

El Centro de Alumnos como oportunidad para la formación ciudadana

Estudio de una experiencia desde la indagación narrativa



Nicolás Fabián Vargas Muñoz
Universidad de Chile. Chile.

Recibido: 20 de febrero de 2025

Aceptado: 23 de mayo de 2025

Resumen

El presente es un trabajo de indagación narrativa que busca estudiar y reflexionar sobre una experiencia educativa y su aporte para la formación ciudadana. La experiencia trata sobre el acompañamiento del docente en la construcción de un espacio de participación estudiantil, denominado Centro de Alumnos/as, en una escuela primaria en Chile. Indaga en los sentidos educativos que se despliegan en la experiencia mediante la metodología narrativa. Como resultados se proponen las metáforas “tomar de la mano” y “ponerse a escuchar”, así como la relevancia del juego, como elementos claves en el acto pedagógico. A modo de conclusión se sostiene la importancia de indagar en el saber docente para construir sentidos y reflexionar en comunidad de enseñantes.

Palabras claves: Docente; Indagación narrativa; Saber docente; Formación ciudadana.

Students Center as an opportunity for citizenship education. Study of an experience from narrative methodology.

Summarize

This is a work of narrative inquiry that seeks to study and reflect on an educational experience and its contribution to citizenship education. The experience deals with the accompaniment of the teacher in the construction of place for student participation, called Student Center, in a primary school in Chile. It investigates the educational meanings that unfold in the experience by means of narrative methodology. As results, the metaphors “to hold hands” and “to listen” are proposed, as well as the relevance of the game, as key elements in the pedagogical act. In conclusion, the importance of inquiring into teachers' knowledge in order to construct meanings and reflect as a community of teachers is sustained.

Keywords: Teacher; Narrative Inquiry; Teacher Knowledge; citizenship education.

Introducción

La formación ciudadana y las organizaciones democráticas estudiantiles en los colegios y liceos de Chile han sido temas abordados en la investigación reciente en educación, logrando instalarse en la discusión y concitar interés. Al respecto, existen estudios que abordan las miradas, voces o prácticas de los estudiantes secundarios (Olivo, 2017), de líderes escolares o directivos (Jara, Sánchez y Cox, 2019), de docentes (Inzunza, 2003) o desde la interacción entre docentes y estudiantes (Urbina *et al.*, 2020), y también de niños y niñas (Ascorra *et al.*, 2016; Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018; Urbina *et al.*, 2021) sobre la materia. A partir de la evidencia revisada y recién citada, tanto en general, pero también en particular respecto a los colegios o escuelas de educación básica o primaria, el diagnóstico es crítico. Se evidencian espacios educativos poco participativos para los estudiantes o cuando niños y niñas “participan”, muchas veces lo hacen de formas instrumentalizadas (Ascorra *et al.*, 2016; Lay-Lisboa y Montañés Serrano, 2018; Urbina *et al.*, 2021). En definitiva, la formación ciudadana parece no encontrar el cauce transformador de las dinámicas pedagógicas. Por esta razón, considero que es pertinente volver a la experiencia para encontrar allí caminos que abran posibilidades y enriquezcan la reflexión al respecto.

La presente investigación está hecha por un enseñante o dicho de otro modo, adhiere y se reconoce en un cuerpo de investigaciones sobre educación hecha por docentes (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Las autoras recién mencionadas, definen a este tipo de investigación como “aquella investigación sistemática e intencional realizada por los enseñantes” (p. 29). Por otro lado, toma la perspectiva de la indagación narrativa para desarrollar un trabajo de investigación de una experiencia pedagógica sobre el acompañamiento en la construcción y despliegue de un Centro de Alumnos¹ en una escuela de enseñanza básica, o también llamada primaria, en Chile (Colegio Edén del Niño, comuna de Los Andes, región de Valparaíso), durante los años 2016-2019. El Colegio Edén del Niño es una institución particular subvencionada² que atiende a alumnos y alumnas desde prebásica (kinder) hasta octavo básico o enseñanza primaria, con una matrícula que alcanza un curso por nivel, llegando en total a un poco más de trescientos estudiantes. Esta investigación se pone a disposición mediante el presente texto para contribuir a la reflexión sobre la educación y los sentidos que nos mueven como educadores en la tarea pedagógica, en relación y a propósito, de la formación ciudadana y la participación estudiantil a través de un Centro de Alumnos. Sin embargo, previo al desarrollo de los resultados de la indagación, es necesario precisar ciertas cuestiones teóricas y metodológicas pertinentes.

