

## **Participación estudiantil y construcción de ciudadanía democrática**

Ernesto Aguila Zúñiga\*

---

\* Psicólogo y Magister (c) en Ciencias Políticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

*El presente trabajo explora las relaciones existentes entre la participación y organización estudiantil y la formación de ciudadanos democráticos (se hace ver también su significado dentro del nuevo paradigma pedagógico que promueve la reforma educativa chilena y en el contexto de un sistema descentralizado de educación).*

*Junto con analizar los obstáculos que existen para la participación estudiantil dentro de la actual realidad cultural y pedagógica del liceo chileno, se analizan las dificultades y potencialidades de tres instancias de participación escolar: los Consejos de Curso, los Centros de Alumnos y las Alternativas Curriculares de Libre Elección. Se concluye en la necesidad de elevar a un nuevo status teórico y práctico el tema de la participación estudiantil, dentro del actual proceso de cambios que vive la educación chilena.*

---

*This paper explores the relationship among student's participation and organization and democratic citizenship training (it's also an approach to the significance this relationship bears in the new pedagogical paradigm of the de-centralized educational system).*

*Besides analyzing the obstacles to students' participation in the current cultural and pedagogical chilean High School reality, this paper analyses the difficulties and possibilities in three domains of students' participation: homeroom meetings, students unions, and elective curricular alternative.*

*As a conclusion it becomes necessary to enhance a new theoretical and practical status to the issue of students's participation in the current process of changes chilean education is undergoing.*

## Introducción

Desde 1990, se observan diversos esfuerzos por aumentar la organización y participación juvenil en los liceos. Hay razones vinculadas al propio clima político que se genera en el país con el retorno a la democracia, hasta otras motivaciones de tipo pedagógicas (una educación centrada en el aprendizaje) y curriculares (la definición de los Objetivos Fundamentales Transversales, OFT, en los nuevos currículos de básica y media). Hitos claves, en este sentido, han sido la promulgación del decreto N° 524 del 20 de abril de 1990, que estableció un Reglamento general de Centros de Alumnos; la reafirmación de la escuela en su rol de formación de ciudadanos presente en los OFT de Básica y Media; la vigencia y actualización, en los nuevos marcos curriculares, de la institución escolar “Consejos de Cursos” en la formación de actitudes y valores democráticos; la creación, en el marco del MECE Media, de las Alternativas Curriculares de Libre Elección (Acle) como un espacio educativo que aspira a rescatar la “cultura juvenil” para el proceso educativo.

Más recientemente, cabe mencionar la Consulta Nacional a los estudiantes, vía sus Centros de Alumnos, a propósito de la discusión sobre el nuevo marco curricular de Enseñanza Media, y la inclusión del Centro de Alumnos como instancia de participación y consulta en la elaboración de los Planes Anuales de Educación Municipal (Padem), y de los proyectos de Jornada Escolar Completa (JEC).

El presente trabajo busca relevar los fundamentos de la participación y organización juvenil al interior de la escuela, principalmente desde el punto de vista del rol y aporte que puede jugar en la construcción de una ciudadanía moderna y democrática y también en su significado dentro del paradigma educativo que la actual Reforma promueve, y de la importancia que adquiere en un sistema descentralizado de educación. En este sentido, se sugiere que la participación escolar requiere ser considerada en un nuevo status teórico y práctico, dentro del actual proceso de cambios que vive la educación chilena.

Para ello, se analizan previamente los obstáculos y resistencias que el liceo chileno –por cultura, organización y métodos de enseñanza

predominantes—, presenta para el desarrollo de la participación. Por último, se busca dar cuenta del estado actual de tres instancias de participación escolar, que repotenciadas, podrían jugar un rol significativo en la construcción de un modelo de escuela más democrática y participativa: el Consejo de Curso, el Centro de Alumnos y las Alternativas Curriculares de Libre Elección (Acle).

