



Educando para la democracia a nivel universitario: Un estudio de prácticas ejemplares en los EEUU *

Anne Colby

Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, EEUU

Resumen

Basándome en evidencia empírica recolectada a lo largo y ancho de los EEUU, aquí explico cómo y por qué las universidades deberían asumir una mayor responsabilidad por la educación política de sus estudiantes, en lugar de limitarse a la educación moral o cívica. Esto implica abordar tres núcleos básicos: el conocimiento, las habilidades y las motivaciones políticas de los estudiantes. Por supuesto, también exige evitar cuidadosamente cualquier forma de adoctrinamiento político. Y aunque no es un logro fácil, es perfectamente factible: En la principal investigación considerada aquí, el Proyecto de Participación Política, mis colegas y yo seleccionamos veintinueve cursos regulares y extra-cátedra particularmente exitosos y específicamente orientados hacia el aprendizaje político. Luego documentamos las metas, estrategias pedagógicas centrales y productos de tales esfuerzos. Destacando, entre otros resultados, el uso de cinco pedagogías clave —todas “activas”—: discusión y deliberación; investigación y proyectos de acción política; oradores y mentores; colocaciones, pasantías y aprendizaje en servicio; y reflexión estructurada. Junto a una breve explicación de cada una, ofrezco ilustraciones y sugerencias seleccionadas que pueden ser útiles en otras latitudes. Finalmente, considero cómo integrar el currículum, las actividades extra-cátedra y la cultura del campus, a fin de optimizar el impacto de la educación política, de un modo cónsono con las preocupaciones morales y cívicas.

Palabras clave:

Educación política, educación moral, educación superior, pedagogía activa, prácticas ejemplares.

Abstract

[*Educating for Democracy in Higher Education: A Best Practices Study in the United States*]. Based on empirical evidence collected throughout the United States, I explain why and how colleges should assume greater responsibility in the political education of their students, instead of limiting themselves to moral or civic education. This implies to address three basic clusters: students' political knowledge, political skills and political motivations. Of course, this also requires a careful avoidance of any form of political indoctrination. Although it is not an easy accomplishment, it is quite attainable: In the main study considered here, the Political Engagement Project, my colleagues and I selected twenty-one successful courses and co-curricular programs specifically aimed to political learning. We then documented the goals, central pedagogical strategies and outcomes of these efforts. Among other results, we highlight the use of five key—active—pedagogies: Discussion and Deliberation; Political Research and Action Projects; Speakers and Mentors; Placements, Internships and Service Learning; and Structured Reflection. Along with a general explanation of each one, I offer selected examples and tips that may be useful in other latitudes. Finally, I consider how to integrate the curriculum, the co-curriculum and the campus culture, in order to optimize the impact of political education, while aligning it with moral and civic concerns.

Keywords:

Political Education, Moral Education, Higher Education, Active Pedagogy, Best Practices.

* Este artículo se basa, principalmente, en el texto: Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T. & Corngold, J. (2007). *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tabla de contenidos

Introducción

1. Definiendo y evaluando la participación política
 2. El imperativo de la libertad de investigación
 3. Las dimensiones morales de la motivación política
 4. Cinco pedagogías clave
 - 4.1. Aprendiendo a través de la discusión y deliberación
 - 4.2. Aprendiendo mediante proyectos de investigación y acción políticas
 - 4.3. Aprendiendo de oradores y mentores
 - 4.4. Aprendiendo a través de colocaciones, pasantías y aprendizaje en servicio
 - 4.5. Aprendiendo a través de la reflexión estructurada
 - 4.6. Uniendo las piezas
 5. Un enfoque integral
 - 5.1. El curriculum
 - 5.2. Las actividades extra-cátedra
 - 5.3. El clima del campus
-

Introducción

¿Por qué deberían los profesores universitarios ir más allá de la mera educación cívica? ¿Por qué deberían ellos y sus colegas involucrarse en esfuerzos deliberados y sistemáticos a favor de la educación política de sus estudiantes? En las próximas páginas daré algunas respuestas detalladas, basadas en las investigaciones que sobre esta materia hemos realizado algunos colegas y yo. Pero por ahora, con fines introductorios, abordaré estas mismas preguntas de un modo más personal, enfatizando que las respuestas no necesitan fundarse en el compromiso con alguna ideología específica o con ningún tipo de sectarismo. Esta conexión personal parece un buen punto de partida, porque llama la atención sobre el hecho de que los educadores que trabajan en pro del aprendizaje político y moral, lo hacen porque tienen la firme convicción de que una democracia vigorosa requiere de ciudadanos reflexivos e involucrados. Y esta convicción a menudo proviene de sus propias experiencias de vida.