Marco teórico y metodológico de la indagación

La experiencia sobre la cual trata esta investigación, la concibo como parte de un saber profesional y personal. Este es un tipo de saber que nos orienta en el ejercicio de nuestra labor en el aula como profesores. A la luz de una tradición teórica e indagativa al respecto, me referiré a él como un *saber docente*. Los y las profesoras desarrollamos un saber a través de nuestro ejercicio profesional, un saber que nos permite enseñar y guiar procesos de aprendizaje en nuestras aulas, abordar situaciones diversas, navegar

¹ Según el Decreto 524 (1990) de Chile, un Centro de Alumnos es una organización democrática de carácter estudiantil, pensado para promover la expresión, participación, el ejercicio de los derechos y deberes y como una forma de preparación para la vida democrática. Según el Artículo 1.º: “El Centro de Alumnos es la organización formada por los estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media, de cada establecimiento educacional”.

² En Chile un colegio particular subvencionado, se refiere a una institución educativa privada que recibe financiamiento del Estado para su funcionamiento.

y construir relaciones en el día a día con y en nuestras comunidades escolares. Las investigadoras Kathie Webb y Janet Blond describen el saber docente como un saber histórico, autobiográfico, narrativo, encarnado, relacional y situado en el contexto continuamente cambiante de la vida profesional y personal de los docentes (Webb y Blond, 1995: 613). Mientras que la profesora universitaria Hollingsworth junto a las profesoras de educación primaria Dybdahl y Minarik se proponen a través de su propio proceso de indagación, ahondar en la cualidad *relacional* de este saber: es un saber en relación con sus estudiantes porque se abren a acoger sus historias, intereses y necesidades, en relación a sí mismas porque acogen sus convicciones y búsquedas o motivaciones personales como docentes, en relación al currículum porque aquello que enseñan está atravesado y es situado por lo anterior, en relación a ellas mismas como grupo de docentes e investigadoras, gracias al ejercicio reflexivo constante mediante conversaciones significativas entre sí (Hollingsworth *et al.*, 1993). Por otro lado, decimos que el saber docente es también un saber experiencial:

Un saber que no solo nace de la experiencia, esto es, de los acontecimientos que nos afectan y nos dejan pensando, sino que también nace de la 'disposición a la experiencia', una apertura a dejar que las cosas nos lleguen, nos afecten, nos digan, nos interroguen sobre aquello que sucede. (Contreras y Orozco, 2016: 19)

Finalmente, debemos agregar que el saber docente no es un saber fijo, sino provisional, dinámico, inestable y en movimiento. (Contreras y Orozco, 2016: 13)

Este concepto, me ayudará a indagar en una experiencia educativa, en la medida en que podré situarla en una constelación mayor, la de mi propio saber docente y, por lo tanto, ver cómo aquellas cualidades biográficas, relacionales, provisionales (entre otras) de este saber atraviesan esta experiencia.

Por otro lado, esta indagación trata sobre una experiencia educativa que se engloba en el espectro de la formación ciudadana. Podemos sostener que esta formación ya está implícita en el marco de la legislación chilena, cuando en la definición de *educación* que hace la Ley General de Educación, se señala entre otras cosas, que esta capacita a las personas para participar y convivir en forma democrática y activa en la comunidad (Ley 20370, 2009). En esta misma línea y de manera más explícita, según orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación de Chile (2016), la formación ciudadana es aquel "proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos, desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática" (p. 11). Aquí, Roger Hart (1993) nos entrega un concepto fundamental, el de *participación*. El autor indica que una sociedad es democrática en cuanto sus ciudadanos participan y entienden la participación como "los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive" (p. 5). Es preciso, indica, que niños y niñas adquieran la confianza y la competencia para participar en la práctica, cuando se les entregan a ellos y ellas oportunidades para participar (p. 4). La formación ciudadana entonces, tiene relación con ese aprendizaje para vivir en una sociedad democrática, mediante el ejercicio de la participación, que se ejerce con otros, en la práctica de la vida en comunidad o de lo que la vida tiene en común con otros. Propiciar espacios de participación reales fue fundamental en esta experiencia, solo allí el aprendizaje de la formación ciudadana resulta posible. Espacios que además buscaban sostener una mirada sobre el/la ciudadano(a)-estudiante como "un sujeto que interviene y transforma su realidad" (Jiménez *et al.*, 2013: 217), "desde la posibilidad de *ser* del sujeto que se construye y se expresa *en y con* otros" (Jiménez *et al.*, 2013, p. 218). Acompañar la construcción y el despliegue de un Centro de Alumnos, requirió de una atención a esos ciudadanos y ciudadanas-estudiantes, para acoger la expresión de sus intereses en su camino de creación en comunidad.

