

**UN NUEVO ESPACIO,
NUEVAS IMÁGENES JUVENILES**

**Los consejos de curso: percepciones,
valoraciones y expectativas**

Documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud por CIDPA, junio de 1999.

PRESENTACIÓN

«Los consejos de curso: percepción, valoraciones y expectativas», es el título de la investigación que se desarrolló con más de 600 jóvenes, hombres y mujeres, estudiantes de la educación básica y media de las comunas de Viña del Mar, Rancagua, Santiago y San Ramón.

El propósito inicial del estudio del Instituto Nacional de la Juventud fue *conocer y profundizar en las características organizacionales y culturales de los consejos de curso como espacios de participación y democratización en el sistema escolar.*

Paralelo a la investigación, se iniciaba en nuestro país una discusión abierta sobre diversos procesos de nuestra educación, todo ello expresado en lo que conocemos como *La Reforma Educacional* en marcha .

Este hito vino a replantear el prisma inicial con el cual comenzamos estudiar, investigar y conocer a los y las jóvenes en uno de los únicos espacios de participación que el sistema educacional dispone para ellos. Luego, los propósitos de conocer y caracterizar esta instancia de participación, paralelo a un proceso de reforma que proponía cambios de objetivos y contenidos fundamentales para la enseñanza básica y media, obligó a los autores a replantearse las preguntas iniciales.

Nuestro eje se trasladó más allá de los horizontes ya conocidos. La Reforma Educacional, hasta donde conocimos, nada había dicho y nada ha dicho sobre este espacio que puede colaborar a la democratización de las instituciones escolares. Nuevas preguntas surgen, pues las señales de la institucionalidad y/o la ausencia de ellas, influye negativa o positivamente en las percepciones de quienes están llamados a reflexionar sobre los distintos componentes del sistema educacional.

Si nada se ha dicho, en el contexto de la Reforma Educacional del espacio denominado *consejo de curso*, lo lógico para muchos educadores es que esta asignatura no fue considerada como objetivo y mucho menos como contenido fundamental del proceso de enseñanza de nuestros jóvenes. Esta contradicción o paradoja atentaba, justamente, contra la opinión común bajo la cual se sostenía este tipo de estudio. Luego, la caracterización organizacional y cultural de los consejos de curso era uno de los elementos de este estudio, pero sin duda, no el más importante.

Nos formulamos la pregunta por la validez de los consejos de curso en el contexto de la actual Reforma Educacional de nuestro país, por su vigencia y por su privanza en los propios sujetos que viven la experiencia, de ser jóvenes y estudiantes, al interior del sistema educacional. Este fue el punto de partida y término de la investigación sobre los consejos de curso.

Trabajamos durante siete meses junto a 16 establecimientos educacionales y 18 cursos con un *Cuadernillo para la conversación juvenil en el consejo de curso*, nos incorporamos al aula y escuchamos atentos los *ruidos*, los que tenían armonía y las que no lo tenían, los fuertes, pero también los débiles, los alegres y los tristes.

De ello da cuenta este estudio, que bajo la metodología de investigación participativa intenta recrear los sentidos del *consejo de curso* que desde el año 1953 tiene vigencia en el currículo de la educación chilena. Cuarenta y cinco años de este tipo de práctica amerita, sin duda, una revisión y una renovación en sus modos de decir y hacer.

Esta investigación trabajó con dos elementos centrales para abordar en conjunto los requerimientos del Instituto Nacional de la Juventud. A saber, el tema generador y los ejes temáticos que se consideraron para desarrollar este proceso. El tema generador correspondió al *consejo de curso*, en dos dimensiones fundamentales. Una referida a la experiencia que los jóvenes tienen en su espacio de consejo de curso, y la otra referida a la generación de un cuadernillo de carácter formativo que aspira a fortalecer la organización y participación de los alumnos al interior del consejo de curso.

Lo que se presenta a continuación corresponde a un resumen del estudio anteriormente enunciado.

I. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

1. Los sentidos de la educación

Los fines de la educación son puntos de coincidencia entre los actores del sistema educativo (los técnicos, los educadores y los educandos). En general, todos valoran a la educación como necesaria y útil en el desarrollo de la persona y la sociedad. El punto de tensión y contraste está en que estos actores no se encuentran al definir los sentidos con los cuales se puede seguir recreando esos fines. A nuestro juicio, los sentidos que son necesarios de recrear, a tiempos actuales, giran en torno a las siguientes afirmaciones.

- *Todos quieren aprender, todos pueden aprender.* El supuesto es que todos queremos aprender, incluidos los que enseñan. Este es uno de los sentidos que alimenta el acto de educar, es también el que fundamenta que la educación es un proceso inacabable en el tiempo.

El descubrir nuevas cosas, el constatar que hemos aprendido algo que antes no sabíamos, provoca en cada individuo una gran alegría. Esta sencilla certeza es parte del patrimonio de las definiciones de la educación que se han perdido y que por ello, hoy en día, agota los sentidos del acto de educar. Esa misma actitud y aptitud presente en cada persona, es lo que potencia la posibilidad de aprender. Todos pueden aprender, lo diferente es que aprendemos —aunque sea ante un mismo estímulo— cosas diferentes y de modos distintos. Es función del Estado entregar educación a todos, es función de los educadores dar las posibilidades a todos de aprender, en ellas está la esencia de la educación.

- *La educación va más allá de la instrucción.* Uno de los sentidos originarios de la educación es ser formadora para la vida. La única y exclusiva instrucción como tarea a realizar en el aula desvirtúa esa orientación. La instrucción hace hincapie en el contenido y en quien entrega las instrucciones; desperfila a quien debe aprenderla y para qué pueden servir.

El *asignaturismo* ha sido uno de los mayores colaboradores a esta desnaturalización del acto educador, ha terminado copando todo el currículum, no dejando espacio para otras formas de aprender y reflexionar. El asignaturismo nos va alejando cada vez más de las posibilidades de aprender sobre la vida, perdiéndonos en los infinitos pasadizos y recovecos de la información. Todos están de acuerdo en ello, pero cuando se trata de definir qué incluir o no en las mallas curriculares, por el miedo a la incertidumbre, al riesgo a innovar, a construir respuestas nuevas, se termina ubicando *lo más conocido*.

- *Visualizar un nuevo papel para el alumno*. Quizás este es uno de los sentidos que más esfuerzos requiere para (re)construirlo. A veces, sucede que las formas en que la sociedad ha internalizado sus roles y formas de convivencia suelen reproducirse más allá de las conceptualizaciones racionalmente construidas y aceptadas. Es el caso del autoritarismo que como experiencia y concepto, está dominando las formas de relaciones sociales, incluida la del aula.

El autoritarismo es unilateral en el protagonismo, no acepta la autoría de otros, sólo la propia, y no deja espacio al reivindicado protagonismo de los jóvenes. Por ello, se hace necesario recrear el rol que los alumnos tendrán en la nueva educación, no sólo en el sentido de lo que aprenden y cómo van a aprender, sino también como productores y decisores en su aula y en la escuela.

Por lo tanto, se hace necesario generar más esfuerzos y ser más explícitos en la definición de los roles que le compete a cada uno en la construcción de la nueva política de educación que se está proponiendo, en la validación de la voz y opinión de los distintos actores, sobre todo de los alumnos y, en la generación de mecanismos que haga efectiva la participación de todos los actores.

2. Vigencia del consejo de curso

a) El consejo de curso y la reforma educacional

Entenderemos la Reforma Educacional como el grupo de medidas que involucran al MECE-MEDIA, la nueva definición de objetivos y contenidos mínimos y la extensión horaria, todas estas medidas globales y estratégicas situadas en un mismo tiempo, con el objetivo de provocar grandes y cualitativos cambios en la educación chilena. Como veremos a continuación, estas definiciones comprenden una coherencia favorable a la innovación y a la incorporación de una pedagogía que visualiza a los estudiantes como el centro del quehacer educativo:

“El nuevo currículum que se propone para la educación media, busca superar las limitaciones y problemas reseñados del currículum vigente: el primero es el cambio regulatorio ordenado por la LOCE, de una definición estatal de planes y programas de estudios obligatorios a un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, dejando libertad para que los establecimientos elaboren sus propios planes y programas. Cada establecimiento o agrupación de ellos, tendrá que responder si seguirá los planes y programas que diseñe el Ministerio de Educación, si adaptará éstos a las necesidades de los estudiantes o características de su proyecto educativo, o elaborará sus propios planes y programas de estudio en

función de los requerimientos específicos de su comunidad escolar y el cumplimiento de los OF-CMO.”¹

La adecuación curricular es letra muerta sin una modernización efectiva de la forma de trabajo de alumnos y profesores, es decir, de la pedagogía. El criterio rector en este punto es sustituir la enseñanza frontal, cuya versión más extrema y predominante es el dictado de materia, por métodos activos y flexibles en términos de las diferentes velocidades de aprendizaje e intereses de los alumnos. Esta innovación implica, también, que se combine el trabajo individual con el trabajo grupal, y que se haga un uso efectivo de una diversidad de recursos didácticos, que apoyen y enriquezcan las competencias pedagógicas y el dominio disciplinario del profesor. La incorporación de la cultura juvenil en los establecimientos, como una herramienta fundamental para transformar la base motivacional de los estudiantes respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el programa impulsa en los establecimientos educacionales diversas ofertas de uso del tiempo libre, posibilitando así la existencia de más y mejores espacios y oportunidades formativas para el desarrollo personal y colectivo de los jóvenes. También estimula entre los docentes un conocimiento reflexivo sobre el mundo de los jóvenes y la incorporación de éste en la programación y práctica de la docencia.