### **La participación juvenil y el “liceo por dentro”**

El liceo chileno presenta importantes dificultades para desarrollar una dinámica participativa de sus jóvenes, privándose con ello de un importante recurso para aportar más significativamente a la construcción de ciudadanos, al desarrollo de una pedagogía activa y al buen uso de las oportunidades que abre el proceso de descentralización educativa.

La investigación de Edwards et al. (1995) arrojó algunas importantes observaciones y conclusiones sobre la vida “por dentro” de los liceos chilenos. En primer término, se constató una infantilización de alumnos y profesores. En el caso de los jóvenes, se observó el uso de un lenguaje y de ejemplos pedagógicos propios de edades menores. Ello se hizo tan palpable, que incluso se verificó el uso de textos de Enseñanza Básica para alumnos de tercero o cuarto medio.

La “infantilización” de los profesores, por otra parte, pudo observarse en la comunicación “vertical” de la dirección del colegio hacia éstos; la cual se limitaba a un plano informativo sobre planes y programas, instrucciones y normativas. No existía un espacio para un trabajo de creación autónoma del profesor y su evaluación estaba sujeta a cuestiones más bien de tipo formales, como el cumplimiento de ciertas planificaciones y objetivos relativos al paso de “materias”.

Al respecto, el estudio concluye: “De este modo, se socializa tanto a alumnos como a profesores en actitudes de dependencia y falta de iniciativa, pues lo que se espera de ellos es que ejecuten tareas predefinidas o reproduzcan los contenidos transmitidos. Se aprende, además, a participar en términos formales en los espacios sociales, lo

que obstaculiza que los sujetos se involucren de modo significativo” (pág. 208).

Lo anterior genera un efecto sobre el potencial participativo de profesores y alumnos, lo que puede explicar las reacciones apáticas frente a la apertura de espacios para ella. Así, por ejemplo, según el estudio citado, sólo un porcentaje muy bajo de alumnos (6%) se manifestó interesado y dispuesto a utilizar el espacio de participación potencial abierto por el Centro de Alumnos.

Por otro lado, se observó una forma de enseñanza predominante del tipo *transmisión del conocimiento*: “... Los estudiantes establecen una relación de exterioridad con el conocimiento, socializándose en una perspectiva reductora del mismo, mediante métodos de enseñanza tales como el dictado, las completación de frases o palabras, la apelación puntual a los saberes de los alumnos y estrategiasseudoparticipativas... Para los alumnos, los principales referentes de conocimientos son los cuadernos, en que ellos han anotado textualmente lo que el profesor les ha dictado, y las guías de estudio, que son resúmenes del contenido que incluyen preguntas y ejercicios elaborados por el profesor” (pág. 207).

El estudio de Edwards et al. (1994) constata una negación, por parte de la institución escolar, de la “cultura juvenil”. El liceo lleva a cabo un proceso de homogenización del joven, a la común condición de “alumno”. A través de este proceso homogenizador, se extrae del proceso de enseñanza/aprendizaje todas aquellas características particulares a través de las cuales el joven construye su identidad. El ethos juvenil se convierte en ethos escolar. Esta uniformidad a la que se somete a los jóvenes, sumado al sistema de enseñanza como “transmisión del conocimiento”, termina dejando fuera toda la *experiencia significativa* de éstos; con lo cual, se elimina uno de los principales factores a través del cual el sujeto que aprende puede construir relaciones significativas entre el conocimiento y su experiencia.

Otra característica asociada a este proceso de transformación del *joven en escolar*, es la existencia de un discurso, por parte del profesor, de tipo moralizante, centrado en el “deber ser”. La existencia de

un discurso “monológico” dificulta que los jóvenes puedan integrar los procesos que sirven a la reflexión y al aprendizaje.

La realidad escolar que se va constituyendo de esta manera, genera procesos de resistencia, “aburrimento” e “indisciplina”, que a la larga se manifiestan en el escaso interés por participar que muestran los jóvenes. Así, de un total de alumnos encuestados por el estudio ya citado, sólo el 23,09% se siente interesado y participa de actividades estudiantiles, tales como el deporte (principalmente fútbol), centro de alumnos, talleres musicales, academias científicas y pastorales. El 76,91% se margina de tales actividades, en tanto no se sienten atraídos por lo que la escuela les ofrece como espacios posibles de participación juvenil.

