vaciada de conflictos y tensiones, con valores compartidos que norman la convivencia.

Este tipo de políticas nacieron en Chile a partir de la llamada *cuestión social*, y especialistas en historia la han interpretado como una forma de conjurar la amenaza inminente de un trastorno que caracterizaba a las sociedades regidas por el *laissez faire* (Lira, 2013). Así, las políticas promovidas en este ámbito intentaron ocupar la pedagogía para dotar al sujeto popular de la capacidad de razonar y conducir las reivindicaciones sociales por canales no rupturistas. Lo anterior, más que deseable, se tornó urgente cuando en 1888, el mundo popular se mostró dispuesto a actuar bajo formatos extrainstitucionales lo que se hizo manifiesto con la quema de tranvías en la ciudad de Santiago como respuesta al alza en las tarifas, lo que según Grez (1999) es la primera «atalaya» desde la cual observaremos la evolución del movimiento de trabajadores entre 1888 y 1905. Dicho lo anterior, desde la planificación estatal, las reivindicaciones sociales requerían, urgentemente, de una educación cívica extendida en todas las capas sociales, la que debía habilitarlos para participar de

la cosa pública, valiéndose de los canales institucionales, los modos apropiados y las formas de racionalidad validadas para participar «moralmente» de los espacios cívicos. De lo anterior, dan cuentas manuales para la instrucción de la historia y la educación cívica en la época: «de ordinario la revolución produce más males que bienes porque acostumbran a los ciudadanos a apartarse del cumplimiento de las leyes» (Valdés, 1930, p. 103). Considerando esta mirada histórica vale la pena poner en perspectiva el surgimiento de la última gran reforma en términos de educación ciudadana (planteada en 2016 enmarcada en la reforma educativa del 2014), ya que la necesidad de retomar la «vieja educación cívica», más allá de la transversalidad que la caracterizaba en aquel entonces, aparece poco después de las movilizaciones sociales protagonizadas por el mundo estudiantil en 2011. Coincide que esta nueva urgencia por contar con formación ciudadana, al igual que a finales del siglo XIX, nace en momentos donde se canaliza el malestar social por vías extraoficiales. Mismo caso que la relación entre la reforma curricular de 1998 y las protestas estudiantiles de mayo de 1997, las que se originaron como reacción a la «Ley Marco de las Universidades Estatales», en la que se proponía un sistema de autofinanciamiento de estas instituciones. Luego de una década marcada por la baja conflictividad social y política, irrumpen estas manifestaciones sociales que «destacaron por su masividad, haber logrado la paralización de la casi totalidad de los planteles durante dos meses y la cobertura que brindaron los medios de comunicación» (Avenidaño, 2014, p. 47). En suma, esa forma de pensar el aprendizaje cívico asume la hipótesis de que el aprendizaje produce al «buen ciudadano» y que, a su vez, los buenos ciudadanos logran «buenas democracias» (Biesta, 2016).

Retomando el problema que planteamos a principio del siglo XX respecto a la educación cívica, más allá de las discusiones entre los sectores liberales, conservadores, radicales y obreros frente al problema de la educación ciudadana (vía educación cívica, historia y geografía, en suma, ciencias sociales), es claro que, junto al patriotismo inculcado, las disposiciones críticas hacia las deudas de la nación con el mundo popular estuvieron presentes, con algunas excepciones, como contenidos (Lira, 2013). Sin perjuicio de lo anterior, a principios de 1910 los grupos socialdemócratas intervinieron señalando que era impropio presentar como contenido a la *cuestión obrera*, ya que el cosmopolitismo de las ideas marxistas (¡Obreros del mundo, uníos!), descentraba el foco de la enseñanza en el pueblo chileno e iban contra el progreso en la construcción nacional del desarrollo patrio. En línea con la centralidad que ocuparon las deudas de la nación con el mundo popular en términos de educación ciudadana, resultan iluminadoras las reflexiones de Giorgio Agamben (2017), hacia el final de su texto *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*, sobre la interpretación del significado político del término pueblo. Según Agamben, el significado del término pueblo nace de un hecho singular en las lenguas europeas modernas: indica, al mismo tiempo, al sujeto político constitutivo y a las clases que están excluidas de la política, es decir, designa tanto al conjunto de los ciudadanos, como a quienes pertenecen a las clases inferiores. De acuerdo con el escrutinio histórico del autor, en el mundo romano, estaba claramente escindido el *populus* de la *plebs* (plebe); en la edad media, se distinguía entre pueblo alto y pueblo bajo; pero desde la revolución francesa el pueblo se convirtió en depositario único de la