De las diversas actividades que se llevan a cabo para y con los jóvenes en los liceos, los talleres formativos en los ámbitos de arte, deportes, medio ambiente, comunicaciones y formación para el liderazgo, son el eje central de trabajo.²

A pesar de estas definiciones consideramos que la Reforma Educativa es un cara y sello para el consejo de curso. Por una parte, todas sus orientaciones y énfasis son favorables y una interesante invitación para desarrollar y ampliar los alcances de una asignatura creada para un uso creativo de los alumnos, de sus intereses, necesidades y proposiciones. Por otra, en el documento de consulta sobre contenidos y objetivos mínimos de la enseñanza media, no aparece como parte del curriculum, dejando una señal ambigua e imprecisa acerca del destino de este espacio obligatorio para el uso de los alumnos en el futuro de la educación.

b) El consejo de curso y la participación

La participación es uno de los contenidos principales para que la educación pueda abordar su tarea formadora. Creemos que el consejo de curso puede ser un espacio importante para aprender y ejercitarse en esta práctica.

Para encarar esta tarea, se hace necesario que la escuela modifique sus perspectivas problematizando su lógica excluyente, pues no se puede convocar e invitar a participar si no se es integrador. La escuela excluye cuando no considera habilitados a sus alumnos, en

1 Ministerio de Educación: «Documento de consulta nacional objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza media», Santiago, 1997.
2 Ministerio de Educación: «Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media 1995-2000», Santiago, agosto de 1995.

especial la escuela municipalizada. Lamentablemente los agentes educativos se encuentran prejuiciados respecto de sus alumnos, las expectativas sobre su rendimiento son bajísimas, y sus opiniones y percepciones las hacen públicas, potenciando con ello aún más el fracaso escolar y repercutiendo fuertemente en la estima de sus alumnos. Excluye por su trato *infantilista*, todo lo da hecho y normado. No se asume y no incorpora la dimensión reflexiva y vivencial con que la mayoría de los jóvenes cuenta. Excluye cuando considera que las vivencias y experiencias que conforman la cultura e identidad de los jóvenes y sus familias son un problema, una deficiencia o un obstáculo. Nos referimos a la baja escolaridad de los padres, a la situación de sus relaciones de parejas o situación socioeconómica, entre otros aspectos.

Para favorecer la participación se hace necesario modificar el concepto de participación. En los hechos, la escuela ha reducido la participación específicamente al ámbito de la organización de actividades recreativas y acciones solidarias, dejando de lado otros ámbitos más trascendentes y más formativos como el proyecto educativo, los reglamentos estudiantiles, entre otros, todos espacios posibles y útiles donde los jóvenes estudiantes pueden intervenir.

Para modificar esta lógica es necesario partir por quienes generan y recrean el acto educativo, los profesores, que renueven su rutina, que sean capaces de pasar de la actual apatía y desencanto a una nueva utopía: creer en las posibilidades de la participación como acto educador, como una acción altamente significativa para el desarrollo de la persona. Los y las jóvenes sí desean participar, hablar y hacer. Para ello hay que hacer adecuadamente la invitación, porque los jóvenes sólo participarán en aquellos espacios donde la escuela les ha enseñado que es posible hacerlo y que puede tolerar.

El consejo de curso es un buen punto de partida. Su principal potencia está en que los alumnos lo consideran su espacio propio. Se requiere animar y provocar para que los alumnos se involucren e incorporen sus temas; debe abrirse a temas no escolarizantes (como la música, el fútbol, entre otros). Debemos considerar que a veces lo formativo no necesariamente está en el contenido de la conversación, sino en cómo se conversa. Si en el consejo de curso se crea este espacio para la conversación y se desbordan los temas domésticos, disciplinarios; y lo dirigen los alumnos, entonces, la participación empieza a cambiar como concepto y vivencia: participo en las estructuras propias al interior del liceo, pero lo hago con mis vivencias, identidad y cultura.

c) *El consejo de curso y el género*

Si consideramos que uno de los principios fundamentales de la educación es respetar y aceptar a las personas como son, el desafío actual debiera ser el incorporar la variable género en todos los procesos formativos, ello porque ambos sujetos, hombres y mujeres, están presentes. Esto que parece una obviedad, en la práctica es uno de los desafíos a los que están llamados los liceos y escuelas con coeducación o sin ella.

En este sentido, nuestro sistema educacional se ha caracterizado por creer que imparte una educación asexuada, provocando una cierta tranquilidad en los actores responsables del proceso educativo, pues se tiende a percibir la presencia e interacción de los géneros y la sexualidad como conflictiva y alteradora. Pero en la práctica, nuestra

educación es claramente sexuada tanto en los colegios coeducacionales como en los no coeducacionales.

La perspectiva de nuestra educación ha sido enfatizar la preeminencia de un sexo sobre el otro, distorsionando los sentidos que tiene la construcción de la identidad y de los roles sexuales en hombres y mujeres. Esta orientación, se cree, que sólo perjudica al sexo femenino, pero también influye negativamente en la identidad masculina al no colaborar en la comprensión del ser hombre y ser mujer. En el aula se tiende a omitir el sujeto femenino en el lenguaje, el número de interacciones de los docentes con los estudiantes del sexo masculino son mayores, es frecuente la atribución de más responsabilidades a los hombres que a las mujeres y los profesores interactúan menos frecuentemente con las mujeres que con los hombres en áreas del conocimiento consideradas poco femeninas.

Este tipo de vivencia presenta una doble dificultad, por un lado, expresan las propias percepciones, valoraciones y definiciones que sobre el género tienen internalizado los profesores y, por otro lado, la socialización a los alumnos y alumnas sobre los roles se hace a partir del imaginario que cada uno de ellos tiene o se ha construido. Es por ello, que para construir una práctica educativa que valore el género se requiere, fuera de ser explícitos en que los contenidos de género estén presentes a través del proceso formativo, que el sistema y los agentes educativos cuestionen y problematicen sus propias representaciones del ser hombre y ser mujer.

Siendo lo anterior un proceso largo de desarrollar e incorporar en la práctica docente, creemos que el consejo de curso representa un espacio ventajoso para explorar y dar los primeros pasos en el ejercicio de los roles sexuales tanto en la dimensión pública como en la privada, pues al ser éste un espacio propio de los alumnos se puede propiciar un diálogo más horizontal, diversificado y con distintos puntos de vista acerca de estos temas. Además se puede poner mayor atención a la igualdad en aspectos prácticos tales como: incorporar en el lenguaje cotidiano al sujeto femenino y al masculino, en la distribución de cargos de representación y en la asignación de responsabilidades.

De lo que se trata, es que los jóvenes puedan seguir un camino propio, problematizando y optando en cada una de las interacciones que tienen con los otros y con las otras. Esto es más posible en el consejo de curso y es aquí donde el profesor jefe debe facilitar y estimular la expresión de las y los jóvenes, ausentándose del rol normativo con el que suele relacionarse con sus alumnos.

II. JÓVENES Y ESTUDIANTES

1. Imágenes juveniles

Lo interesante de la información obtenida en éste ámbito es que permite descubrir los nudos existentes entre ser joven y estudiante y su relación con el sistema educacional-

institucional, que tiende a homogeneizar su discurso sobre la cultura juvenil. Es allí, justamente, donde a nuestro juicio se desencadenan las mayores tensiones y conflictos en la relación profesor-alumnos.

Observamos que la tendencia en el caso de los primeros años medios, es que estos jóvenes estudiantes perciben que sus instituciones escolares, representadas por sus profesores y autoridades tienen imágenes negativas sobre su población estudiantil.

Cuadro 1
Imágenes juveniles
Primeros años medios (mujeres)

El yo	La educación	El futuro
(+) Agradable	(+) Alguien que está cumpliendo con sus estudios.	
(+) Como jóvenes. Como personas creativas, alegres, amistosas.	(+) Nos tratan como personas adultas en cuanto a responsabilidades (tareas, trabajos).	(+) Como futuros profesionales con una gran experiencia.
(+) Nos creen decididos cuando nos proponemos algo.	(+) Como alumnos que quieren a su liceo.	(+) Esperar que salgamos de 4° medio teniendo muchas oportunidades.
(-) Nos ven como si fuéramos bicharracos y creen que no estamos ni ahí con la sociedad.	(-) Alumnos con poca capacidad de estudio (mediocres). Que lo que se destacan son los únicos que existen.	(-) Como alguien que no tiene futuro.
(-) Siento que no les importamos. Todos nosotros como irresponsables.	(-) Nos ven como personas que no estudian, que sólo piensan en fumar, tomar, siendo que todos no son así.	
(-) Como vándalos, delincuentes juveniles.	(-) Que somos flojos, poco estudiosos la mayoría.	(-) Que somos capaces de mucho, pero no desarrollamos nuestras potencialidades.

Distinguiendo los niveles de categorías o criterios utilizados, constatamos que las imágenes más negativas dicen relación con el yo juvenil, más que con aquellas imágenes referidas a la educación o a la perspectiva de futuro. Esta última, escasamente aparece en los primeros años medios, pues por razones de edad recién están iniciando su proceso de enseñanza media.

Respecto del sexo, la distinción es que las jóvenes perciben imágenes más positivas de su yo que los hombres, ello porque al parecer el sistema educacional institucional envía señales que considerarían la caracterología femenina y masculina. Es decir, el sistema

educacional puede estar percibiendo las mismas imágenes para hombres y mujeres, pero su forma de comunicarlas o las formas de abordarlas se verían suavizadas según se sea hombre o mujer.

Otra característica importante en los primeros años medios es que tanto en las imágenes relacionadas con el yo como en aquellas referidas a la educación, estos jóvenes anuncian/denuncian que son tratados como jóvenes *incapaces*. Entendida esta categoría, básicamente como sujetos que aún no se encuentran aptos, especialmente para asumir tareas de responsabilidad, para ejercer la opinión o los puntos de vistas. Este es un punto central en estos jóvenes que vienen de ser los estudiantes mayores de la enseñanza básica a ser los menores de la educación media.