En cuanto a la perspectiva metodológica, la indagación narrativa nos entrega métodos o formas para inquirir en el *saber docente*. Este tipo de investigación consiste, entre otras cosas, en una rama de la investigación cualitativa que pone en el centro el contar y recontar la experiencia. Según Clandinin y Connelly (2000) “la experiencia es lo que estudiamos, y la estudiamos narrativamente porque el pensamiento narrativo es la forma principal de la experiencia y la manera principal de escribir y pensar sobre ella” (p. 18). De esta forma, plantean que la narrativa es el fenómeno (o la forma de la experiencia) pero también el método de estudio. Entonces, la metodología consiste en procesos continuos de contar y recontar, que pueden tomar formas diversas, como conversaciones, cartas, autobiografías, diarios u otros. En la presente investigación opté por una escritura recursiva de esta experiencia, que ha sido contada y vuelta a contar ayudándome de la revisión de memorias de aquel período (fotografías, documentos), al compás de un proceso reflexivo para ahondar en los sentidos y alcances de lo vivido. Para indagar en esta experiencia y profundizar en el texto, he tenido en cuenta las recomendaciones que hacen los autores (Clandinin y Connelly, 2000: 50), de ahondar en la dimensión interna de lo vivido (hacia adentro), como las sensaciones y pensamientos que me provocan las situaciones, así como también en el medio donde ocurren, las personas o estudiantes que están presentes en ellas, los hechos de la experiencia (hacia afuera). Cabe señalar que ambas dimensiones están entrelazadas en la experiencia y son inseparables.³

Respecto a su fundamentación ¿Por qué es necesario un ejercicio de indagación como este? Desde la perspectiva de José Contreras y Susana Orozco (2016), la práctica de la indagación narrativa busca ahondar en la experiencia para preguntarnos por su sentido. Es una forma de profundizar en la experiencia y también de trascenderla. Por una parte esto trae como consecuencia la modificación del propio saber, en palabras de los autores:

Nuestro saber de la formación se expresa al hilo del pensar que nace de la experiencia y que vuelve a ella, modificando tanto el significado que le atribuimos, como las nuevas experiencias que viviremos; y con ello, modificándonos a nosotros y nuestra manera de relacionarnos con nuestra realidad. (Contreras y Orozco, 2016: 18)

Indagar en la experiencia desde la perspectiva del sentido, pretende propiciar desde allí esa cualidad cambiante del saber docente, para transformarnos y volver al aula con nuevas sensibilidades. Si bien tal como señalé el saber docente es personal, planteo esto en plural ya que los ejercicios de indagación narrativa, en sus procesos de contar y recontar, guardan una invitación. También esta indagación narrativa busca conectar el yo con un *ellos*, es decir, ahondar en la experiencia y en el saber docente es también para conectar con preguntas o preocupaciones de importancia social (Clandinin y Connelly, 2000: 121-122). Por ello sostengo que hay aquí una invitación para pensarnos en comunidades o grupos de docentes o gente interesada en educación que indagan, comparten y reflexionan sobre sus vivencias, para pensar y volver a nuestro quehacer, con otras perspectivas y atenciones.

La pregunta por el sentido que orienta este ejercicio de indagación narrativa y que vuelve a la experiencia para ser respondida y a la vez ir más allá de ella, toma la forma de *¿Qué se puso en juego para mis estudiantes, y para mí como su profesor, cuando vivieron una forma de participación ciudadana mediante un Centro de Alumnos?* Profundizaré en la experiencia a partir de esta interrogante para invitar a la reflexión, de algo que nos dé a pensar sobre los sentidos de nuestra tarea educativa en relación a la formación

³ Al respecto, Jorge Larrosa (2006: 88) señala que la experiencia es eso que *me* pasa, es decir, acontecimientos o situaciones exteriores que afectan a un sujeto.

ciudadana. Lo haré cuidando lo biográfico, personal, experiencial, relación y provisorio que tiene el saber docente.

Inicios para la formación de un Centro de Alumnos

Comencé haciendo clases de Historia en enseñanza básica, fue algo nuevo dado que mi preparación de pregrado fue como docente de educación media. Con el tiempo entendí, entre muchas cosas, la importancia del juego para mis estudiantes y para mí en lo que hacía y, también, de manera espontánea y motivado por mi propia historia, me acerqué al aula queriendo propiciar espacios de opinión, escucha y participación entre mis alumnos y alumnas. Ambas cosas fueron confluyendo hasta que moldearon cierta forma de hacer clases. La directora del colegio donde trabajaba, Elisa Barraza, se acercó en 2016 y me propuso hacerme cargo del plan de formación ciudadana del establecimiento,⁴ entre otras cosas, con la intención de ayudar a formar un Centro de Alumnos. Esto me planteó un desafío ¿Cómo acompañar la participación de mis estudiantes, desde quinto hasta octavo básico? Hoy a partir de esta indagación sobre lo vivido, me hago una nueva pregunta: *¿Qué se puso en juego para mis estudiantes, y para mí como su profesor, cuando vivieron una forma de participación mediante un Centro de Alumnos?*