Esta realidad cultural y pedagógica del liceo chileno contrasta fuertemente con el objetivo de la actual reforma educativa de instalar, en el aula, un nuevo paradigma pedagógico, centrado en el sujeto que aprende y sus experiencias significativas. Se ha señalado que la actual Reforma –a diferencia de la mayoría de sus predecesoras– es esencialmente pedagógica (García-Huidobro, 1997).

El objetivo principal de la transformación en curso sería la instalación, en el aula, de una “pedagogía de la actividad y una pedagogía de la diferencia. Pedagogía de la actividad, porque se trata no ya de transmitir una síntesis del conocimiento disponible, sino de proveer capacidades, destrezas culturales, disposiciones morales que se adquieren a través de la experiencia, el ejercicio, la actividad del alumno. Pedagogía de la diferencia, porque esta reforma busca equipar con estas capacidades no sólo a una elite –relativamente homogénea– sino a todo el pueblo en su diversidad social, económica y cultural. Como no todos aprenden de la misma manera ni parten de las mismas condiciones, el tema de la pedagogía de la diferencia es absolutamente central”.

“Por ser esta una reforma pedagógica, su polo activo, creativo y relevante, está en la base del sistema y no en la cúspide del sistema. Decir que esta reforma es esencial y profundamente participativa, no es hacer una declaración demagógica ni política, sino señalar un hecho” (García-Huidobro, 1997, pág. 4).

Otro factor que contribuye a inhibir una mayor participación de los jóvenes en las escuelas es la existencia de un modelo de disciplina escolar que enfatiza la obediencia a la norma y la autoridad como un proceso externo al sujeto. “La disciplina escolar se concibe como aquel conjunto de normas que prescriben las conductas que deben tener los y las estudiantes y que deben ser establecidas y controladas por la autoridad. En esta concepción, norma, autoridad y control son indisociables (...). Desde esta manera de entender la institución escolar y la disciplina, el docente se concibe como una autoridad que representa a la sociedad; autoridad que le ha sido delegada desde el momento que se le reconoce como profesor o profesora en el sistema educativo” (Guzmán y Assael, 1998, pág. 45).

Este modelo determinará fuertemente la manera cómo concebirá el docente su rol dentro de la institución escolar y marcará sustantivamente el tipo de relación profesor/alumno; sobredeterminando, de paso, las características de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje y también los límites y viabilidad que un cambio de paradigma educativo hacia una pedagogía activa tiene, en el marco de los actuales esquemas de disciplina estudiantil.

Sin duda, un cambio de modelo de disciplina escolar, en la dirección de una construcción significativa y participativa de las normas, contribuiría al desarrollo de una escuela más democrática y participativa ( Hersh, Reimer y Paolitto, 1997).

Por otro lado, esta realidad cultural y pedagógica del liceo chileno afecta, a su vez, las posibilidades de éxito de una las dimensiones claves de la actual reforma: la descentralización administrativa, pedagógica y curricular.

El traspaso de poder y capacidades desde el Estado a la escuela y los municipios, implica una mayor organización y participación de los actores del proceso educativo. Ello es válido no sólo para los estudiantes, sino también para las familias y los profesores. Se requiere que estas nuevas oportunidades y capacidades, que son traspasadas desde el centro a la base del sistema, encuentren actores informados organizados e interesados en participar. Ello es tan válido para hacer realidad el proceso de descentralización pedagógico y curricular, como

para producir un necesario reequilibrio de poderes, permitiendo que la sociedad civil educativa sea capaz de defender sus derechos y evitar discriminaciones, en el contexto de un Estado más retraído y con menores atribuciones para intervenir en la marcha del sistema.