Cuadro 2
Imágenes juveniles
Primeros años medios (hombres)

El yo	La educación	El futuro
(+) Inquieto.	(+) Creo que me miran como un alumno capaz de mejorar el rendimiento ya que soy responsable y ordenado.	(+) Como personas importantes a las cuales hay que formar para que seamos personas de provecho.
(+) Nos ven como jóvenes respetuosos, alegres y adultos.	(+) Que a pesar de todos los problemas logramos ser eficaz.	
(+) Piensan que somos capaces de lograr lo que nos proponemos.	(+) Jóvenes a formar mejor porque con los primeros medios son más exigentes y estrictos.	
(-) Como unos adolescentes que no sabemos pensar.	(-) Como alumnos cualquiera, que no somos importantes.	(-) El futuro del país, ya sea bueno o malo.
(-) Nos ven como delincuentes sólo porque rayamos algunas paredes y salas.	(-) Nos miran como irracionales. Compran algo nuevo y piensan que vamos a destruirlo.	
(-) Niños chicos e imbéciles porque creen decir lo que quieren sin derecho a reclamar.	(-) Somos desordenados y que revolvemos mucho el gallinero.	

En los segundos años medios, al igual que el curso anterior, los jóvenes perciben más imágenes negativas, el triple de las positivas. Las distinciones, sin embargo, que se dan en este nivel de instrucción, se asocian más al sexo. En el caso de las mujeres aparece la imagen de que sus establecimientos educacionales consideran, tanto en cursos mixtos como no mixtos, que son jóvenes que sólo tienen interés en el sexo opuesto con todas las connotaciones negativas que ello implica. Este es uno de los tipos de imágenes que no

posibilita la apertura al diálogo ni genera confianza para producir procesos de formación más asertivos en el plano de la sexualidad.

En lo referido a la educación aparecen dos ejes centrales de valores negativos. Por un lado, está todo lo que dice relación con la posibilidad de dialogar y ser escuchado en referencia a las normas impuestas y, por otro, especialmente en los colegios particulares subvencionados, la imagen de sujeto de consumo de un servicio por el cual se paga. Desde este punto de vista los jóvenes sienten que el liceo sólo se interesa por ellos en tanto son un sujeto que aumenta el ingreso económico del colegio.

Por último, el tema de futuro aparece un poco más que en los otros niveles de instrucción, y las imágenes presentan, en general, un valor más positivo que negativo.

En el caso de los terceros años medios, las imágenes negativas son seis veces más que aquellas que integran aspectos positivos, pero no es sólo un problema de cantidad sino que también de las connotaciones que tienen dichas imágenes. Debemos indicar en este nivel de instrucción, que los tres cursos seleccionados son liceos comerciales y técnico profesional.

Respecto de las imágenes asociadas al yo, las connotaciones más negativas son: la de joven sin valor (por ser joven), la de joven problema, la de joven sin derechos, la de joven discriminado, la de joven estúpido. En el caso de las imágenes positivas sólo aparece la de amigo o la de buena persona.

Respecto a la educación, las imágenes positivas que aparecen no dicen relación con el ser buen estudiante en su sentido académico, sino con el hecho de representar al liceo en algunas actividades extraescolares. Es decir, queda el supuesto de que en general estas imágenes positivas sólo son posibles de construir a partir de las felicitaciones explícitas que el liceo hace hacia determinado grupo de alumnos, principalmente aquellos incorporados a actividades centrales del liceo. Las negativas, por el contrario, se construyen a partir de las actividades académicas, del rendimiento escolar y la disciplina, las que aparecen con mucha más fuerza y frecuencia en las voces de sus profesores y autoridades. La agresión principal que percibe este tipo de alumno es la escasa motivación que ejercen los profesores respecto de su desempeño académico; más aún, los jóvenes sienten que el discurso predominante en sus establecimientos educacionales respecto de ellos, es que no terminarán la enseñanza media, o que no tienen capacidades para ello.

La categoría de futuro presenta una leve tendencia de valor positivo, básicamente porque en estos tres establecimientos educacionales se estudia una carrera de nivel técnico profesional. De todas maneras, cabe destacar que este tipo de joven percibe que sus profesores y autoridades estudiantiles los ven con pocas capacidades y oportunidades laborales.

Por último, en los cuartos años medios, la cantidad de imágenes negativas baja considerablemente, pero de todos modos mantiene su mayor frecuencia respecto de las imágenes positivas.

En cuanto al yo, y teniendo en cuenta que los jóvenes son de liceos particulares

subvencionados, se destaca que en este nivel de instrucción, seguramente por la proximidad de su egreso de la educación media, existe una percepción de un yo como persona más bien adulta, con confianza y respeto. En otras palabras, el discurso institucional genera un nuevo tipo de relación en este nivel de instrucción, en que ya no son jóvenes sino más bien adultos, con lo discutible que pueda ser esta imagen respecto a la edad y la configuración de identidad juvenil, una especie de nuevo trato asociado a la partida y a las perspectivas de futuro próximo.

En la perspectiva de futuro se observan diferencias por sexo respecto de las imágenes que perciben de sí mismos en sus profesores y autoridades. Las mujeres en este sentido perciben imágenes más bien negativas (como personas que quedaremos desempleadas por el fracaso académico) y los hombres imágenes de valores positivos (jóvenes con futuro). El supuesto es que los hombres, próximos a su egreso de la educación media, reciben más imágenes positivas por el tradicional uso de esta caracterología masculina y femenina, que obliga más a los hombres que a las mujeres a la definición de sus estudios o proyectos laborales.

2. Derechos y deberes estudiantiles juveniles

Otro de los nudos o tensiones que está presente en la relación entre los alumnos y el sistema educativo, dice relación con la falta de construcción explícita y en conjunto con los alumnos, profesores y comunidad estudiantil, de una forma de relacionamiento cuyo punto de entrada pudiese —entre otros aspectos— estar fundada en el binomio que reconocemos como derechos/deberes de los distintos actores del sistema educacional.

Lo significativo de este ámbito es que lo que los jóvenes conocen como derechos y deberes es prácticamente lo que se suele plantear en los reglamentos internos o disciplinarios de los respectivos establecimientos educacionales, es decir, es más bien una construcción institucional, normativa, que se construye estáticamente, homogéneamente y con lejanía de las propias expectativas de los educandos y otros actores de la comunidad estudiantil.

Por otro lado, este aspecto parece ser asumido como una obviedad en este tipo de instituciones educacionales que se caracterizan por ser altamente jerárquicas. Desde este punto de vista, se asume más bien que los jóvenes —que están en tránsito— deben respetar ciertos deberes y derechos estudiantiles como deseables, necesarios y aceptables si la autoridad así lo estima. Esto hace poco discutible un tema que va más allá de las prohibiciones, de las sanciones, de los reglamentos. Pero además, hace difícil el desarrollo de una perspectiva pedagógica y de aprendizaje para los propios educandos bajo su condición de ciudadanos en preparación o en ejercicio, sobre todo ahora que la mayoría de edad es a los 18 años.

Los derechos humanos, entonces, aparecen como una necesidad, una aspiración y un contenido de toda la sociedad que quiere hacer de sí misma una sociedad democrática, lo cual pasa por un largo proceso de búsqueda, reflexión y acción, e involucra al conjunto de los actores sociales. La mejor defensa, construcción y promoción de la democracia ha de ser emprendida por las propias fuerzas democráticas y estas fuerzas deben formarse y desarrollarse desde muy temprana edad por la vía de un proceso continuo que se proyecta a

la vida misma.³

Desde esta perspectiva, el estudio ha querido contribuir también al conocimiento de la opinión de los jóvenes respecto de lo que ellos y ellas están conceptualizando como derechos y deberes, tanto en la perspectiva de su consejo de curso, como en la comunidad estudiantil en general. Pero además, hemos preguntado por aquellos derechos y deberes que corresponde asumir a profesores y directivos de sus respectivos establecimientos educacionales.

El derecho a ser escuchado, es aquel que mayor presencia tiene en las respuestas que los jóvenes conceptualizan como uno de sus derechos más importantes. A nuestro juicio, el ser escuchado, no es un derecho que sólo se reivindica en función de la interrelación que ejercen con sus compañeros de curso o grupos de pares, sino que sobre todo dice relación con la autoridad del liceo y básicamente cuando se producen situaciones que a juicio de los jóvenes son injustas. En general, este tipo de derecho aparece en los cuatro niveles de instrucción de distintas maneras: derecho a expresarse libremente, derecho a la opinión, el reclamo por lo justo, el derecho a la defensa, a la libertad de expresión.

Un segundo derecho que adquiere una fuerte valoración, también en todos los niveles de instrucción, es el respeto y la capacidad de los jóvenes de decidir y de opinar. Este tipo de derecho lo asociamos básicamente con que su condición de joven es asumida por el establecimiento educacional como una categoría que demanda sobre todo un buen trato de las autoridades hacia ellos y entre los propios jóvenes.

Como hemos visto en el acápite referido a las imágenes juveniles, todas aquellas que asumían valores negativos como la de *chocopandero*, estúpido, incapaz, delincuente, vagos, huachos, entre otras, son formas ofensivas y tratos ofensivos que los alumnos reciben en sus establecimientos educacionales, especialmente en los liceos municipalizados. Luego, el derecho al respeto es un llamado a respetar la diversidad de opiniones, a respetar la condición social, a respetar las capacidades individuales.

También existe un conjunto de derechos que están asociados a la experiencia de ser jóvenes, a la constitución de identidades y de formas de ser: derecho a tener el pelo largo, derecho a fumar, derecho a pololear en el colegio, derecho al deporte. Este conjunto de derechos tienen el carácter de demanda a sus establecimientos educacionales, pues como es sabido, sobre estos aspectos escasea aún más la discusión y reflexión en el sentido de incorporarlos o no a la vida estudiantil. Abrir por lo menos el debate y el diálogo aparece como importante, justamente, para ejercer el aprendizaje de otros tipos de derechos, como la tolerancia o en su defecto el respeto a la mayoría de opinión. Por otro lado, negar el espacio al habla, es también negar el derecho de los jóvenes a ser escuchados en sus legítimas demandas.