Motivado por mi propia historia, deseaba que el proceso fuera lo más participativo posible, había vivido dos hitos de alta movilización social a nivel país, tanto el 2006 como estudiante de enseñanza media (la llamada “revolución pingüina”) y el 2011 como universitario.⁵ En ambos momentos fui descubriendo lo significativo de involucrarse directamente en ciertos temas y de organizarse de manera horizontal. Esta forma de concebir la participación era el resultado de una vivencia, especialmente intensa en 2011 con el movimiento estudiantil y que se caracterizó por marchas, actividades organizadas con secundarios y clases de autoformación. Recordaba con alegría este período de mi vida, donde había tenido un alto sentido del involucramiento con una causa y me había dejado la experiencia de ser parte de una comunidad, tomar decisiones en conjunto y hacernos responsables de ellas. Sin embargo, esto no era ni la revolución pingüina ni el movimiento estudiantil sino, niños y niñas de una escuela, para quienes (como fui descubriendo) participar era como jugar, o quizás, jugaban a participar. Por otro lado, en mi primer año de ejercicio como profesor, en otra escuela también de básica, se me pidió junto a la trabajadora social construir un Centro de Alumnos. Finalmente se logró, las y los alumnos votaron y escogieron a su directiva en listas, sin embargo, sentí que eso no era lo que quería hacer, el proceso había sido poco participativo y las expectativas puestas por dirección tenían que ver más con tener y mostrar una innovación escolar, antes que asegurar la profundidad y pertinencia del proceso.

Todo esto confluyó en 2016, cuando se me propuso ayudar a formar un Centro de Alumnos en esta nueva escuela tenía claridad en lo que buscaba, quería que la participación que vivieran mis estudiantes fuera auténtica, o lo más posible, que la vivieran

4 La Ley 20911 (2016) mandata la creación de un plan de formación ciudadana en los establecimientos educacionales en Chile, reconocidos por el Estado. En su artículo único señala que dicho plan busca brindar “a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso”. Cada establecimiento es responsable de crear dicho plan, atendiendo a las particularidades de cada contexto.

5 En 2006, estudiantes de enseñanza media o secundaria “se movilizaron por una transformación estructural en el sistema educativo chileno exigiendo la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)” (Penaglia y Mejías, 2019: 11). Por otro lado, en 2011 se inició un nuevo período de gran movilización social, protagonizado esta vez por estudiantes universitarios. Esta movilización “rápidamente dio un salto cualitativo hacia demandas que encerraron anhelos y perspectivas de transformación profunda en educación” (p. 13).

quizás con esa misma alegría y libertad con la que lo había hecho. La alegría y la libertad de involucrarse con otros, de hacer y de ser comunidad, con aquello que implica.

Cuando me acerqué a la tarea de ayudar a formar un Centro de Estudiantes, por mi experiencia previa supe que debía considerar como marco y orientación el Decreto 524 (1990) que regula la existencia de los centros de alumnos en un colegio, para saber qué podíamos o no hacer y luego ir llenando ese espacio de lo posible. Definiciones, cargos y funciones como asamblea general, directiva del centro de alumnos, consejo de delegados o directiva de curso, ya estaban establecidos, entre otras cosas, por dicho decreto. Además, la perspectiva que aquí se sostiene es la de una democracia representativa. Los estudiantes no podían crear una orgánica institucional totalmente propia o única, lo que me provocaba cierta frustración, sin embargo había cierto margen donde sí podían construir.

Hacia un acuerdo común

De mis clases de Historia y de nociones de derecho en la universidad, había conservado la idea de la importancia de un texto común, que estableciera cierta estructura para que las personas pudieran interactuar políticamente y que fuera el resultado del ejercicio de la soberanía popular. En una escala escolar y estudiantil, ese era el rol que podía cumplir el reglamento del Centro de Alumnos, deliberado y sancionado por los propios estudiantes. Algo así como una constitución, una que sí fuera el resultado de una participación más auténtica. Sin embargo, para llegar a ello teníamos que recorrer un camino.

Mis estudiantes desde quinto hasta octavo básico desconocían lo que era un Centro de Alumnos y su experiencia más cercana a ciertas dinámicas democráticas era escoger al rey y la reina del curso o votar para elegir directiva, que muchas veces quedaban en la penumbra con roles limitados.