### **Los déficits actuales de la escuela en la formación de ciudadanía democrática. Algunos datos sobre la educación cívica en América Latina**

Conspira contra el proceso de formación de ciudadanía en las escuelas, como hemos visto, no sólo su cultura interna y los modelos de enseñanza predominantes, sino también el modo, el tiempo y los contenidos con que se encara la tarea de formación cívica y el rol que se asigna a la participación de los estudiantes en ese proceso.

Un estudio realizado en 15 países latinoamericanos, incluyendo el nuestro, para analizar lo que las escuelas estaban haciendo sobre educación en valores democráticos (Villegas-Reimers, 1994), concluyó que existía muy poco énfasis en la enseñanza de estas materias, unos contenidos de programas que no respondían a las necesidades de las sociedades de hoy en día, y la promoción de actividades pasivas en el aula, como por ejemplo la memorización y la copia de materiales, en lugar de la creatividad y participación activa de los alumnos en los procesos de toma de decisiones en la sociedad, en tanto futuros ciudadanos<sup>1</sup>.

También se concluyó, de este trabajo, que el mayor énfasis estaba en la entrega formal de información cívica, pero no en la enseñan-

---

1. Este estudio abarcó a los siguientes países: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Perú y la República Dominicana, y consistió en examinar los programas y los libros de textos oficiales sobre Educación Cívica (o ciudadana), Educación Moral, y Educación para la Democracia, además de recoger toda la información disponible sobre la historia, organización, estructura y distribución de los programas oficiales; sobre la preparación de los maestros y sobre los materiales de enseñanza en cada asignatura.

za de destrezas ni habilidades propias de un ciudadano democrático. Tampoco existía un énfasis en actitudes democráticas ni en discernimiento ético, y poca relevancia de valores tales como la participación, los trabajos por el bien común, la participación en la toma de decisiones en la sociedad, la responsabilidad, el respeto a la diversidad, etc.

En otro ámbito, esta misma investigación encontró una gran precariedad en los materiales y recursos pedagógicos para la implementación de la Educación Cívica. Se comprobó que los profesores carecían de materiales adecuados de trabajo.

En relación a la formación docente para enfrentar esta tarea, se constató que éste es uno de los principales obstáculos para llevarla adelante exitosamente. En todos los países de la muestra, los maestros no recibían ningún tipo de educación o entrenamiento especial para enfrentar esta actividad. En la mayoría de los casos, su preparación era la de un maestro “generalista” o la de un docente de Estudios Sociales.

Otras investigaciones han puesto en evidencia el escaso tiempo y énfasis que se le ha dado al conocimiento y formación ciudadana, expresado en horas dedicadas a la educación cívica democrática, tanto en Latinoamérica como en el mundo: “En un estudio reciente acerca del énfasis curricular de 63 países desarrollados y en vías de desarrollo, Benavot (1992) encontró que, en promedio, las escuelas primarias dedicaban 75.6 horas de un año escolar a la materia de Estudios Sociales (lo que incluye Historia, Geografía y Cívica) y 50.5 horas por año académico al estudio de Educación Moral y Religión, al mismo tiempo que los mismos países utilizaban 305.6 horas por año escolar a la enseñanza del lenguaje, y 144.5 a matemáticas, de un total de 870.8 horas de enseñanza durante un año escolar” (Villegas-Reimers, 1996, pág. 272).

Por su parte, Díaz (1992) encontró que se tendía a igualar la Educación Cívica con el desarrollo de una identificación, por parte de los jóvenes y niños, con la nación y los valores patrios. Este trabajo reporta que los programas de formación cívica tienden en América Latina a promover una visión centrada exclusivamente en los valores del patriotismo, los símbolos patrios y las figuras históricas.

Otro resultado de esta misma investigación dice relación con las metodologías y prácticas pedagógicas. Este estudio arrojó que los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo recibiendo información en forma pasiva: escuchando al maestro, leyendo, copiando material y buscando información. La mayoría de los maestros utiliza su tiempo repitiendo información que se encuentra en los libros. Según este autor, la mayoría de los estudiantes latinoamericanos percibe la Educación Cívica como algo “abstracto” y que no tiene ninguna relevancia para su vida cotidiana.