Desde este punto de vista y asumiendo las connotaciones de aprendizaje que puede tener el abordar un tema como el planteado, parece ser más acertado ampliar la conversación social a los distintos actores sociales, que imponer arbitrariamente derechos y deberes que están lejos de contribuir a una de las funciones importantes de la educación a

3 Magendzo, Abraham et al.: «Educar en y para los derechos humanos». CPEIP, Santiago, 1993, p. 7.

tiempos actuales: una cultura de la democracia.

Educación en derechos humanos no es sólo una lección oral para transmitir o una actividad para reproducir. Por el contrario, se aceptará o se imitará por parte del otro (en el aula o afuera) en la medida en que el que transmite sea aceptado o rechazado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que no educamos con lo que sabemos, sino que con lo que somos.⁴

Cuadro 3
Derechos y deberes
Terceros años medios

Sujeto	Derechos	Deberes
Alumnos	Tener el pelo largo. Tener buen trato y una buena educación. Escuchar las enseñanzas del liceo. El escuchar las opiniones nuestras. A compartir con los profesores. Un lugar para poder fumar. Crecer lo que más pueda. A expresarse antes de ir a la Dirección del Colegio. A hacer deporte y a todo lo que nos favorezca. A defendernos. Expresión.	Hacer las tareas. Respetar a los profesores si ellos nos respetan. Venir a estudiar para ser alguien. Estudiar y no repetir. No faltar a clases. Respetar a los profesores. Estudiar más. Obedecer a los que mandan. A estudiar y hacer las tareas. Responder en los estudios. Pelo corto.

Por último, otros tipos de derechos están asociados al derecho al estudio y a su permanencia en ello. Aquí las connotaciones están asociadas a la discriminación que realizan algunos establecimientos educacionales (algunos lo llaman selección), de acuerdo al rendimiento académico de los alumnos o de situación socioeconómica, pero también dice relación con el derecho al estudio de —por ejemplo— las jóvenes adolescentes embarazadas.

En los ámbitos de los deberes, las identificaciones que realizan los jóvenes son bastante asociadas al quehacer predeterminado por el establecimiento educacional, entre aquellos que tienen una mayor presencia en las respuestas de los jóvenes están: el deber de estudiar, cumplir las obligaciones escolares, seguir o cumplir las normas o reglas del establecimiento educacional.

Respecto de los derechos y deberes de los profesores, los jóvenes consideran que sus derechos están asociados a lo menos a tres ámbitos fundamentales: uno es la relación

4 Magendzo, Abraham et al: Op. cit., p. 8.

entre profesor y alumno (derecho al respeto mutuo), el segundo ámbito tiene que ver con la necesidad de mejorar la calidad de enseñanza del profesor (derecho a perfeccionarse) y el tercer ámbito está asociado al ámbito remuneracional (derecho a un sueldo digno).

En el caso de las direcciones de los establecimientos educacionales los ámbitos son: el control del orden (derecho a mandarnos suspendidos, derecho a expulsarnos, derecho a poner orden cuando se necesita, derecho a mandarnos, derecho a retornos). Un segundo ámbito dice relación con las reglas internas del establecimiento educacional (derecho a que se respete su reglamento) y, un tercer ámbito está relacionado con el ámbito de las decisiones (derecho a decidir por el tipo de uniforme de alumnos, derecho a decidir el ingreso de los alumnos a su establecimiento educacional, derecho a decidir sobre la información, sobre decidir la jornada completa).

3. Los temas juveniles

Nuestro interés en esta investigación, no ha sido precisamente la construcción de un listado de temas, más bien lo que deseamos demostrar con el cuadro referencial que presentamos, es que éstos (temas) solamente dan cuenta de un espacio, de un ambiente para motivar la conversación. Es intentar ponerse de acuerdo en el punto de partida, definir un espacio común para el diálogo. Este listado no significa, no indica ni da cuenta de una homogeneidad, ni mucho menos de decidir los temas apropiados para cada edad. Se trata de aprovechar un espacio común (el consejo de curso) para plantear los propios puntos de vista, motivaciones, dudas y preocupaciones, deberes, derechos, problemas o potencias.

En el caso de la enseñanza media, lo asociado a temas de interés, potencias o potencialidades, constituye uno de los ejes de mayor frecuencia en las respuestas de los jóvenes y por tanto, de mayor interés. Luego, lo que aparece como relevante es que si bien a los jóvenes les interesa abordar algunos temas/problemas asociados a sus vivencias de jóvenes y estudiantes, también es cierto que en los establecimientos educacionales el punto de entrada a la conversación suelen ser los temas/problemas y no los temas/interés.

A nuestro juicio, son precisamente los temas/interés los que convocan a la mayoría de los jóvenes. Más claro, cuando se asumen temas/problemas en la conversación, como el del consumo y abuso de drogas, como el problemas de la prostitución, como el tema de los maltratos, estamos hablando de una vivencia que suele involucrar a un número reducido de jóvenes. Con esto no queremos decir que no se hable de dichos temas, pero que esta estrategia de entrada a la conversación suele ampliar las distancia más que acercarlas a la propia vivencia juvenil estudiantil.

Con el cuadro de referencia que presentamos a continuación queremos ejemplificar, para el caso de la enseñanza media, la significancia que está teniendo, por un lado la conversación y, por otro, demostrar la creatividad de los jóvenes para convocar al habla. desde distintos puntos de vistas, Esto, a nuestro juicio, es interés, ganas de participar, de reflexionar y de aprender.

Otro aspecto interesante en la enseñanza media, es lo relativo a los temas asociados a los derechos y deberes. Los jóvenes en estos aspectos reivindican la posibilidad de hablar, justamente aquellos temas que están entorpeciendo la posibilidad de relacionarse —de un

nuevo modo— con su establecimiento educacional. Entre otros aparecen el tema de las injusticias, los derechos como adolescentes, la disciplina, la discriminación, la discusión por el pelo largo, el respeto entre profesores y alumnos, la libertad de expresión.

Por último, cabe destacar que existe una gran cantidad de temas sobre los cuales, a juicio de los jóvenes no está permitido hablar en su establecimiento educacional y, en algunos casos, ni siquiera existe un *atreverse* a plantearlos por las connotaciones con que el discurso público los asume. Entre otros temas están: la homosexualidad, el lesbianismo, el aborto, la sexualidad diferente. Sin duda, el tema de la sexualidad, desde distintos ángulos, es un tema que atraviesa al conjunto de las respuestas de los jóvenes.

Para poder abordar este conjunto de temas se necesita de un colectivo de personas para dialogar y expresar, para tener una interlocución, para reflexionar y aprender en conjunto. De esa manera, lo que se expresa en este espacio es la infinidad de opiniones individuales, y lo que se debería aprender es la riqueza de los diversos puntos de vista que tienen los que participan en el debate.

Lo interesante es que mientras más provocador y acogedor sea el diálogo, mayor motivación habrá para integrarse a él. Desde este punto de vista y acogiendo la diversidad de enfoques y miradas con que se proponen las temáticas, el propósito de este trabajo no puede ser sólo concebir un tema como un tópico o contenido determinado y específico.

Nuestra opinión es que cada vez que se enfoque la conversación o el tratamiento de los temas con sus contenidos ya determinados y definidos, incluso previamente al diálogo o confrontación de las ideas y opiniones de cada uno de los que discuten, se comete un error. Significa considerar que los asistentes al diálogo no tendrían nada que aportar.

Los diálogos entre los individuos debe apuntar hacia la diversidad. Se ha criticado fuertemente que la actual educación desarrolla sólo el pensamiento convergente, se les pide a los alumnos que asimilen contenidos preestablecidos y los alumnos deben responder lo que el profesor les ha informado, no estimulando su propio pensamiento. No debe usarse el diálogo como una excusa para que el adulto o el educador, posicione sus contenidos, sus resúmenes previos; ello va en contra de la esencia de la educación y formación, que apunta a que cada individuo desarrolle un pensamiento autónomo. Esto es aún más valioso en aquellos temas relacionados con las vivencias y experiencias personales y sociales.

Cuadro N°4
Temas juveniles
Segundo año medio (mujeres)

Problemas/Preocupaciones	Derechos/Deberes	Intereses/Potencias
Drogadicción (marihuana y pasta base).	Las injusticias.	Mejor comunicación en el curso.

Alcoholismo. Vagancia. Embarazo en adolescentes. El abandono de los hijos. Delincuencia juvenil. El aborto. Hablar de la mala relación que se tiene con los profesores. Problemas del curso. El SIDA. Pobreza. Prostitución. Agresión a menores. En caso de asalto qué hacer. Acoso en las micros. Problemas familiares y afectivos. Cómo enfrentar los acosos sexuales. Indecisión. El <i>copete</i> . La soberbia que tienen algunas personas. Problemas con los padres, cómo relacionarse mejor. Madres solteras. Sobre los problemas de nosotras. Motivo de la violencia entre los seres humanos. Miedo a las relaciones sexuales. La violencia intrafamiliar. La envidia. El consumismo. La sobreexplotación de los trabajadores.	Derechos como adolescentes. La mayoría de edad. Inscripción en los registros electorales. Solicitud de Carabineros en la plaza, a la salida. Cómo poder ser responsables. La discriminación. Cómo solucionar la no representación de los jóvenes en el gobierno. Más deberes y derechos. Derechos y leyes en los jóvenes.	Cuáles son nuestros sentimientos. Cómo elegir nuestro futuro. Educación sexual (relaciones prematrimoniales). Universidad (Pre-universitario). Carreras que podemos escoger de acuerdo a nuestras aptitudes. Profanación de satánicos. La pena de muerte. La vida. Nuevos talleres y mejorar los que hay. Actividades artísticas. Amistad. La diversión juvenil. La familia. Hablar sobre los electivos. Relación de curso. Hablar de hechos importantes que ocurren en nuestro país. La homosexualidad. El divorcio en la familia. Cambios en la adolescencia. Qué piensan los hombres de las mujeres. Proyectos y sueños que tenemos cada una de nosotras. Cómo mejorar nuestros consejos de curso. Sexualidad (sexo, aborto, masturbación, relaciones, etc.). Uso de los anticonceptivos. Pololeo. Relación (comunicación) entre padres e hijos. Los ovnis (¿existen?).
---	---	--

En conclusión, la novedad no está en definir temas actuales que pudiesen estar circulando entre los jóvenes estudiantes, sino en estimular su participación y su libre expresión sobre éstos. De lo que se trata es que puedan reconstruir o construir su propio discurso sobre esos temas a partir de una reflexión, en este caso, colectiva.