Lo primero entonces fue contarles qué hacía un Centro de Alumnos, entusiasmarlos y preguntarles, por votación a mano alzada, curso por curso, si deseaban uno en su colegio. Su respuesta fue casi unánime, sí. Les propuse, como señala el Decreto 524, que cada curso escogiera a dos representantes para que en conjunto redactaran su reglamento mediante el consejo de delegados. Fue así que nos juntamos, con esos estudiantes, cada semana por varios meses después de clases en asamblea. En aquellas reuniones, sentados en círculo, primero conocieron el Decreto 524 y luego, propusieron y decidieron democráticamente sobre aquello que podían construir o que el decreto les pedía. Mi rol era orientarlos sobre cuestiones claves, animar la expresión de opiniones, organizar las palabras y hacer síntesis de sus posturas para que luego votaran. Si bien había cargos ya establecidos ¿Qué otros cargos, con sus respectivas funciones, querían sumar? ¿Votar sería voluntario u obligatorio? ¿Cuándo o en qué meses del año se realizarían las votaciones? ¿Cómo se escogería los cargos, por listas o de manera individual? ¿Cuáles serían las faltas que podrían cometer los representantes y qué sanciones se aplicarían? Finalmente resolvieron: modificaron los nombres de los cargos para evitar confusiones (solo existiría un/a presidente/a en la directiva del Centro de Alumnos, mientras que las directivas de curso tendría un/a alcalde/sa); crearon tres nuevos cargos por curso, un/a alcalde/sa subrogante, más un/a encargado/a de estudios y otro/a de deportes; el voto sería obligatorio pero sin sanciones, aunque nunca un estudiante se negó a hacerlo; las elecciones se harían en listas a final de año para que la directiva del Centro tuviera más tiempo para realizar sus funciones al año siguiente; decidieron que alguien podía ser cesado en su funciones por abandono de deberes o cohecho (por ejemplo, entregar dulces en período de campaña electoral era considerado compra de votos).

Finalmente, el reglamento se compartió en los cursos y se realizó una votación general, como si fuera su constitución. La votación fue secreta, con urna y conteo público en recreo. Su respuesta fue ampliamente un sí. Los estudiantes ya tenían una estructura que deseaban darse, ahora el desafío era llevarla a cabo.

Ser escogido(a)

Querer ser escogidos/as y luego ejercer como directiva del Centro de Alumnos, implica desafíos para los que no siempre están preparados los/as estudiantes, de hecho, generalmente no lo están y no deben por qué. ¿Para qué está un Centro de Estudiantes? ¿Cómo llevar a cabo las ideas propuestas? Eran preguntas que a mi modo de ver debían plantearse y cuyas respuestas era preciso acompañar, justamente para desarrollar esas destrezas y miradas necesarias para liderar democráticamente. Ambas preguntas las fui formulando en la experiencia misma de realizar este taller con mis estudiantes año a año, a medida que los escuchaba y ponía atención sobre sus perspectivas. El espacio que tuvimos para prepararlos en la aventura de querer ser escogidos como directiva del Centro de Alumnos, fue el Taller de Liderazgo. Las y los estudiantes libremente interesados en formar parte del Centro de Alumnos durante dos o tres semanas previo a la publicación de las listas, se reunían y repasábamos los sentidos que los movilizaban y la (o las) razones de ser de un Centro de Alumnos. También, se conocían entre sí, formaban listas y creaban una propuesta para sus compañeros/as como postulantes a la directiva.

Asimismo, el porqué estaban allí y el para qué existía un Centro de Alumnos eran dos preguntas anudadas. En uno de estos primeros talleres una alumna planteó: “quiero ser presidenta porque me gusta mandar”. Recuerdo el ruido que me generó esta afirmación y al mismo tiempo el desafío de, por un lado agradecer y acoger su entusiasmo en querer estar allí, y por otro, acompañarla hacia una mirada que trascendiera el beneficio propio. Y aquí creo hay una cuestión fundamental, se trata, como esta alumna me mostró, de enseñar a construir comunidad.

Respuestas como aquella, u otras que las y los alumnos compartían, eran fundamentales para la continuación animar y guiar la reflexión. Una vez que visibilizaban sus razones para querer ser parte de esto continuaba con la pregunta ¿Para qué existe un Centro de Alumnos? Procuraba orientar la reflexión hacia el concepto de bien común, como un bien para un colectivo, en eso que nos beneficia como un nosotros/as, y en consecuencia, el acto de ser escogida/o en un cargo de representación se revelaba como un acto de servicio para esa comunidad. No se trata entonces de uno (o solo de uno) sino de traspasar miradas individualistas y situarse en una perspectiva comunitaria.