En síntesis, la evidencia empírica recogida permite formarse una primera imagen sobre la formación de ciudadanos en nuestro continente y en Chile: pocas horas de dedicación al tema dentro de la malla curricular; información cívica, en desmedro de formación de valores, actitudes y destrezas democráticas; falta de materiales específicos para los profesores para trabajar el tema en el aula; metodologías pasivas; énfasis en los objetivos de creación de una identidad con lo nacional y la patria; falta de integración de la temática cívica en la formación inicial docente; y desinterés de los jóvenes por las materias ciudadanas, por estimarlas demasiado “ajenas” a su realidad.

### **Una concepción moderna de ciudadanía democrática, a partir de los nuevos Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Media**

Como lo ha hecho ver Castro (1996), la explicitación de objetivos valóricos y actitudinales no constituye una total novedad dentro del curriculum chileno. Por el contrario, existe una larga historia de decretos y circulares emanadas de la autoridad central, donde se han propuesto objetivos de esta naturaleza.

Aun cuando los Objetivos Fundamentales Transversales constituyen un enunciado general y son el resultado de complejos equilibrios (por lo que permiten lecturas diversas), a mi juicio se puede constatar –junto con la reafirmación de ciertos contenidos más tradicionales– algunos giros importantes en relación a la construcción de ciudadanía

en la escuela. Entre los aspectos nuevos, se pueden destacar: a) Una ciudadanía para un mundo de incertidumbre y cambio, b) un mayor énfasis en la autonomía del sujeto en su discernimiento moral, c) la construcción comunicativa de la ciudadanía, y d) los Derechos Humanos como una base ética general mínima y el joven como *sujeto de derechos*.

En efecto, todo el nuevo curriculum está impregnado de un diagnóstico sobre lo contemporáneo, que enfatiza la existencia de una realidad, donde el cambio se ha hecho permanente, y donde los antiguos “mapas cognitivos”, que permitían al individuo entender y participar de la realidad se encuentran en gran medida en desuso. Así, el nuevo ciudadano que forme la escuela debiera ser capaz de poder funcionar en un mundo donde la incertidumbre se ha convertido en un dato permanente de la realidad.

Consecuente con lo anterior, las disyuntivas éticas han aumentado. Cada vez el individuo se ve enfrentado a nuevos y complejos dilemas morales. Una perspectiva “instruccional” de la formación valórica, hoy se ve sobrepasada por esta realidad en cambio. Sólo un desarrollo moral que enfatice la capacidad autónoma de discernimiento ético permitiría al sujeto adaptarse a esta realidad más desafiante.

Por otra parte, el nuevo curriculum sugiere, en diversos acápites, una valorización de las capacidades comunicativas del sujeto. Se promueve así una idea de un ciudadano que se construye en una relación dialógica con el “otro” (Hoyos, 1995).

Por último, se reconoce en los Derechos Humanos una base ética mínima universal. Ello significa el reconocimiento de un “derecho natural” inherente a la condición de ser humano y del cual emanaría una dignidad intrínseca e inalienable (Galiano, 1996). La existencia de estos derechos humanos universales convierten a las personas ( y a los jóvenes y niños, por consiguiente) en *sujetos de derechos*, es decir, portadores de la posibilidad jurídicamente protegida de decir y actuar en función del respeto de esa dignidad esencial (Muñoz, 1998).

En este contexto, los temas centrales para una formación ciudadana en la escuela cambian de manera sustantiva. Temas relevantes

pasan a ser el aprendizaje y el reconocimiento del “otro” como un otro legítimo que ocupa o debiera ocupar un espacio de *habla* igual al mío; el estudio del lenguaje y de sus promesas y dificultades para jugar un rol comunicativo y de entendimiento; los derechos humanos fundamentales de primera, segunda y tercera generación, y la tensión entre lo universal y lo cultural; la concepción del ciudadano como un sujeto de derechos exigibles; la tolerancia activa o la capacidad de valorar y participar de ciertas identidades básicas, comunitarias y nacionales, en un marco de respeto y aprecio por la diversidad cultural; el desarrollo de sentimientos de vínculo cívico con sus otros conciudadanos, con quienes compartir proyectos comunes y ser capaz de participar responsablemente en el desarrollo de esos proyectos; la capacidad de observar la realidad de manera crítica y de desarrollar un discernimiento moral autónomo.