Nuestra intención ha sido establecer una mayor visibilidad de los y las jóvenes bajo el prisma de que sus vivencias centrales se construyen a partir de la experiencia de ser jóvenes y estudiantes. Hemos dicho anteriormente que, a nuestro juicio, esta disociación o

separación de ambas culturas es una de las tensiones centrales que se viven al interior de cada uno de los establecimientos educacionales en los cuales hemos trabajado.

Hoy en día, el discurso institucional ha puesto en la voz pública el concepto de cultura juvenil secundaria, lo que parece un avance, sin embargo, no es suficiente decir y reconocer que esa cultura juvenil secundaria existe. Se hace necesario también que esa vivencia se exprese en sus espacios naturales de interrelación y de interacción, no a distancia o fuera de las paredes educacionales, ni tampoco en momentos de alteridad normada y planificada. Esto es lo que abre la posibilidad al conocimiento real de los jóvenes.

En educación, cuando se debate, pareciera que lo único crucial fuera si el acento debiera estar en la enseñanza o en el aprendizaje. Lo demás pareciera ya estar resuelto, como por ejemplo, lo que pasa con los alumnos, quiénes son, qué desean. En el discurso de los profesores da la impresión que cuentan con un método para resolver e identificar a sus alumnos, los objetos o sujetos de la acción de enseñanza o de aprendizaje, éste sería la cercanía, el sentido común, los años de experiencia. No se trata de invalidar ese conocimiento ni la forma como se ha ido acumulando, lo que queremos problematizar es la parcialidad o falta de integralidad de ese conocimiento y el enfoque desde donde se mira a los jóvenes alumnos, enfoque que influirá en la valoración que se tiene de ellos.

Lo presentado no supone, a nuestro juicio, una mirada universal de los y las jóvenes estudiantes de nuestro país, nuestro objetivo ha sido, como lo hemos planteado, demostrar lo necesario que es, sobre todo en el ámbito educacional, (re)conocer a los jóvenes, volver a mirar (en el sentido de un ejercicio sistemático y permanente), mirar desde ellas y desde ellos y mirar no sólo desde la perspectivas de las carencias o problemas, sino también, desde las potencias y posibilidades, de este modo ayudaremos a ver más allá de los propios horizontes.

III. LA VALIDEZ DEL CONSEJO DE CURSO

1. Presencia/ausencia del consejo de curso en el actual debate educacional

Otro de nuestros objetivos fue determinar hasta dónde, en la reflexión más general, el consejo de curso, sus contenidos y sentido, están presentes en los diversos ámbitos de la educación. Para ello, analizamos lo que se está discutiendo en la reforma educacional, lo que existe en los proyectos educativos de las escuelas y liceos, y lo que opinan los profesores jefes al respecto.

a) La reforma educacional

Si ubicamos al MECE-MEDIA y la Consulta Nacional sobre los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media de 1997, como los dos hitos importante que dan origen a la Reforma Educacional, observaremos que no se considera al consejo de curso como un espacio importante para la formación de los y las jóvenes alumnos.

El programa MECE-MEDIA ha considerado incorporar la cultura juvenil a la cultura escolar a través de un espacio distinto al consejo de curso, a través del espacio Alternativas Curriculares de Libre Elección (ACLE), quehaceres que se implementan al margen del curriculum obligatorio o mínimo.

Las autoridades educacionales han hecho un importante esfuerzo de inversión en recursos y capacitación para sustentar este componente que permitiría acrecentar la presencia y el protagonismo de los estudiantes al interior del sistema educacional y sus liceos. No ha ocurrido lo mismo para el consejo de curso, no ha habido novedades para este espacio.

En el documento de consulta, el consejo de curso no aparece en los contenidos mínimos ni en la estructura curricular, desapareciendo también el área de orientación, desde la cual se inserta el consejo de curso. Si comparamos con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ésta estipula un sector específico para orientación que contempla el consejo de curso, que aborda aspectos muy importantes en la formación social de los jóvenes:

“Los estudios y actividades del área de orientación procuran desarrollar capacidades para que sobre la base de una comprensión de los factores biológicos, psicológicos y culturales que inciden en la construcción de la identidad y autoestima personal, pueda el alumno evaluar las posibilidades y limitaciones que el mundo le ofrece a su desarrollo personal y decidir la forma singular de participación constructiva en la vida social. Los contenidos mínimos de esta área los deberá formular cada establecimiento de acuerdo con su propia realidad y de acuerdo con la filosofía de su propio proyecto educativo. En todo caso dichos contenidos deberán postularse considerando los siguientes modos de acción:

- *Persona humana e identidad personal: crisis de adolescencia*
- *Afectividad y sexualidad. Desarrollo afectivo de la edad juvenil.*
- *La juventud chilena: características, aspiraciones, problemas. Proyecto de vida personal.*
- *Trabajo y decisión vocacional.”⁵*

Lo que constatamos en la revisión de los documentos oficiales que hasta ahora han salido al debate público, es que el consejo de curso, definido tradicionalmente como una de las instancias fundamentales para la participación del estudiantado, aparece ausente en el actual debate que busca mejorar la calidad educacional con todas las implicancias que ello tiene. ¿Cuál es el motivo o razón que deja fuera de la discusión a esta asignatura? Hasta ahora no encontramos una respuesta categórica que afirme, ya sea la búsqueda de su fortalecimiento y renovación —quizás—, como tampoco su desaparición o reemplazo por otro tipo de asignatura.

b) Los proyectos educativos

Si consideramos el Proyecto Educativo como un instrumento que orienta y

5 Ministerio de Educación: «Propuesta de objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media»; «Ley orgánica constitucional de enseñanza», Ministerio de Educación, Santiago, 1992.

cohesiona los sentidos del quehacer de cada escuela, debería ser una herramienta y una referencia útil para la labor de los profesores y también, por tanto, para el profesor jefe. El Proyecto Educativo debe entenderse no sólo para ordenar la gestión de las unidades educativas, sino para animar la reflexión acerca del norte de la actividad educativa. Indagamos si en las escuelas y liceos se desarrolla esta relación. A los profesores jefes se les preguntó específicamente sobre la existencia del proyecto educativo, si participaron en él y si hubo explicitación acerca del papel del consejo de curso.

A nivel de la unidad educativa, los proyectos no alcanzan a ser instrumentos orientadores ni iluminadores de la acción formativa de los profesores jefes, salvo escasas excepciones. En general, se sabe de la existencia de definiciones en ese ámbito, pero no se incorpora en la práctica educativa. Se dan casos extremos de profesores jefes que no lo conocen, que no han participado en su construcción, cuando existen, o simplemente hay colegios donde el proyecto educativo no existe o está en construcción.

Como señalábamos anteriormente, supone que el Proyecto Educativo define orientaciones y va relacionando y dando coherencia a todo el accionar educativo, su ausencia o desconocimiento, implica que no se alimenta una reflexión acerca del quehacer entre los docentes y que lo que se está haciendo no necesariamente se vincula, que puede haber quehaceres dispersos, rutinarios o sin sentido.

La consecuencia más relevante en relación al tema presencia/ausencia de los consejos de curso en los proyectos educativos, es que cuestiona la importancia que tiene al interior de las unidades educativas el ámbito de la formación social, de la participación, ámbito en el cual se inserta el consejo de curso.

“Naturalmente que existe para organizar, es la fuente de organización del curso, de alguna manera el curso tiene que responder a la exigencia del centro, a las de inspección general, de la administración del colegio. El profesor jefe es el nexo entre apoderado, alumno y colegio. No sé a qué se refiere usted al proyecto educativo. No sabría decirle, pregúntele a la directora al respecto o la jefe de UTP, yo realmente no tengo en este momento conciencia, yo no tengo en mi caso un proyecto que diga Proyecto Educativo institucional. Ahora, sé que hemos estado trabajando en eso, llevamos 2 años trabajando en el proyecto (profesor jefe de educación media).”⁶

El problema es que hay un proyecto educativo, pero ese proyecto educativo no ha sido dado a conocer a todos, el proyecto está en manos del equipo de gestión y nosotros, los profesores, la mayoría no lo conoce (profesora jefa de educación media).”⁷

De los 18 establecimientos educacionales revisados a través de este estudio, hemos

⁶ Entrevista a Profesor Jefe de Liceo de Educación Media, realizada en el marco del Estudio "Un Nuevo Espacio, Nuevas Imágenes Juveniles - los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas", ejecutado por CIDPA, durante 1998

⁷ Entrevista a Profesor Jefe de Liceo de Educación Media, realizada en el marco del Estudio "Un Nuevo Espacio, Nuevas Imágenes Juveniles - los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas", ejecutado por CIDPA, durante 1998

encontrado sólo un liceo particular subvencionado, de la comuna de Rancagua, que ha generado su proceso de construcción del proyecto educativo, teniendo en consideración la opinión de sus propios alumnos.