soberanía. Es en ese momento donde el pueblo (como multiplicidad de cuerpos necesitados y excluidos) se volvió intolerable. Es en esa línea que proponemos leer la historia de la educación ciudadana en Chile, como un esfuerzo por dotar al pueblo (clases bajas, obreros, excluidos, etc.) de la instrucción necesaria para participar moral y racionalmente de la cosa pública. Esta contradicción ha sido relevada en estudios de sociología política que ponen el énfasis en el modelo del estatus socioeconómico, afirmando que, los grupos sociales más desfavorecidos tienden a la despolitización y la apatía política. Sin embargo, estudios como el de Benedicto y Morán (2014) han puesto el acento en cómo los jóvenes pertenecientes a estos grupos socioeconómicos siguen procesos de politización con caminos complejos, pero no impiden la construcción de discursos políticos (críticos y otros pesimistas) ni tampoco las experiencias de compromiso colectivo, que se expresan por vías no necesariamente formales, ni con arreglo al diseño institucional o el «óptimo social» (Tena, 2010).

De acuerdo con el análisis de Lira (2013), en 1920, bajo el gobierno de Arturo Alessandri Palma, se intentó llevar a la práctica el proyecto social esbozado en los textos de historia y educación cívica desde una perspectiva socialdemócrata, pero, siempre desde las fórmulas republicanas. Fue así como Alessandri, desde el discurso de la justicia social, atrajo la simpatía de las masas quienes respondieron y dieron respaldo a su proyecto. Poco tiempo después, el presidente tuvo que encarar las expectativas de sus votantes. Ya que los obreros siguieron movilizados exigiendo los derechos civiles y la justicia social prometida por Alessandri: «la autoridad consideró desafiante tal actitud y conminó a cejar, argumentando que la protesta social era orquestada por el anarquismo y el comunismo internacional, empeñado en disociar la nación» (Lira, 2013, p. 56). En esa línea, el año 1921 el gobierno declaró que la educación cívica debía ser realizada. Desde ese punto de vista, la educación cívica debía estar a favor de la estabilidad y el orden social apelando siempre al patriotismo. En lo sucesivo, Carlos Ibáñez del Campo pensó la educación ciudadana desde un enfoque más romántico que ilustrado, donde los referentes estuvieron más cerca de Herder que Rousseau. El objetivo era mostrar al civismo en la educación como chilenos que pertenecemos a una raza, que compartimos un *ethos* cultural, en suma, la educación cívica como educación para el patriotismo (Lira, 2013).

En la dictadura cívico-militar, entre septiembre de 1973 y marzo de 1990 se promulgaron 13 decretos ministeriales que modificaron los planes y programas de estudio chilenos. De éstos, la literatura destaca dos momentos de intervención con consecuencias sobre el conjunto curricular: la primera de ellas en 1974, cuyas medidas, bajo el control de la armada, buscaron una ideologización nacionalista del currículum; mientras la segunda, en 1980 y 1981, se caracterizaron por adscribir a los principios de la democracia protegida (Bascopé, Cox & Lira, 2015), que articulada con la Constitución de 1980, buscaron excluir ideas disidentes en el marco de un «pluralismo ideológico» fuertemente restringido. Lo anterior según Gert Biesta (2016), apunta a una ciudadanía marcada por la cohesión social, es decir, una forma de entender las relaciones entre ciudadanía y educación que:

[...] tiende a ver a la pluralidad y la diferencia sobre todo como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad y por lo tanto como algo que debe ser abordado y, hasta cierto punto, incluso superado (p. 23).