### **Consideraciones sobre tres experiencias de participación escolar: los Consejos de Curso, los Centros de Alumnos y las Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE)**

Finalmente, se analizan tres instancias de participación escolar, dos más bien tradicionales –los Consejos de Curso y los Centros de Alumnos–, y otra de más reciente data –las Alternativas Curriculares de Libre Elección–. Se hace teniendo a la base cierta información empírica disponible, evaluando las potencialidades y dificultades que cada una de estas iniciativas presenta para el desarrollo de dinámicas participativas al interior de la escuela.

#### *a) El Consejo de Curso*

El Consejo de Curso, como institución escolar, aparece por primera vez en la Enseñanza Media chilena a mediados de la década de los años 40. Este proceso se consolida en la Reforma Secundaria de 1953, la cual introduce el Consejo de Curso como actividad obligatoria del nuevo plan de estudios. A su vez, se crea, dentro del liceo, el cargo de “profesor jefe”, el cual tendrá entre sus responsabilidades la coordinación del Consejo de Curso (Castro y Toro, 1996).

El Consejo de Curso surge como expresión de la necesidad que tiene el sistema escolar de reconocer y legitimar la existencia de una serie de organizaciones, que por iniciativa autónoma de los estudiantes, se comienzan a desarrollar a partir de la reforma que el liceo experimenta en el año 1935.

El nuevo curriculum de Media ha reafirmado la vigencia del Consejo de Curso y lo ha caracterizado en los siguientes términos "... un tiempo y un lugar preferencial para el desarrollo de las actividades de comunicación y crecimiento... Se trata de un espacio de diálogo, reflexión y estudio, dentro del cual el grupo-curso, constituido como comunidad de trabajo de carácter democrático, planifica y adopta decisiones destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extraescolares, que benefician el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas, tales como, entre otras, las de: trabajar en forma cooperativa en proyectos propios y de servicio a otros; hacerse responsable, como miembro del grupo, de acciones y decisiones acordadas en conjunto; aprender a reconocer, analizar y tratar en formas acordes, con el valor del respeto por el otro, prácticas y conductas discriminatorias; manejar conflictos en forma constructiva y alcanzar acuerdos; participar efectivamente como ciudadanos responsables en una sociedad democrática" (Ministerio de Educación, 1998, pág. 26).

En un estudio cualitativo de cuatro casos de Consejos de Curso (Castro y Toro, 1996), se verificó la estrecha vinculación entre la promoción de valores y actitudes, explicitados por el Colegio en su proyecto educativo, y los contenidos de los Consejos de Curso. La investigación hizo patente el aporte que esta instancia jugaba en la adquisición de comportamientos democráticos básicos (elección de directiva, funcionamiento de asambleas, etc.) y en la formación actitudinal y valórica, en general.

A su vez, otros trabajos (Martín et al., 1995) han relevado el rol de los Consejos de Curso en la formación de la personalidad moral de los estudiantes. En este sentido, han destacado el aporte de éstos en la construcción crítica y autónoma de las normas y formas de convivencia y en el desarrollo de un espíritu cooperativo, solidario y de adhesión al grupo.

### *b) Los Centros de Alumnos*

Los Centros de Alumnos constituyen la organización tradicional de los jóvenes al interior del liceo. Datos recientes señalan que existen en el país alrededor de 1100 Centros de Alumnos y 11 Federaciones Secundarias provinciales y regionales.<sup>2</sup>

Un hito en la recomposición de los Centros de Alumnos con posterioridad al año 90, como ya se señaló, lo constituye el Decreto 524 del 20 de abril de 1990 del Ministerio de Educación, el cual, junto con fijar normas básicas de organización y funcionamiento de éstos, tuvo la significación de constituir una señal, al interior del sistema educativo, del reconocimiento del Estado a la legalidad y legitimidad de los Centros de Alumnos.