“Sí, de hecho al hacer el Proyecto Educativo se tomó en cuenta la participación de los alumnos, se habló sobre esto tanto con alumnos como apoderados, se contó cuando estábamos comenzando a hacer el Proyecto Educativo, sus intereses, cómo les gustaría a ellos ser, se tomó mucho en cuenta eso (profesora jefa de educación media).”⁸

Existe un discurso favorable a procesos de formación mas integrales, relacionada con el desarrollo de los valores y el abordaje de situaciones deficitarias de los alumnos. Se supone que el MECE-MEDIA, la reformulación de objetivos y contenidos mínimos para la enseñanza media, la convocatoria a generar proyectos educativos, como parte de las nuevas metodologías de reflexión, trabajo y gestión a nivel de cada escuela o liceo tienden a respaldar esos procesos de formación. Sin embargo, la ausencia del reforzamiento del consejo de curso como un espacio útil para el desarrollo y formación de los alumnos, en las estrategias más globales en curso —Reforma Educacional— tienden a profundizar una situación de abandono o debilitamiento de este espacio.

3. Funcionamiento del consejo de curso en los establecimientos educacionales

Desde el punto de vista del tiempo destinado al consejo de curso, se observa que en la gran mayoría de los casos se le ha asignado sólo una hora pedagógica, 45 minutos. Esto se complica con el hecho de que en algunos casos se ubica en la primera hora del día lunes, que en algunos establecimientos se dedica al acto cívico de la semana, o en otros casos se ubica al final de la jornada escolar, atentando con la concentración y la disponibilidad anímica de los estudiantes. Hay colegios que indican dos horas pedagógicas, pero una de ellas está destinada a orientación, hora que es de uso exclusivo del profesor jefe, a pesar de que pueda asumir temas de conversación más cercanos a los y las jóvenes estudiantes.

Desde el punto de vista de la organización, esto es, la forma cómo se estructura el consejo de curso y las funciones de los alumnos, existen dos modalidades. La primera es la que conocemos como directiva de curso tradicional (presidente, secretario, tesorero) en 14 establecimientos educacionales y, la segunda, es la que se conoce como Plan CAMUR, una modalidad que tiene su origen en Bolivia y cuya estructura de funcionamiento contempla una directiva con secretarías (coordinación, aprovechamiento, madurez, unidad y relaciones) la que se aplica en tres establecimientos educacionales de enseñanza media. Sólo un establecimiento de enseñanza media al momento de aplicar este estudio no contaba con organización de su consejo de curso.

Las respuestas de los estudiantes de enseñanza media indican que en el 73.8% de los casos su consejo de curso dura una hora pedagógica y en el 23.8% la duración es de dos horas y asumen su hora de orientación como parte del consejo de curso, aun cuando hemos

⁸ Entrevista a Profesor Jefe de Liceo de Educación Media, realizada en el marco del Estudio "Un Nuevo Espacio, Nuevas Imágenes Juveniles - los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas", ejecutado por CIDPA, durante 1998

indicado de que es ésta una hora de exclusivo uso del profesor jefe.

Cuadro 5
Horas semanales de consejo de curso

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1 hora pedagógica	279	73.8
2 horas pedagógicas	90	23.8
Ninguna hora pedagógica	9	2.4
Total	378	100.0

Las formas de trabajar identificadas son, en primer lugar, la asamblea (67.7%), lo que no implica, necesariamente, que sea ésta una asamblea organizada previamente. Más bien hemos constatado a través de la experiencia desarrollada, que se trata de conversaciones abiertas e informales. En segundo lugar, los jóvenes perciben que no tienen ninguna forma particular de organizarse (22.0%), y finalmente está el trabajo en grupos pequeños con sólo un 6.3% de los casos, los que podrían asociarse con formas organizadas de trabajo.

Cuadro 6
Forma de trabajar en el consejo de curso

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Grupos pequeños	24	6.3
En asamblea	256	67.7
Ninguna forma	83	22.0
Otra forma	15	4.0
Total	378	100.0

Hemos incorporado los contenidos que se abordan en el consejo de curso, como parte de la variable funcionamiento, a través de tres indicadores: programa, temas y metodología, con los cuales analizaremos las características y contenidos que asume esta asignatura.

En este aspecto, hay que decir, en primer lugar, que hemos constatado a través del discurso de los profesores jefes, una confusión entre el espacio del consejo de curso, donde los alumnos asumen sus propias preocupaciones, con el espacio de orientación, espacio del profesor jefe donde asume los contenidos necesarios en la orientación de su curso. Estos dos espacios son funciones de la jefatura de curso, pero no son lo mismo.

“La actividad del consejo de curso, conducto de la orientación debe ser concebida en estos niveles como un espacio cuya agenda, aunque circunscrita al programa de orientación, tiende a ser de libre determinación de los estudiantes.”⁹

Respecto a los programas, verificamos que donde aparece una idea más clara de ellos, esto es un itinerario construido planificadamente, es donde existe el Plan CAMUR y,

9 Ministerio de Educación: «Ley orgánica constitucional», op. cit.

en aquellos establecimientos en los cuales se ha debatido organizadamente con los alumnos. El resto los profesores jefes no tienen programa y van abordando tareas y temas de acuerdo a como se van presentando. A pesar de que la normativa plantea que el consejo de curso debe contar con un programa anual de trabajo.

“Cada curso elabora un programa para satisfacer sus necesidades de grupo, programa que debe entenderse, además, como provisorio, sujeto a cambios, cuando la realidad así lo determine.”¹⁰

En lo que se refiere a los temas, existe una imagen difusa y contradictoria por parte de los profesores jefes. En el caso de los que cuentan con el Plan CAMUR, podrían darse temas más diversos, por el tipo de secretarías, y porque tienen una planificación y definición de contenidos o áreas temáticas. En el caso de los otros establecimientos los temas transitan por la vía de las responsabilidades, exigencias académicas, tareas vinculada a quehaceres calificadas como extraprogramáticas y temas de prevención, sin articulación o sistematicidad en su tratamiento. Es necesario tener en cuenta que, en todos los casos, el tratamiento de eventuales temas de conversación se da en una hora pedagógica, 45 minutos, lo que dificulta un tratamiento con mayor profundidad.

Respecto a la metodología, observamos que los quehaceres asociados al Plan CAMUR, podrían dar cuenta de una metodología más específica, como es la de equipo de trabajo, asociado a construcción de proyectos, características del sistema de trabajo por secretaría. En el resto de los establecimientos educacionales no se visualiza una metodología favorecedora de una adecuada participación y protagonismo de los alumnos.

Hemos incorporado también, la visión de los jóvenes en lo relativo a los temas de conversación que con mayor frecuencia abordan en su espacio de consejo de curso, pero también hemos preguntado por aquellos temas que no se hablan.

Los temas de conversación que adquieren mayor frecuencia son los asociados al dinero (20.1%), lo académico (19.0%) y conducta y orden (16.8%). Los temas que *nunca o menos* se conversan son los asociados a la identidad juvenil (28.1%), problemas juveniles (24.6%) y lo asociado a la directiva de curso (9.1%). Estos antecedentes coinciden con lo que es la percepción de los profesores jefes, en el sentido que el espacio del consejo de curso es una instancia donde se conversa sobre los quehaceres vinculados a la vida escolar en su sentido normativo, no incluyendo contenidos asociados a la vivencia juvenil más integral. El consejo de curso se transforma así en un espacio de escolarización más que de participación y formación social. Son más dominantes los intereses del sistema educacional que los propios intereses juveniles.

Cuadro 7
Temas que más se conversan en el curso

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Académicos	196	19.0
Conducta y orden	173	16.8
Directiva curso	169	16.4

10 Ministerio de Educación: «Decreto 300, artículo 15, orientación», s/r.

Actividades fin de año	156	15.2
Identidad juvenil	38	3.7
Platas en general	206	20.1
Vocacionales	33	3.2
Problemas juveniles	24	2.3
De nada	7	0,7
Otros temas	27	2,6
No contesta	91	—
Total	1.120	100.0

Por último, asociamos a esta variable el tema de los roles que deben desarrollar o se cree que desarrollan los participantes de esta asignatura.

En el caso de los profesores jefes, nuevamente aparece con claridad su papel en el ámbito de la orientación (conductor, guía), sin embargo, en el consejo de curso donde debería ser favorecedor de la participación, el rol que cumple es más directivo (rector, fiscalizar, distribución de responsabilidades).

En el caso de los alumnos, aunque aparece el concepto de activos, en la mayoría de los casos no aparece claramente asociado a creativos, por tanto, se puede pensar que desde el punto de vista de la construcción del consejo de curso sea más bien un rol pasivo el que cumplen.

Los alumnos asignan al profesor jefe en un 77.8% de las respuestas, el rol de facilitador del consejo de curso, sin embargo, más de un 20% de los alumnos considera que su profesor jefe dificulta el consejo de curso o es indiferente a esta instancia. De todas maneras esta tendencia positiva dice relación más bien con un *dejar hacer*, que no es lo mismo acompañar y facilitar un quehacer sistemático de esta asignatura.

Desde el punto de vista de los alumnos respecto a los roles a cumplir, identifican que la organización y desarrollo de su consejo de curso es una labor compartida entre ellos y su profesor jefe (28. 8%); en segundo término existe un porcentaje de alumnos que le asignan ese rol activo a un grupo pequeño de alumnos (22.0%), éstos no necesariamente cumplen funciones directivas o de trabajo al interior del grupo curso. En tercer lugar, el 20.4% indica que su consejo de curso es organizado entre todos los participantes, lo que podría ser a través de una modalidad de asamblea abierta. Como cuarto punto, aparece claramente la directiva de curso cumpliendo el rol de organizadores del consejo de curso (16.9%), y finalmente, el 8.7% de los alumnos indica que es el profesor jefe el que cumple el rol de organizar este espacio de conversación. Nos parece relevante indicar que la modalidad más participativa para organizar el consejo de curso, que correspondía a la categoría entre «entre todos», alcanza sólo a un 20.4%.