A partir de la recuperación de la democracia, la formación ciudadana en Chile ha tenido tres cambios relevantes. El primero, con la reforma curricular de 1998, cuando se cambia el paradigma de la educación cívica, para comenzar a hablar de formación ciudadana, que se aborda a través de objetivos curriculares transversales (Ministerio de Educación de Chile, 1998a; 1998b). En el marco de la misma reforma curricular mencionada anteriormente se establecen objetivos fundamentales relacionados a la formación ciudadana en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación, Filosofía y Psicología. Con este cambio se buscaba superar la lógica restringida de la educación cívica, cuyos temas principales se relacionaban a economía e institucionalidad política, focalizando los procesos de aprendizaje en los contenidos. En segundo lugar, durante el año 2009, se fortalecieron algunos aprendizajes específicos en los últimos años de la educación secundaria, cuyos cambios se fundamentaron en *The Civic Education Study* realizado en 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Shulz, 2001) y el *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana* de 2009 (Shulz, Ainley, Fraillo, Kerr & Losito, 2010). Ambos estudios demostraron que los aprendizajes, actitudes y disposición a participar como ciudadanos de los estudiantes, no había cambiado durante los diez años de haberse realizado el cambio curricular. El tercer cambio relevante, está relacionado con la incorporación de ejes transversales de formación ciudadana en las bases curriculares desde 1ro básico a 2do medio los años 2012 y 2013.

Durante el año 2016, enmarcada en la reforma educacional que se gatilla en Chile luego de los movimientos estudiantiles del 2011, se promulgó una nueva ley enfocada a la formación ciudadana (Ministerio de Educación de Chile, 2016c).

En conclusión, una lectura histórica del problema de la educación cívica y formación ciudadana, nos ha mostrado: i) la educación cívica ha sido históricamente un eje fundamental para la educación chilena donde transversalmente a las corrientes políticas o posturas ideológicas ha desempeñado un papel crucial en la producción de subjetividad ciudadana; ii) en los momentos revisados, la educación cívica y la formación ciudadana han aparecido para canalizar el conflicto social y la participación popular por canales oficiales conjurando otras expresiones de participación en la cosa pública (p.e. protestas, paralizaciones, movilizaciones sociales, huelgas, etc.); iii) la aparición de reformas en materia de educación en ciudadanía generalmente ha respondido a contingencias políticas. En ese sentido, las reformas han tendido a responder a urgencias cumpliendo funciones estratégicas que han exigido constantemente reajustes; y iv) al revisar el problema históricamente vemos cierta continuidad temática en la presencia de la pobreza como tema en la formación ciudadana. Incluso, cuando ha sido tratada como justicia social, siempre la pobreza ocupa un lugar sino central, relevante. Lo anterior es evidente hasta la reforma del 2016, donde aparece una clara ruptura, la justicia social excluye a la pobreza como problema relevando en cambio otros como: nacionalidad, cultura, características

físicas, necesidades educativas especiales, capacidades y habilidades destacadas, intereses, entre otros rasgos. Si bien no enfocado en el caso chileno, este fenómeno ha sido señalado por Marí, Moreno e Hipólito (2016) con respecto a la educación ciudadana de manera global, destacando cómo las desigualdades sociales y la injusticia han quedado fuera del discurso socio-educativo, siendo absorbidos paulatinamente, más como cuestiones individuales o rasgos de la personalidad.

#### 4. Educación ciudadana y pobreza

Llegado a este punto, corresponde hacernos cargo –de manera más explícita– del objetivo planteado al comienzo de este documento: «analizar mediante una revisión crítica la última ley de formación ciudadana y su documentación pública afín, con arreglo al problema de la pobreza».

La ley 20.911 con título: «Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado» (Ministerio de Educación de Chile, 2016c) en sus escuetas tres páginas, no hace referencia ni una sola vez a la palabra pobreza, pobre o los eufemismos con los que nos referimos a ésta, como por ejemplo «situación de vulnerabilidad». Lo más parecido es la referencia realizada a la «diversidad social».