Este reconocimiento como interlocutores válidos se ha visto reforzado, por la autoridad al considerarlos en la elaboración de los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (Padem) y en los Proyectos de Jornada Escolar Completa (JEC). Un hito, en este sentido, puede considerarse la consulta sobre el nuevo currículum de Media, la cual se realizó vía Centros de Alumnos y alcanzó una alta participación. Datos del Ministerio de Educación señalan que, de un total de 1316 liceos en el país, participaron de la consulta 995, registrándose un porcentaje de participación promedio superior al 70% de los alumnos.<sup>3</sup>

Sin embargo, estos auspiciosos datos deben ser matizados por un análisis más cualitativo. Una mirada más sombría sobre la realidad actual de los Centros de Alumnos se desprende de un estudio etnográfico de Cerda y Assael (1998). Dicha investigación, confirma, entre otros aspectos, que los Centros de Alumnos siguen siendo vistos por las autoridades directivas del colegio y los profesores como una

---

2. Fuente: Componente Jóvenes del MECE-Media.

3. Documento Síntesis Consulta Nacional a dirigentes estudiantiles acerca del Marco curricular de la Educación Media, Santiago, Componente Jóvenes del MECE-Media, p. 1.

mera prolongación de la institucionalidad de la escuela, negándole toda real autonomía.

La experiencia reciente viene confirmando que el Centro de Alumnos sigue siendo la organización natural de los estudiantes y constituye un vehículo de participación, que favorecido y potenciado, puede jugar un rol significativo en la creación de ciudadanía y en el desarrollo de los jóvenes como sujetos con autonomía y propuestas.

### *c) Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE)*

Las Alternativas Curriculares de Libre Elección surgen en el contexto del programa MECE-Media, y tienen como objetivo “desarrollar acciones continuas e integradas, que incorporen en forma innovadora la cultura juvenil al espacio escolar” (Infante et al., 1997, pág. 1).

La propuesta consiste básicamente en la conformación de Talleres que funcionan fuera del horario habitual de clases (especialmente los días sábados), a partir de temas de interés definidos por los propios jóvenes. Los Talleres se organizan básicamente alrededor de actividades deportivas, artístico-culturales, medio ambiente y comunicaciones.

Las ACLE se han instalado estructuralmente al interior del sistema escolar a través del sistema “extraescolar” que desarrolla, desde hace varios años, el Ministerio de Educación, pero su diseño y metodología representa más puntos de ruptura que de continuidad con dicha experiencia.

Hasta 1997, las ACLE, habían abarcado 1293 liceos (correspondientes al MECE-Media), distribuidos en 8000 talleres, con una cobertura de 160 mil alumnos, lo que representa aproximadamente un 25% del total de la matrícula.<sup>4</sup>

Una evaluación cuantitativa y cualitativa del Componente Jóvenes del MECE-Media, realizada durante los años 94-95 (Infante et al., 1997), permite extraer algunas conclusiones preliminares sobre las

---

4. Fuente: Componente Jóvenes del MECE-Media.

ACLE, y acerca de su contribución a la participación y expresión juvenil dentro de los liceos.

Entre los datos interesantes, se puede observar, a nivel de percepción de los actores del sistema educativo, algunos cambios significativos. Por ejemplo, los alumnos en un 34,5% sostienen que observan a los profesores que han participado de las ACLE “más dispuestos a escuchar a los alumnos”; un 22,3% señala “que se han puesto más entretenidos para hacer clases”; mientras un 12,8% dice que “se preocupan de saber lo que pensamos y opinamos” (un 28,5% de los alumnos señaló no haber notado cambios significativos en sus profesores).