A continuación, “bajábamos” a lo concreto nuevamente, hacia la reflexión sobre sus propuestas como candidatos y candidatas. Si el Centro de Alumnos está ahí para el bien común ¿Qué es lo que necesitan como estudiantes? ¿Qué es eso que podría significar un bien para sus compañeras/os y hacia dónde apuntarían sus esfuerzos? Preguntas como estas me parecen fundamentales, por su apertura, es decir, preguntas que abren a la reflexión, y relevancia ya que otorgan una perspectiva desde donde evaluar las propuestas; por ello me parece importante sostenerlas. Las y los alumnos respondían a estas preguntas organizando sus candidaturas y propuestas, las interrogantes funcionaban como una invitación a llenar vacíos y pensar desde sus intereses, qué es aquello que sus compañeros pueden necesitar y representa un bien compartido. Por otro lado, en ese ejercicio aparecía otro desafío. La lista de qué es aquello que necesitan, y significa un bien, puede ser interminable. En estos primeros talleres me di cuenta de cómo se

sumaban cuestiones que implicaban importantes sumas de dinero, como una piscina o agrandar el colegio. Si bien pueden ser necesidades legítimas, aquí tenía un especial cuidado justamente por una cuestión que rodea y oscurece las democracias, y es esa frustración, esa sensación de su inutilidad cuando las demandas caen en el vacío. Creo que si les pedimos a nuestros estudiantes que se organicen y funcionen como una democracia, entonces es para que puedan alcanzar aquello que los moviliza. Y por otro lado, me parecía relevante que esta fuera la oportunidad para que se hicieran cargo, en el ejercicio de una ciudadanía activa y organizada, que construyeran sus propias soluciones. Por esta razón, sumaba otra reflexión a mis estudiantes ¿Qué es aquello que ustedes pueden resolver? Y si no lo está, ¿de quién depende y qué pueden hacer para interceder? Es así que finalmente sus propuestas terminaban dividiéndose en aquello que dependía de su propia organización y otras, que se traducían en cartas y solicitud de reuniones con la dirección del colegio.

En la senda del bien común

A continuación, relato algunas acciones que llevaron a cabo diversas directivas del Centro de Alumnos, año a año, y las cuales representan una síntesis de lo que fue esta experiencia. Las escogí por la relación que existe entre una y otra, lo que le otorgó un sentido de continuidad en el tiempo. También son una muestra que permiten pensar aquello que se puso en juego en este recorrido. Por último, en este ejercicio de indagación narrativa, me doy cuenta de cómo estas acciones que materializaron los y las estudiantes pueden ser entendidas como la respuesta que se dieron ellas y ellos en esa búsqueda de un bien colectivo, abriendo un camino que mostró sus potencias.

La primera directiva del Centro de Alumnos, propuso llenar la hora de almuerzo con un campeonato deportivo por cursos. El éxito fue inmediato, no solo porque suscitó interés sino también porque movilizó a las y los estudiantes en su organización y gestión, dándole sentido y relevancia al nuevo rol de Encargado(a) de Deportes. Cada curso organizaba los equipos y la directiva arbitraba y declaraba a los ganadores. Esos espacios de cuarenta y cinco minutos fueron ocupados por ellos mismos en un movimiento común, que se nutría de su entusiasmo. Creo que en el fondo se trataba de jugar, pero hacerlo juntos y juntas, de una forma que articulaba un cuerpo colectivo. Esta iniciativa fue mantenida por el resto de las directivas de períodos posteriores, de manera similar pero diferente.

En plena época de emergencia del movimiento feminista, una directiva compuesta casi solo de alumnas fue escogida, cuyo único varón renunció después de un tiempo. Al campeonato deportivo sumaron la necesidad de entregar un premio al o los cursos ganadores, una torta propuso la directiva. Pero ¿cómo obtener los recursos? Se abrió un desafío que nos puso en la vereda de la negociación. La propuesta de la directiva fue cobrar entrada a los estudiantes por ir un día a la semana al colegio con ropa de calle. Cuando las estudiantes le proponen esta idea a la dirección del colegio su respuesta fue negativa, el argumento era que si la educación es un derecho no era justo cobrar. Sin embargo, en su lugar propusieron financiar con recursos institucionales la torta-premio al curso ganador. Previo a reuniones como estas (porque hubo varias por diversas razones) hacíamos el ejercicio de numerar las razones de sus peticiones ¿Por qué quieren conseguir tal cuestión? ¿Cuál es la importancia de eso? Un encuentro formal con una autoridad se transformaba en la oportunidad para construir argumentos. Luego, preparábamos la locución, qué iba a decir cada quien y cómo, buscando esa seguridad y fuerza que necesitan en un momento como este, con confianza. Se trataba de fortalecerlas en sus posturas y para eso se requería también la disposición de dirección de validarlas y negociar con ellas. Tanto para prepararlas para una

reunión con dirección, como para un discurso o presentación hacia sus compañeros y compañeras, el objetivo era empoderarlas en lo que querían decir y hacer. Creo que aquí se muestra esa otra dimensión formativa que se abrió en esta experiencia, el liderazgo, como aquellas habilidades que se despliegan con el objetivo de alcanzar algo, de movilizarse hacia un horizonte donde se quiere llegar y que implica además convencer o movilizar a otros.