Nos pareció poco riguroso concluir el análisis de toda una política basándonos solamente en estas tres páginas, por eso decidimos revisar las tres orientaciones técnicas (Ministerio de Educación de Chile, 2016d; 2016e; 2017), que juntas suman la no tan escueta cantidad de 277 carillas. En éstas, la palabra pobreza, sus derivaciones y eufemismos aparecen en un total de 3 oportunidades. Dos de ellas al final de uno de los documentos, en la bibliografía, sin aparecer en el cuerpo del texto, y la tercera, en el cuerpo de uno de los documentos, haciendo alusión a las dificultades de los migrantes en Chile. En la revisión del documento: «Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana» se diagnostica, aunque no con toda claridad, la falta de una reflexión sobre la pobreza. Respecto al trabajo de Cristian Cox y Carolina García (Ministerio de Educación de Chile, 2016d), el texto revisado señala que:

Con respecto a los valores que se priorizan y subordinan en el currículum de Historia y Ciencias Sociales para Educación Media [...], si bien se priorizan elementos como la democracia, los derechos humanos y la diversidad, existe un déficit en lo que se refiere a los otros y a la sociedad, que redundaría en una «erosión de lo común» en las oportunidades de aprendizaje. Esto se refleja en la escasa presencia e incluso ausencia de elementos como bien común, justicia social, solidaridad, tolerancia y cohesión social. (p. 28).

Paradójicamente, más adelante en este mismo documento, existe un apartado donde se plantean «enfoques y sugerencias», en el que se agrupan nueve diferentes tópicos. Cada uno expresa claramente su propósito y recomendaciones para alcanzarlo. En ninguno de estos nueve puntos se habla de pobreza, pobre, o alguno de sus eufemismos, a pesar del diagnóstico al que referimos en la cita anterior. En a lo menos cuatro de estos nueve puntos se pudo incluir algo respecto

a pobreza, pero es especialmente el enfoque inclusivo el que más nos sorprende, ya que hace referencia a una serie de temas donde se siente la falta de la pobreza como problema. Sobre enfoque inclusivo el documento señala que:

Para robustecer una ciudadanía inclusiva, la sala de clases debe ser un espacio en el que se respete la diferencia [...] es necesario reconocer la heterogeneidad –ya sea de nacionalidad, cultura, características físicas, necesidades educativas especiales, capacidades y habilidades destacadas, intereses, entre otros rasgos. (Ministerio de Educación de Chile, 2016d, p. 57).

Dicho lo anterior, y a propósito de la actual visibilización de ciertas problemáticas sociales, Adela Cortina, en su libro «Aporofobia, rechazo al pobre» (2017), afirma:

El problema no es entonces de raza, de etnia ni tampoco de extranjería. El problema es de pobreza. [...]. Es la fobia hacia el pobre la que lleva a rechazar a las personas, a las razas y a aquellas etnias que habitualmente no tienen recursos y, por lo tanto, no pueden ofrecer nada, o parece que no pueden hacerlo. (p. 21).

La reflexión de Cortina resulta sugerente si tenemos en cuenta la propuesta de «enfoque inclusivo» del documento «Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana» (Ministerio de Educación de Chile, 2017). En principio, adscribimos a la crítica de la autora cuando subraya la invisibilización de la pobreza frente a la emergencia de problemáticas sociales como la raza, la etnia o la extranjería, crítica que se podría extender a las sugerencias citadas desde el ministerio de educación chileno. No obstante, no nos alineamos del todo con su afirmación de que el origen de estas formas de exclusión sea siempre de tipo económica, existiendo también discriminación con arreglo a otro tipo de fenómenos. Aun así, compartimos su diagnóstico, la pobreza como problema está en un escenario donde esta última se tiende a desdibujar a partir de otras contingencias socioculturales contemporáneas.

Retomando el análisis de la Ley 20.911 y las tres orientaciones técnicas para su implementación, la revisión de los documentos mostró la ausencia o el silencio de la palabra pobreza, haciendo evidente el carácter amplio y vaciado de contenido de la política, donde para que entren todos los temas, se dice poco o nada de manera específica sobre cualquiera de ellos. De esa manera, la ley se nos presenta en su pura forma, tal como en el famoso cuento de Kafka «Ante la Ley»; como una ley vacía de contenido que rige pero que no significa (Agamben, 2017).