Concluimos que el funcionamiento real y práctico del consejo de curso, en su dimensión exclusiva de una actividad en la cual los alumnos participan creativamente, es un espacio escasamente aprovechado por el sistema educacional. A pesar de que aborda aspectos importantes de la formación social, por razones no clarificadas, desde el punto de vista de la educación, no se le asigna un tiempo suficiente para que pueda desarrollarse. El concepto de programa, en una dimensión integral, incluyendo planificación, sistematicidad,

uso de una adecuada metodología, temas pertinentes, evaluación y control, no se aplica en la mayoría de los casos, lo que uniéndose al tiempo destinado, da cuenta de su pobre preparación.

2. Expectativas y valoraciones sobre el consejo de curso

La historia del consejo de curso tiene profundos sentidos para el desarrollo de los estudiantes y del proceso educativo de nuestro país. Su implementación, en los orígenes, mostró una gran riqueza y coherencia con esos propósitos. La pista de esta práctica se pierde en el tiempo en cuanto a su potencia y, los actuales discursos institucionales, no incorporan ni valoran este instrumento como una estrategia de formación social. Se ha producido una paradójica situación, el consejo de curso permanece como una herencia en el sistema educacional, que ni alumnos ni profesores cobran, depreciándose el valor de una de las prácticas sociales que en otros tiempos fue parte de una gran propuesta educativa, que tenía como centro la participación de los estudiantes como actores esenciales de la comunidad educativa.

En este ámbito incorporaremos el discurso de los profesores y los alumnos, respecto a las expectativas y valoraciones que ellos tienen de este espacio, lo que debería permitir establecer la validez de esta asignatura. Pareciera que la voz de los sujetos es la que finalmente debe otorgarle valor, sea éste positivo o negativo, a los procesos que los involucran.

a) *El discurso de los profesores jefes*

Desde el ámbito de los profesores las apreciaciones sobre la utilidad y valoraciones que puede jugar el consejo de curso son altamente positivas. Sobresale el sentido de la posibilidad de favorecer la expresión de sus alumnos. Y el segundo aspecto destacado por los profesores es de la participación y organización de los estudiantes. Ambos aspectos de valoración no se relacionan con lo que es el actual ejercicio de los consejos de curso, ya sea en su nivel de productividad o de logros. Desde este punto de vista, se afirma que el consejo de curso conserva en el discurso de los profesores, algunos de los sentidos que le dieron origen y, más aun lo valoran porque lo consideran esencial para la formación de sus alumnos. De hecho, en ninguna de las entrevistas realizadas se planteó o cuestionó su validez o se manifestó la inutilidad de este espacio.

“Es donde nuestros alumnos pueden crecer como persona y democratizarse, respetar sus derechos y también asumir sus responsabilidades y sus deberes” (profesor jefe de educación media).

“El expresarse, el decir, porque el consejo de curso es como su minuto de confianza, ellos pueden hablar como hablan ellos, pueden decir lo que les molesta, pero como ellos lo sienten, siempre dentro de un ámbito de respeto si” (profesor jefe de educación media).

b) *El discurso de los alumnos*

En el ámbito de las valoraciones se aprecia que los alumnos en un 47.1% de las respuestas le asignan mucha importancia a este espacio. Sin embargo, también hay que

decir que un 45.2% de los jóvenes cree que el consejo de curso tienen poca importancia. Esta tendencia puede estar relacionada con las expectativas reales de los alumnos y lo que sucede actualmente en este espacio. Hay una mezcla entre el valorar y el otorgar valor, que iremos clarificando con la información que se presentará.

Cuadro 8
Grado de importancia que le asigna al consejo de curso

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Mucha importancia	178	47.1
Poca importancia	171	45.2
Nada de importancia	29	7.7
Total	378	100.0

Los alumnos destacan entre las significancias positivas más importantes del consejo de curso, las siguientes: un espacio de conversación para compartir, conocernos, comunicarnos y participar en el curso (31.8%); un espacio de orientación para solucionar los problemas del curso (31.0%); y una forma de organizar los cursos (17.2%). Estas impresiones se acercan a un ideal de consejo de curso y también, expresan una demanda acerca de lo que desean de él. Es necesario señalar que estas significaciones están lejos de una actitud apática o indiferente sobre esta instancia.

Otra forma de preguntar a los alumnos sobre las valoraciones que asignan de su espacio de consejo de curso, fue a través de un ejercicio grupal que denominamos «Lo que me gusta y lo que no me gusta de mi consejo de curso».

En los primeros años medios las dificultades están concentradas en su capacidad de organizarse y funcionar: la organización de la directiva y la participación de los alumnos. En el ámbito de lo que más les gusta se encuentra, el conversar expresar, la participación del profesor y el hacer del consejo de curso una hora libre.

Cuadro 9
El consejo de curso significa para ti:

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Una unión entre el profesor y los alumnos.	9	2.4
Un espacio de orientación para solucionar problemas del curso.	117	31.0
Una forma de organizar los cursos.	65	17.2
Un espacio de conversación para compartir, conocernos, comunicarnos y participar en el curso.	120	31.8
Una hora libre donde se puede hacer lo que uno quiere.	18	4.8
Una hora aburrida, latosa.	7	1.9
Una hora donde sólo se pide plata.	7	1.9
No significa nada para mí.	32	8.5
No sé	2	0.5
No contesta	1	—
Total	378	100.0

En los segundos años medios observamos que los aspectos que más les gusta de su consejo de curso es que pueden hacer de él una hora libre, en segundo lugar les gusta la organización de la directiva y, en tercer término, la posibilidad de conversar y expresar. Sin embargo, en los aspectos que no le agradan están la participación de los alumnos, el conversar y expresar y las rifas-platas.

A nivel de los terceros medios la mayor frecuencia de lo que les gusta de su consejo de curso lo obtiene el ítem de hora libre, seguido del ítem no les agrada nada y conversar y expresar. En los aspectos que no les gusta, está la participación de los alumnos, la organización de la directiva y el conversar-expresar. Este nivel de instrucción presenta una mayor apatía frente a la forma en que se desarrolla el consejo de curso, cabe hacer notar que los tres establecimiento de la muestra son liceos técnico-profesionales y comerciales, lo que podría estar influyendo en su visión de este espacio.

Los cuartos años medios valoran las actividades, la conversación y la expresión, la organización de la directiva y la participación de los profesores. En los aspectos que no les agradan están la participación de los alumnos, conversar-expresar y los temas de conversación.

Todos los niveles de instrucción ponen como eje central de su consejo de curso, ya sea por queja o demanda, la valoración de este espacio a partir de la posibilidad de conversar y expresarse. Los demás aspectos son todos facilitadores de esta función, como los temas, la participación de los alumnos y la organización de la directiva. Por otro lado, sólo en los terceros años medios aparece una tendencia a rechazar la experiencia de consejo de curso. Con esto se reafirma, que en general, los y las jóvenes otorgan utilidad y sentido a su espacio, a pesar del poco uso y ejercicio que hacen de él.

Para terminar de construir una imagen acerca de la validez que los alumnos le asignan al espacio del consejo de curso, hemos incorporado como último indicador el ámbito de las expectativas y propuestas que hacen para mejorar su espacio natural de participación.

En primer lugar, en relación a la duración del consejo de curso los jóvenes plantean en un 43.1% que este espacio debería durar dos horas semanales. En segundo lugar, está la propuesta de una hora semanal con el 22.5% de las respuestas. Pero más del 70% de los jóvenes desearía que su consejo de curso durara dos o más horas semanales. Sólo un 5.3% de las respuestas indicó que esta asignatura no debería existir.

Sobre los temas de conversación, la propuesta de los alumnos se aleja significativamente de lo que ocurre actualmente, centrándose en el funcionamiento del curso y sus actividades (14.3%), en el ámbito de juventud y problemas juveniles (12.4%), en el área de las relaciones humanas, valores e ideales (11.4%), en el ámbito de la sexualidad, afectividad y relaciones de pareja (11.3%) y en el espacio de lo académico y de la educación en general (10.5%). Estos cinco temas - propuestas combinan la experiencia de ser estudiantes y jóvenes.

Cuadro 10
Propuestas de temas de conversación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Padres, familia y hogar.	48	3.3
Hobbies, deporte, tiempo libre en general, actividades programáticas.	147	10.1
Sexualidad, afectividad y relaciones de pareja.	166	11.3
Juventud y problemas juveniles.	181	12.4
Arte, cultura y ciencia.	47	3.2
Funcionamiento del curso y sus actividades.	210	14.3
Lo académico y de la educación en general.	154	10.5
Relaciones humanas, valores e ideales.	167	11.4
Orientación, orientación vocacional y/o profesional.	107	7.3
Actividades de solidaridad y de participación.	30	2.1
Política y temas de sociedad y actualidad.	133	9.1
No agregaría ningún tema, está bien.	2	0.1
Otra alternativa.	59	4.0
Nada, no me importa, no me interesa.	14	0.9
No contesta.	369	—
Total	1.834	100.0

Entre las principales actividades que a los jóvenes les gustaría desarrollar están, en primer lugar, conversaciones más largas y temas más variados de interés juvenil (23.0%), en segundo término aparecen las actividades de tiempo libre (14.6%) y en tercera instancia se incluye cualquier actividad que permita participar más y llegar a acuerdos (11.6%). Nuevamente la necesidad de conversar y expresarse es el eje principal que se reivindica para este espacio.