Otra de sus iniciativas fue hacer un cambio en la forma de los juegos deportivos del recreo de almuerzo. Deseaban terminar con la división binaria del campeonato: las alumnas jugaban voleibol o handball y los alumnos al fútbol, en su lugar buscaban instalar juegos mixtos en ambas disciplinas. Reconocí lo significativo de sus ideas, lo que proponían no era solo una forma de organizar un juego sino de transformar una división estereotipada del deporte, si se quiere patriarcal y excluyente, por algo distinto. Ya escogidas como representantes deseaban también hacer estos cambios “por decreto” u orden de la directiva del Centro de Alumnos. Aquí vi la necesidad de convocarlas a la reflexión para guiarlas ¿Esta es la forma más adecuada para realizar cambios de una manera democrática? Evidentemente la respuesta era un no, y entonces, ¿qué podían hacer para lograrlo? Propusieron organizar votaciones por curso y antes dedicar un espacio en cada curso para explicar su propuesta y buscar convencer a sus compañeras/os. Hicimos lo mismo que hacíamos para preparar reuniones formales, listaron razones de por qué creían que este cambio era necesario y un beneficio para los/as estudiantes, profundizaron sus argumentos, distribuyeron qué decir y cómo en los cursos. Fue así que plantearon motivos como: la búsqueda de la igualdad entre géneros o el interés de alumnos y alumnas de jugar deportes contrarios a los asignados por esta división. Dedicaron un tiempo para conversar con cada curso de quinto a octavo, los/as alumnos/as expresaron sus opiniones y finalmente votaron a mano alzada. Nuevamente los/as estudiantes dijeron que sí. Me sorprendió su apertura y disposición a sumarse, como cuando las niñas se invitan a jugar o se hacen amigas y amigos de un momento a otro. Creí por un momento que se iban a repetir los prejuicios que escuchaba en el mundo adulto, a propósito de temas similares, pero no. La directiva había logrado liderar democráticamente.

Lo que se pone en juego

¿Qué es lo que entonces se puso en juego en esta experiencia? En una primera mirada aparece un camino de acompañamiento con estudiantes de enseñanza básica, para contribuir a su formación ciudadana. Hubo contenidos y actitudes como la búsqueda del bien común, habilidades como la argumentación, y competencias, como el liderazgo democrático, que se buscó potenciar. Puedo afirmar que el Centro de Alumnos puede ser una instancia especial a través de la cual fomentar la formación ciudadana, ya que entrega un marco que las y los estudiantes pueden llenar con motivaciones y propuestas propias, lo que facilita fortalecer su autonomía y liderazgo desde una perspectiva democrática.

Sin embargo, en una segunda mirada, y siguiendo los aportes de Contreras (2006), creo que hubo algo más. Se trató, a mi modo de ver, de un “tomar de la mano” y “ponerse a escuchar”. Por un lado, “tomar de la mano” porque los aprendizajes recién señalados se encarnaban en mí como su profesor, en quién trae y comparte algo relevante para aprender, enseñanzas y aprendizajes que también eran parte de una concepción personal sobre la democracia, fruto de un conjunto de experiencias biográficas en torno a la participación. Por eso es que no educamos desde el abstracto sino, como me enseñó una vez mi profesora de enseñanza media Juliet Turner, “uno enseña lo que es”. Aquí considero vital que los educadores indagemos hacia nuestros adentros, porque no se

trata de aplicar un currículum o un reglamento (o solo de ello) sino de conectar con esos deseos o preguntas que nos guían y nos sostienen en nuestro quehacer docente. Por otro lado, “tomar de la mano” también porque aprendizajes como la participación democrática, necesitan ser mediados para fortalecer y orientar a nuestros alumnos/as, de lo contrario es dejarlos solos/as.⁶

Pero esto no basta por sí mismo, en un movimiento doble y entrelazado con el anterior, fue preciso “ponerse a escuchar”, porque ninguna mediación se ancla en el vacío, sino en estudiantes con recorridos y motivaciones propias.⁷ Por eso, considero necesario preguntarnos como profesores cuáles son esos deseos que despliegan nuestros estudiantes, qué es eso que necesitan y a dónde quieren llegar. Esto lo entiendo como el despliegue de su libertad, una que les permitió crear posibilidades. Nuestras y nuestros estudiantes siempre nos marcan una senda, nos están diciendo cosas o muestran señales que es preciso interpretar para luego tomar sus manos.

Al contemplarlos desde una indagación sobre lo vivido, creo se trataba de ponerse a jugar, mis estudiantes querían jugar a un campeonato deportivo con todo lo que implicó, entre otras actividades que llevaron a cabo como Centros de Alumnos: lograron que todos las y los alumnos del colegio, por cursos, buscaran huevitos de chocolate para la celebración de Pascuas, un espectáculo de talentos en el patio donde cada estudiante mostraba una habilidad artística. Jugar es un modo de relacionarse, puede ser también una forma de construir comunidad si jugamos en grupo o de construir sentidos en lo que la vida tiene en común con otros. Puedo decir también con gratitud, que mis estudiantes me invitaron a jugar con ellas y ellos, o al menos, pude ser parte de sus juegos.