Luego de la revisión de la ley y las orientaciones técnicas, analizamos los programas de estudios correspondientes a la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales considerando que ahí es donde encontramos mayores alusiones a la idea de pobreza<sup>1</sup>, sumado a la vinculación histórica entre esta rama de estudios

---

<sup>1</sup> La formación ciudadana también ha sido abordada en las últimas décadas en Chile desde las asignaturas: Filosofía, Psicología y Orientación. Pero, en vista de las pocas alusiones al tema de pobreza, y considerando la influencia histórica que tiene la asignatura de Historia, Geografía

y el problema de la educación de ciudadanos, que, como revisamos en el apartado anterior, remite a finales del siglo XIX en Chile. El trabajo con estos materiales nos mostró que el «silencio» de la pobreza en la educación ciudadana, no era tan claro como lo habíamos planteado anteriormente. Si bien, la ley y las orientaciones técnicas no hablan de pobreza, los programas de estudio, sí lo hacen, de distintas formas: de manera explícita, implícita, mediante eufemismos, etc. Es decir, si bien no podemos encontrar alusiones explícitas a la pobreza en términos de «objetivos» o «fines», cuando se trata de las «tácticas» o «medios», el problema se tiñe de otro color, ya que, en las medidas específicas de implementación, vía curricular, esta sí se deja ver.

En algunos momentos la pobreza aparece como contenido de la asignatura, es decir, con arreglo a una comprensión histórica del fenómeno, como por ejemplo, se alude a ella a propósito de la historia de las salitreras en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2015b; 2016a); así como desde lo geográfico se posiciona la idea de la tensión entre lo rural y lo urbano; y también, se hace presente la mirada de las ciencias sociales, cuando se menciona en el marco del progreso, el desarrollo y la globalización (Ministerio de Educación de Chile, 2015b).

Por otra parte, es posible visibilizar en estos programas de estudio, unidades específicamente orientadas a la formación ciudadana, es decir, que, dentro de la planificación curricular de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, hay unidades de aprendizaje que abordan explícitamente el problema de la ciudadanía. Ahí la pobreza aparece y desaparece intermitentemente, con mayor y menor fuerza.

En lo sucesivo, abordaremos directamente los planes de estudio de las asignaturas ya señaladas, identificando y discutiendo los sentidos con los que aparece la pobreza como contenido de enseñanza en la educación chilena.

## 5. Revisión de programas curriculares

Revisando estos programas logramos reconocer tres miradas sobre la ciudadanía, distribuidas en los cuatro ciclos de secundaria, lo que mirado desde la óptica de Michel Foucault y algunos de los y las pensadoras que han continuado con sus líneas de trabajo, podría buscar introducir, o más bien, producir cierto tipo de sujeto.

En primer año de secundaria –en Chile, primero medio–, el foco principal tiene relación con la ciudadanía entendida como educación financiera. Ya el título de la unidad dedicada a temas de ciudadanía es esclarecedor: «Unidad 4: Componentes y dinámicas del sistema económico y financiero: la ciudadanía como agente de consumo responsable» (Ministerio de Educación de Chile, 2016a). Los temas que se tratan son la comprensión del sistema financiero y la promoción del rol activo del ciudadano en dicho sistema. En esta unidad, la pobreza se presenta en su ausencia, es decir, se dice desde lo no dicho. Sin ser nombrada, la pobreza aparece como una posibilidad latente donde quienes no juegan un rol activo en el sistema

---

y Ciencias Sociales desde finales del siglo XIX, hemos optado por centrar en análisis sobre ésta última.

económico, deben someterse al asistencialismo, e incluso, a la miseria. En ese sentido, la situación presenta una *pobreza en potencia*, lo que supone, al mismo tiempo, a la *pobreza en acto* como posibilidad. Sobre esta estructura, Agamben (2017) interpreta a Aristóteles con arreglo al problema de la *dýnamis* y la *enérgeia*, afirmando la existencia autónoma de la potencia sin necesidad de que ésta se cierre en el acto, siendo (la potencia) no una mera posibilidad lógica, sino un modo efectivo de existencia. En ese sentido, la persistencia de la pobreza y la miseria no son un residuo padecido pasivamente en nuestras sociedades, sino que cumplen un rol activo en la producción de subjetividades colectivas, polarizando al rico y al pobre, al autónomo y al asistido, y a la integración con la desintegración (Guattari, 2015). Sobre esa idea, y ya de lleno en el problema de la ciudadanía, Biesta (2016) recoge las reflexiones de Rancière sobre el rol que jugaron mujeres, niños, esclavos e inmigrantes en la democracia ateniense, los que eran «incluidos como excluidos», como de igual forma los pobres están presentes desde su ausencia en la unidad 4.