Por otra parte, los propios profesores observan, en un 85,8%, haber realizados cambios en su práctica docente a partir de su experiencia en las ACLE. De éstos, un 44,4% dice estar “más atento para escuchar a los alumnos en temas no relacionados con su ramo”; un 41% que ahora estimula mayormente “la discusión y opinión de los alumnos”; mientras un 38,9% dice preocuparse más ahora “que los contenidos estén relacionados con la realidad del alumno”.

A su vez, los profesores observan cambios en los jóvenes. Un 57,5% constata un mayor “desarrollo personal y social de los alumnos”, un 54,9% observa que éstos participan más en las “actividades del establecimiento”, y un 48,4 observa una mayor identificación de los jóvenes con su establecimiento.

Por último, los jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) encuestados, en un 82,1% declara observar cambios. Estos básicamente se reflejarían en una mayor participación de los alumnos en las actividades del liceo (72,1%), en más “desarrollo personal y social” (67,2%), y en una mayor identificación con el establecimiento (63,9%).

Aunque inicial, esta evaluación de las ACLE permite constatar algunas transformaciones favorables al interior del liceo en la dirección de un incipiente cambio cultural y una mayor dinámica participativa en la interacción pedagógica entre jóvenes y profesores.

## Bibliografía

- Cerda, A. M., Assael, J., Ceballos, F., Sepúlveda, R.** (1998). Institución escolar y organización formal juvenil: la emergencia de un sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, N° VI.
- Castro, E.** (1996). Modernización del curriculum de la escuela chilena y educación en valores. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, págs. 303-345.
- Castro, E. y Toro, E.** (1996). *Educación para la ciudadanía en las escuelas chilenas: orientación y significado pedagógico de los Consejos de curso*. Santiago, Ministerio de Educación-Unesco Francia.
- Díaz, C.** (1992). Civic Education in Latin America. Presented at the National Council for the Social Studies National Convention. Detroit, Michigan, November, 1992. Citado En: VILLEGAS DE REIMERS, E. (1996) Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, V. 18. págs. 263-301.
- Edwards, V. et al.** (1995). *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile-MECE.
- Edwards, V.** (1992). Prácticas, sujetos, identidades: un enfoque etnográfico de la Educación Media. *Revista Persona y Sociedad*. (VI) N° 3-4, págs. 57-63.
- Galiano, J. D.** (1996). *Derechos Humanos. Teoría, Historia, Vigencia y Legislación*. Tomo I. Santiago, LOM.
- García-Huidobro, J. E.** (1997). *Perspectivas de la educación escolar hacia el 2000*, Documento de trabajo, Santiago.
- Guzmán, I., y Assael, J.** (1998). Disciplina escolar: de la obediencia a la construcción de sentido. *Revista de Educación*, Julio, 256.
- Hersh, R., Reimer, J., Paolitto, D.** (1997). *El crecimiento moral de Piaget a Kolberg*. Madrid, Narcea.
- Hoyos, G.** (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, N° 7, págs. 65-91.

- Infante, I. et al.** (1997). *Evaluación del Componente Jóvenes del Programa MECE- Media*. Santiago, PIIE-Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile.** (1998). *Curriculum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago, Ministerio de Educación.
- Muñoz, M.** (1998). *Ciudadanía juvenil y contexto escolar*. Documento de Trabajo, Santiago, Componente Jóvenes MECE-Media.
- Villegas-Reimers, E.** (1994). *Civic Education in the School Systems of Latin America and the Caribbean*. Working Papers # 3. Economic and Human Resources Division, Bureau of Latin America and the Caribbean, U.S. Agency for International Development. Washington, D.C. Academy for Educational Development.
- Villegas-Reimers, E.** (1996). Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: la situación actual en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago, V. 18, págs. 263-301.
- Xús, M., Escardibul, S., Novella, A., Puig, J. M.** (1995). *Las asambleas en el ámbito escolar*. EN: BUXARRAIS, M. R. y MARTINEZ, M. Educación en Valores y Desarrollo Moral. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació y OEI.