Conclusiones

A través de este ejercicio de indagación narrativa, sostengo la importancia de investigar en nuestro saber docente. Es preciso como profesores que profundicemos en la experiencia para construir sentido y también para reflexionar sobre ello como comunidad de enseñantes. Se trata a mi modo de ver de abrir nuevas posibilidades y sensibilidades en nuestro quehacer y para nuestros estudiantes. Este ejercicio es fundamental cuando consideramos también que la formación ciudadana y la participación estudiantil en las escuelas, nos hablan de la sociedad que deseamos construir, una más democrática y participativa y, también, de nuestra concepción sobre niñeces y juventudes en el día de hoy.

Reflexionar sobre la experiencia narrativamente es también una forma de ir más allá del lenguaje técnico que parece predominar en la pedagogía, para devolver la educación al dominio de la vida, construyendo metáforas y sentidos que nos permitan entender nuestra tarea como recorridos vitales que se cruzan y se expanden. Pensemos lo que hacemos, lo que nos pasa, y a nuestros estudiantes. Hagámoslo a la luz de lo vivido.

⁶ En este mismo sentido, José Contreras (2006) reconoce la labor docente o de educador/a, como la de un/a mediador/a: “cuando digo mediador, en realidad es mediar entre los alumnos y alumnas y lo que uno lleva incorporado como experiencia y valor de este mundo y que quiere acercar y compartir con ellos y ellas. Y la libertad (o la autonomía) es un movimiento de autenticidad en los interrogantes y descubrimientos que nos plantea nuestra labor de estar en medio, uniendo, o cosiendo, o restaurando, o buscando acuerdos entre ambos. Poniéndose en juego a sí mismo, pero sin traicionarse, esto es, sin verse renunciando a un sentido importante de lo que uno quiere representar para sus estudiantes” (pp. 254-255).

⁷ José Contreras (2002) expresa: “la auténtica escucha es la que está dispuesta a la sorpresa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. Afinar los sentidos” pp. 64-65).

Referencias bibliográficas

- » Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
- » Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- » Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (Eds.). (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.
- » Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- » Contreras, J. (2006). La autonomía docente: Implicaciones para la formación del profesorado. En J. Escudero y A. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas* (pp. 241-264). Octaedro.
- » Contreras, J. y Orozco, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (Ed.), *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-31). Octaedro.
- » Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, 4.
- » Hollingsworth, S., Dybdahl, M. y Minarik, L. T. (1993). By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach. *Curriculum Inquiry*, 23(1), 5-35.
- » Inzunza, J. (2003). Los Centros de Alumnos de Enseñanza Media: La ciudadanía del Mundo Feliz. *Última Década*, 11(18), 153-173. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-22362003000100008>
- » Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, 51, 350-381. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- » Jiménez, M., Bravo, L. y Osandón, L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: Nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En I. Muñoz y L. Ossandón (Eds.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 203-224). Centro de Investigaciones Barros Arana.
- » Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología*, 19, 87-112.
- » Lay-Lisboa, S. y Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- » Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General del Ministerio de Educación.
- » Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información Tecnológica*, 28(5), 151-164. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-07642017000500016>
- » Penaglia, F. y Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. *Polis México*, 15(2), 7-39.
- » Urbina, C., Ipinza, R. y Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>

- » Urbina, C., Allende, C., Durán, C. y Carrasco, C. (2021). Pasarlo bien juntos: Experiencias y significados sobre participación estudiantil desde la voz de niños y niñas. *Perspectiva educacional*, 60(3), 185-209. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1168>
- » Webb, K. y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching & Teacher Education*, 11(6), 611-625.

Otras fuentes consultadas

- » Decreto 524. (1990). Aprueba reglamento general de organización y funcionamiento de los centros de alumnos de los establecimientos educacionales segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. 20 de Abril de 1990. Ministerio de Educación Pública de Chile. En línea: <<https://bcn.cl/2mi7a>> (Consulta: 16-06-2025).
- » Ley 20370. (2009). Establece la Ley General de Educación. 17 de Agosto de 2009. En línea: <<https://bcn.cl/3o7ng>> (Consulta: 16-06-2025).
- » Ley 20911 (2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 28 de Marzo de 2016. En línea: <<https://bcn.cl/2f7o2>> (Consulta: 16-06-2025).

Nicolás Fabián Vargas Muñoz

Investigador, Master en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona, España. Profesor de Enseñanza Media mención Historia y Geografía, Universidad de Chile. Licenciado en Educación y Licenciado en Historia, Universidad de Chile. Liceo San Esteban. Chile.

ORCID: 0000-0002-5752-3633
nikkolav@gmail.com