Aparte de la pobreza dicha en su silencio como posibilidad y potencia, también podemos ver una formulación positiva del problema ciudadano como agente de consumo y agente económico. En esa línea, el texto de Santiago Castro-Gómez «Historia de la gubernamentalidad: razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault» (2010) da una dimensión más concreta a lo que antes aludimos a propósito de Agamben y Guattari, es decir, el arte liberal y neoliberal no necesariamente tratan de evitar las desigualdades como un residuo indeseado del capitalismo, más bien ellas son el motor que anima la competencia siendo la pobreza una responsabilidad del individuo, o incluso una falta de voluntad. De esa forma, en el neoliberalismo se asume que los individuos, aún los pobres, o aquellos que viven en los márgenes de la sociedad, tienen la capacidad de incrementar su «capital humano», cambiando la lógica del consumo ahora entendida como *inversión sobre sí mismo*. Lo que aquí se juega y que podemos ver claramente en la unidad 4, es un individuo activo, calculador y responsable, que entiende sus competencias como una forma de *capital*, en concreto, *capital humano*, o como lo planteó Michel Foucault (2007) no estamos frente al *homoeconomicus*, sino ante a un sujeto *empresario de sí mismo*. Para este sujeto *empresario de sí mismo*, sus decisiones cotidianas se convierten en estrategias de optimización de sí mismo, es decir, el problema de la pobreza se entiende como responsabilidad personal, ya no como lucha social, sino, como autogobierno. En esa línea, Marí, Moreno e Hipólito (2016) destacan cómo la educación ciudadana en sociedades donde prima la lógica económica tiende a transformar los vínculos ciudadanos en vínculos clientelares. Éstos se establecen a partir del interés, o la relación costo-beneficio, siendo la educación también considerada como una inversión que debe garantizar réditos concretos.

La segunda mirada trata sobre los derechos humanos, sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad. Esta mirada es relativamente transversal a todos los niveles, pero se centra especialmente en segundo año de secundaria (en Chile, segundo medio), en la Unidad 4, titulada: «Formación ciudadana: estado de derecho, sociedad y diversidad» (Ministerio de Educación de Chile, 2016b), donde aparece el problema de la pobreza de manera reflexiva, haciéndose cargo de su dimensión histórica y planteándolo como un

desafío, específicamente en algunos de sus objetivos de aprendizaje. Algo de este espíritu se recoge también en la Unidad 3 de tercer año de secundaria, llamada: «Recuperación de la democracia y transformaciones políticas, sociales y culturales desde la década de 1990» (Ministerio de Educación de Chile, 2015b). Pero en este caso, un énfasis casi exclusivamente historiográfico empaña la mirada reflexiva que podría tener.

Una tercera mirada de ciudadanía es la que se refleja en el programa del último año de secundaria (cuarto medio), donde la idea de pobreza desaparece, al menos relacionada a ciudadanía. El foco está principalmente orientado a la formación ciudadana como participación en la democracia representativa. La unidad 4 se titula: «El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas» (Ministerio de Educación de Chile, 2015a), poniéndose un claro énfasis causal que busca vincular la participación ciudadana con la participación electoral casi desde una relación de identidad. En la misma unidad, se reconocen otras formas de participación, pero siempre con arreglo a la política representativa. Es decir, ser ciudadano está restringido a votar, lo que podríamos leer, como una «mínima interpretación» de la ciudadanía. El teórico de la formación ciudadana Terence McLaughlin (1992) afirma que ésta puede oscilar entre una mínima interpretación y una máxima interpretación. La primera, nos habla de la entrega de contenidos relacionados a derechos y deberes, institucionalidad, participación electoral, etc. Mientras la segunda, la de máxima interpretación, apela a un carácter de participación, e incluso a posicionar una mirada de transformación social. En esa misma línea, podemos entender la forma en que Biesta (2016) interpreta la idea de democracia de Mouffe, entendiendo al que se desmarca (en este caso, sólo de la representación electoral) como un recordatorio de que existe la posibilidad de un orden democrático «diferente».