Por último, como síntesis, hemos preguntado a los jóvenes por lo que ellos consideran que le falta a su consejo de curso para mejorarlo. Las respuestas se concentraron en demandar mayor participación de sus pares (26.7%), en segundo lugar que su directiva de curso debe organizarse mejor (20.4%), como tercera opción demandan que los temas de conversación sean más variados (19.6%), y por último, más horas pedagógicas para el consejo de curso (13.5%). En comparación con el consejo de curso que tienen actualmente, los jóvenes plantean propuestas de contenidos (temas de conversación y la calidad de la participación) y de la estructura y de forma (horas y organización de la directiva de curso).

Efectivamente, el consejo de curso es un espacio subutilizado y hasta un grado extremo. Cuando se analiza su puesta en práctica, los actores involucrados evalúan negativamente este espacio, especialmente desde el punto de vista de los resultados, los que cuestionan hasta la existencia misma del consejo de curso.

Ampliando más la mirada nos damos cuenta que presenta diversas carencias. Incluso se constata que desde ámbitos más globales hay una incapacidad de alimentarlo y generar recursos y soportes que puedan revitalizarlo. Los profesores, por su parte, demandan una capacitación específica, herramientas e instrumentos y más tiempo para desarrollarlo. Además, se requiere de mayores procesos y espacios de reflexión al interior de las unidades educativas, que permitan retroalimentar esta asignatura.

Sin embargo, se mantiene presente, aunque como el *pariente pobre* de un

currículum o muy ilustrado o tecnificado, siempre lejos de su naturaleza original. Pareciera que esta presencia del consejo de curso es una expresión, aunque pequeña, de que la educación se nos representa socialmente como formación y no como instrucción y ése es justamente su valor más importante. Tal vez por ello, a pesar de esta realidad, los actores involucrados le asignan un valor y sentido a su existencia.

Desde el punto de vista de su validez, el argumento más decisivo es que alumnos y profesores lo ven como necesario y ocupando los mismos fines y propósitos para el que fue construido como el espacio de la participación y la expresión de los alumnos. Un antecedente estimulante es que son los mismos alumnos los que generan propuestas para cambiarlo y mejorarlo y esto es lo que finalmente valida mantener la existencia de un espacio para ellos, independiente se llame o no consejo de curso.

IV. CONCLUSIÓN: PARA UN NUEVO TIPO DE CONSEJO DE CURSO

Al tomar las imágenes finales y traer al presente los diálogos de los y las jóvenes de estas tres regiones, es nítida la necesidad y los ánimos que invitan a intentarlo de nuevo, a rehacer el consejo de curso.

Este rehacer tiene criterios que lo orientan. Es lo nuevo, lo nuevo joven, porque es para jóvenes, necesitamos algo distinto que salve al consejo de curso de una rutina que lo mandará al rincón del olvido definitivo. Como todo lo nuevo, tiene su origen en lo que existió, en la matriz que le dio la luz, los perfiles y sus sentidos, ello quiere decir que también podemos afirmarnos e inspirarnos en sus sentidos originales. Sin duda, que un criterio fundamental es integrar las voces de los jóvenes que son actores y propósitos principales y últimos del consejo de curso.

Desde un principio nuestra investigación se orientó a repensar el consejo de curso. Aunque los objetivos iniciales demandaban la definición de los temas de conversación apropiados y un instrumento para desarrollar estos en el consejo de curso, tipo manual, que lo hiciera posible, tenemos el convencimiento que si no se modifica los modos de pensar y hacer el consejo de curso, sería un nuevo intento fallido.

Ubicar el punto de reflexión en el espacio del consejo de curso, obliga a tener una mirada con un acento en la pedagogía, esto es mirar el asunto formativamente y profundizar en los actores y componentes de ese acto.

Creemos que el consejo de curso tiene validez en la medida que es el único espacio, dentro del currículum formal, donde los alumnos pueden cumplir un papel más activo y creador y donde, por lo mismo, pueden elegir y abordar los temas de conversación que les interesan, preocupan y motivan.

La actividad de consejo de curso está llamada a cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos, como espacio de reflexión y debate de sus necesidades, problemas y expectativas y de planificación compartida de los trabajos a realizar para

satisfacer dichas demandas.¹¹

Pensamos que la existencia de un espacio con estas características complementa y aporta a darle sentido al proceso educacional. Al revés, eliminar este tipo de espacio, implicaría reducir la educación a un puro acto instructor, donde el papel educador recaería exclusivamente en el profesor, de asignaturismo, donde no tendrían cabida otro tipo de contenidos. Restringiendo el papel de los alumnos y sus intereses al ámbito electivo y extracurricular con características puramente de tiempo libre.

El consejo de curso es parte del gobierno estudiantil y éste se constituye en un instrumento que facilita la unidad del proceso enseñanza-aprendizaje del establecimiento.¹²

Consideramos que el consejo de curso, que persigue el abordaje de tareas comunes al curso en cuanto a su existencia como grupo, un espacio esencialmente dialogante. En este contexto los contenidos que se abordan son comunes, que incluye la posibilidad que cada uno aporte la propia visión y reflexión, este diálogo es social, común y colectivo. Aunque asumir tareas implique construir formas de trabajo, éstas deberán hacerse sobre la base del diálogo y el acuerdo, y no la imposición y la obligación. De acuerdo a estos considerandos, la conversación social, el diálogo es el componente metodológico fundamental que proponemos para el consejo de curso.

Lo más significativo de ser joven es que se puede adquirir una mayor conciencia de los problemas y desafíos que supone la construcción de una vida personal y social, y además, se puede empezar a aprender cómo enfrentar y resolver esos desafíos y problemas. De lo que se trata es que podamos percibir a los alumnos como jóvenes y no como niños, que podamos valorar sus experiencias de vida, reconocer su vivencia cultural, como un recurso y no como una desventaja o carencia, considerar en toda tarea su potencialidad creativa e incorporarlos con un papel y un rol bien definido en la tarea formativa. En la medida que abordemos de esta manera la relación formativa con ellos, llegaremos efectivamente a creer que pueden aprender por sí mismos, y ser en definitiva un «recurso del aprendizaje».

V. BIBLIOGRAFÍA

1. Libros y artículos

GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO y JOSÉ WEINSTEIN (1986): «Conciencia juvenil de estudiantes secundarios». Santiago: CIDE.

11 Ministerio de Educación: «Programa de educación general básica. Sector de aprendizaje: Orientación». s/r.

12 Agrupación de Centro de Padres y Apoderados de Liceos Experimentales: Op. cit.

- HERRERA ACEITUNO, RAMÓN y otros (1992): «Realidad juvenil y políticas de desarrollo integración y participación». Santiago: Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) e Instituto Nacional de la Juventud (INJ).
- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE DOCTRINA Y ESTUDIOS SOCIALES (1997): «Economía de la educación en Chile». *Persona y Sociedad* N°2, Volumen XI. Santiago: ILADES.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (1994): *Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- INTENDENCIA V REGIÓN y SECREDUC V REGIÓN (1994): «Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21». Viña del Mar: SECREDUC.
- MAGENDZO, ABRAHAM (1993): «Educar en y para los derechos humanos». Santiago: CPEIP.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s/f): «Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación». Santiago: MINEDUC.
- (s/f): «La Reforma. Un cambio sin precedentes para la vida de los estudiantes. Jornada completa para todos». Santiago: MINEDUC.
- (1992): «Propuesta. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la enseñanza general básica y de la enseñanza media. Ley orgánica de enseñanza». Santiago: MINEDUC.
- (1995): «Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación media 1995-2000». Santiago: MINEDUC.
- (1997): «Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media». Santiago: MINEDUC.
- NEUMAN, EMA (1993): «Orientación educacional». Santiago: CPEIP.
- NILO, SERGIO (s/f): «Hitos de la modernización de la educación media chilena». Santiago: MINEDUC, Programa MECE-MEDIA.
- OYARZÚN, ASTRID (1997): *(pre)textos y (con)textos del derecho de ser jóvenes. Derechos juveniles V Región 1997*. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- WEINSTEIN, JOSÉ (1985): «La otra juventud. El período juvenil en sectores de extrema pobreza urbana». Santiago: CIDE.

2. Documentos

- Agenda Escolar: Liceo San Francisco, Santiago, 1997.
- Agenda Escolar: Liceo Guillermo Rivera, Viña del Mar, 1997.
- Agenda Escolar: Liceo José Francisco Vergara, Viña del Mar, 1997.
- Documento: «Misión del Liceo Darío Salas», Liceo Darío Salas, Santiago, 1996.
- Documento: «Monografía dariana», Liceo Darío Salas, Santiago, 1994.
- Documento: «Descripción de la unidad educativa Liceo Comercial Alberto Blest Gana», Liceo Alberto Blest Gana, Viña del Mar, 1996.
- Documento: «Reglamento Interno Centro Educacional de San Ramón», Centro Educacional San Ramón, San Ramón, 1996.
- Documento: «Proyecto Educativo Liceo José Francisco Vergara», Liceo José Francisco Vergara, Viña del Mar, 1996.
- Documento: «Proyecto Educativo Liceo Oscar Castro», Liceo Oscar Castro, Rancagua.
- Documento: «Proyecto Educativo Liceo Villa Triana», Liceo Villa Triana, Rancagua.
- Documento: «Proyecto Educativo Liceo Cuisenaire», Liceo Cuisenaire, Rancagua, 1996.
- Documento: «Proyecto Educativo Liceo Comercial Diego Portales», Liceo Diego Portales, Rancagua, 1997.

- Documento: «Misión del Liceo Guillermo Rivera», Liceo Guillermo Rivera, Viña del Mar.
- Documento: «Proyecto Educativo Escuela Aurora de Chile», Escuela Aurora de Chile, Rancagua, 1995.
- Documento: «Plan anual de desarrollo educativo municipal», Ilustre Municipalidad de Santiago, Santiago, 1997.