## 6. Conclusiones

Al comienzo del texto nos planteamos como objetivo analizar, mediante una revisión crítica la última ley de formación ciudadana y su documentación pública afín, con arreglo al problema de la pobreza. De una u otra manera, es lo que hemos intentado hacer en este texto. En ese marco, la alusión a la crítica no es un recurso estilístico, sino más bien una actitud, una toma de posición frente al problema. Y es que, un fenómeno como el estudiado abre múltiples posibilidades de abordaje, siendo seguramente la técnico-institucional la más frecuente, y, a no dudar, valiosísima, como por ejemplo el trabajo de Keating (2016). Ese tipo de abordaje supone hablar de la ley y la política dentro de sus propios límites, utilizando su mismo lenguaje. El gran aporte de este tipo de reflexiones es un mejoramiento constante y una factibilidad de aplicación mucho mayor para problemas concretos. Con todo, nuestra reflexión se ha posicionado en otra vereda, la que probablemente es menos fértil en términos aplicados, pero que aun así creemos fundamental. Nuestra crítica buscó cuestionar las relaciones entre saber y poder que el plan de formación ciudadana introduce, su vinculación con la pobreza y sus efectos de subjetivación.

Dicho lo anterior, exponemos a modo de conclusiones:

Tal como afirmamos a lo largo del texto, pensar lo contemporáneo, más que hacerse cargo de la contingencia, supone un particular modo de relacionarse con

nuestro propio tiempo. En ese sentido, hemos considerado una perspectiva histórica del problema. A partir de ella concluimos que, la formación ciudadana, educación cívica, o sea cual sea el término con el que se ha tipificado desde el siglo XIX la educación para ser parte de la cosa pública, busca canalizar las vías y los modos en que se participa ciudadanamente. De esa manera, los llamados a fortalecer la educación cívica, tanto desde el mundo público como el privado, y amplios sectores de la sociedad chilena, se ha vinculado a la aparición de instancias extraoficiales de participación política, como huelgas, protestas, paralizaciones, movilizaciones, etc. Además, hemos sido capaces de identificar cierta continuidad en la pobreza como problema a abordar en la formación cívica, continuidad que presenta una clara ruptura a partir del cambio de ley del año 2016 y sus orientaciones técnicas, donde las problemáticas sociales se centran en otros asuntos, como género, nacionalidad, necesidades educativas especiales, etc.

En las primeras páginas de este documento, nos planteamos la pregunta sobre el tratamiento a la pobreza en el plan de educación ciudadana. Si bien la respuesta es difícilmente abordable con un sí o con un no, es mucho más evidente su ausencia que su presencia. La omisión del problema de la pobreza en la formación ciudadana responde a la perspectiva de nuestro tiempo que busca cerrar la escisión entre el *Pueblo* entendido como depositario único de la soberanía, es decir, ciudadanos y ciudadanas, miembros activos de la cosa pública, y el *pueblo*, como multiplicidad fragmentaria de cuerpos necesitados y excluidos, o, en otras palabras, pobres, marginados, etc. (Agamben, 2017). Ahora, los pobres, aparecen desde cierta utilidad económica política. Representan la aceptabilidad del sistema que tenemos mediante el miedo de volvernos pobres. En ese sentido, la persistencia de la miseria no es un estado residual del capitalismo, sino que más bien la pobreza es querida por el sistema que se sirve de ella como una «palanca» para poner en marcha la fuerza colectiva del trabajo. El individuo es «voluntariamente obligado» a plegarse a las disciplinas humanas, a las exigencias del poder salarial o las rentas del capital a falta de lo cual se hundirá en el abismo de la pobreza, de la asistencia y eventualmente de la delincuencia (Guattari, 2015). Lo anterior, aparece en la revisión de los contenidos de los programas curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no sólo en su presencia, sino también en su ausencia, es decir, hay una potencia de pobreza que no necesita pasar al acto para desplegar su utilidad normalizadora en el panorama económico y social (Agamben, 2017). A esa presencia ausente, o, negativa, sumamos la dimensión productiva del plan de formación ciudadana como agente de consumo y agente económico. El arte liberal y neoliberal no necesariamente tratan de evitar las desigualdades como un residuo indeseado del capitalismo, más bien ellas son el motor que anima la competencia siendo la pobreza una responsabilidad del individuo. De esa forma, se asume que los individuos, aún los pobres, tienen la capacidad de incrementar su «capital humano», cambiando la lógica del consumo por la de la *inversión sobre sí mismo*, siendo individuos activos, calculadores y responsables, que entienden sus competencias como una forma de *capital*, en concreto, como *capital humano* (Castro-Gómez, 2010), o como lo planteó Michel Foucault (2007) como un sujeto *empresario de sí mismo*, el cual toma decisiones cotidianas como estrategias de

optimización de sí mismo, es decir, el problema de la pobreza se entiende, ya no como lucha social, sino, como autogobierno.

## 7. Referencias

- Agamben, G. (2014). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2017). *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil. Chile 2011. *Ultima década*, 22(41), 41-68. doi: org/10.4067/S0718-22362014000200003.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. In Cox, C., & Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-Oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123. Recuperado el 2 de octubre del 2019, de: [https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/28175\\_15\\_02\\_Bellei\\_Cabalin.pdf](https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/28175_15_02_Bellei_Cabalin.pdf).
- Benedicto, J., & Morán, M. (2014). ¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 429-452. doi:10.3989/ris.2013.02.21.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde>
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. doi: org/10.2304/pfie.2012.10.2.219.
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Buenos Aires: Paidós.

- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al Currículum. *Prelac*, 3, 64-73. Recuperado el 20 de agosto del 2019, de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151585>.
- Foucault, M. (1998). *Un diálogo sobre el poder*. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France (1978-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. Ciudad de México: Tusquets.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.214>.
- Grez, S. (1999). Una mirada al movimiento popular desde dos asonadas callejeras (Santiago, 1888-1905). *Cuadernos de Historia*, 9, 157-193. Recuperado el 3 de octubre del 2019, de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134839/Una-mirada-al-movimiento-popular-desde-dos-asonadas-callejeras.pdf?sequence=1>.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Buenos Aires: Cactus.
- Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Keating, A. (2016). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play?. *Foro de Educación*, 14(20), 35-47. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.004>
- Lira, R. (2013). Formación ciudadana y Cuestión Social: Evolución de las asignaturas de Historia y Educación Cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos Chilenos de Historia de la educación*, 1, 26-64. Recuperado el 3 de octubre del 2019, de: <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/91>.
- Marí Ytarte, R. M., Moreno, R., & Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, 14(20), 49-69. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.005>.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. doi: [org/10.1080/0305724920210307](http://dx.doi.org/10.1080/0305724920210307)

- Ministerio de Educación de Chile. (1998a). *Decreto 220, Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*. Recuperado de: [https://www.leychile.cl/Consulta/m/norma\\_plana?org=&idNorma=120871](https://www.leychile.cl/Consulta/m/norma_plana?org=&idNorma=120871).
- Ministerio de Educación de Chile. (1998b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio cuarto año medio. Actualización 2009*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34442\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34442_programa.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio tercer año medio. Actualización 2009*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34442\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34442_programa.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio primero medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio segundo medio*. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2016c). *Ley N° 20.911, Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016d). *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016e). *Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para la Participación de las Comunidades Educativas en el marco del Plan De Formación Ciudadana*. Recuperado de: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/09/Orientaciones-para-la-participacio%CC%81n-de-las-comunidades-educativas-en-el-marco-del-PFC-2.pdf>.
- Oliva, M. (2010). Política Educativa Chilena 1965-2009. ¿Qué Oculta esta Trama?. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. doi: [org/10.1590/S1413-24782010000200008](https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200008)
- Shulz, W., Ainley, J., Fraillo, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes and engagement among lower secondary*

*school students in thirty-eight countries.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Tena, J. (2010). La virtud cívica como concepto sociológico. Definición y extensión social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(3), 555-575. doi: 10.3989/ris.2007.11.04

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Shulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eighth Countries: Civic Knowledge and Participation at Age Fourteen.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Valdés, F. (1930). *Historia de Chile para la enseñanza primaria.* Santiago de Chile. Universo.

*página intencionadamente en blanco / page intentionally blank*