Por ejemplo, yo recuerdo vívidamente una reunión con los líderes de algunos de los mejores programas de educación política en los Estados Unidos. Uno de ellos era Otto Feinstein (recientemente fallecido), profesor de Ciencia Política en la Universidad de Wayne State. Poco antes de la Segunda Guerra Mundial, Otto era un jovencito de una familia judía, creciendo en Austria. Sus padres huyeron a los Estados Unidos con Otto y su hermano, escapando del Holocausto justo antes de que tal huida se tornara imposible. Muchos de sus familiares lejanos fueron asesinados. Durante la guerra, Otto trató de unirse al ejército norteamericano para luchar contra los horrores del fascismo, pero no lo aceptaron por ser demasiado joven. Después de la guerra, regresó a Europa con su padre y juntos localizaron a algunos primos en Bruselas. Estos primos, que habían pasado su adolescencia en campos de concentración, se habían dedicado a buscar y castigar notorios colaboradores nazis, y Otto quería unírseles. Pero sus primos se negaron, diciéndole que él

no se había ganado el derecho a tomar parte en ello y que, en vez de eso, debía pasar su vida haciendo lo que fuese que estuviera a su alcance para prevenir otra quiebra tan devastadora de la civilización y la democracia. Precisamente así, entendía Otto su obra y su vida de educador, como un esfuerzo por cumplir con ese propósito.

Pues bien, sucede que en aquella reunión, Otto Feinstein estaba sentado al lado de Siegrun Freyss, una inmigrante alemana que enseñaba Gobierno y Administración Pública en la Universidad del Estado de California, en Los Ángeles. Siggy fue la próxima en hablar, explicando serenamente que su padre había sido un oficial nazi durante la guerra, y que los esfuerzos de ella por atraer a los estudiantes universitarios, muchos de los cuales provenían de familias de bajos ingresos, hacia una activa participación democrática, emergieron de su deseo por retribuir aunque fuese en alguna pequeña medida la devastación que su padre y sus camaradas habían ocasionado en nombre de la ideología nazi.

En mi propio y menos dramático caso, mi interés en el desarrollo moral se remonta un largo trecho —hasta los comienzos de los años 70, época de la guerra de Vietnam. Yo era una estudiante de postgrado, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Columbia, y allí los estudiantes eran especialmente activos en el movimiento antibelicista. Yo también me oponía apasionadamente a esa guerra y me uní a otros estudiantes que presionaban a Nixon, para que ordenase una retirada. A mí me parecía que la gente estaba terriblemente confundida sobre las cuestiones morales, y muy especialmente sobre la terrible inmoralidad de esa guerra. En consecuencia, comencé una carrera de trabajo en materia de desarrollo moral y educación moral que ha continuado hasta el día de hoy.

Ahora, después de otra guerra que fue, a mi modo de ver, mal ponderada e innecesaria, reflexiono sobre los cambios en mi pensamiento entre estas dos épocas, separadas por más de treinta años. Así puedo ver que estoy tan comprometida como siempre con la investigación y la educación a favor del desarrollo moral, pero al mismo tiempo, estoy más consciente de las limitaciones de la moralidad personal para abordar las cuestiones que me trajeron a ese campo: “¿Cómo podemos hacer que la gente sea más lista ante los problemas morales-sociales-políticos que enfrentamos tan dramáticamente en aquella época y que seguimos enfrentando ahora?” Yo me he convencido de que la respuesta a esta interrogante apunta hacia la importancia de una educación que sea tanto moral como específicamente política. Si queremos que las personas estén bien preparadas para pensar y responder ante los grandes desafíos, como una guerra, necesitamos educar su comprensión, habilidad y motivación tanto *política* como *moral*. Y, ya que la meta de un aprendizaje político no es tan prominente en la educación superior estadounidense (o incluso en la formación cívica de secundaria) como creemos que debería ser, mis colegas de la Fundación Carnegie y yo hemos estado examinando los esfuerzos más exitosos para impulsar esa clase de aprendizaje, mediante un estudio al que dimos en llamar el Proyecto de Participación Política¹.

¹ *Political Engagement Project*. Expresión en la que *engagement* pudiera traducirse también como “compromiso” o “involucramiento”, pero lo primero da a entender cierta militancia, que no se corresponde con la intención de la autora y su equipo, y lo segundo resulta raro o malsonante [N. d. T.].

1. Definiendo y evaluando la participación política

La relativa falta de atención a los aprendizajes políticos de los estudiantes universitarios se hace patente sólo si distinguimos entre la participación ciudadana política y la apolítica. En las últimas dos décadas, tanto la educación media como la educación superior estadounidenses, han hecho un notable trabajo al animar y dar apoyo para que los jóvenes se involucren con sus comunidades a través de programas extracurriculares, de trabajo voluntario y de aprendizaje-servicio, en los cuales las actividades de servicio voluntario están integralmente conectadas con la sustancia de los cursos académicos. Estos servicios comunitarios a menudo son un valioso recurso para las organizaciones sin fines de lucro, las comunidades locales y grupos de personas en situación de desventaja. La experiencia del voluntariado contribuye a establecer una mentalidad y unos hábitos filantrópicos entre quienes participan de ella. Y cuando se le implementa de modo adecuado, puede ampliar el círculo de identificación de los estudiantes, ayudándoles a ver a quienes están en desventaja como personas no demasiado distintas a ellos, tal como de otro modo tenderían a pensar; e inspirándoles un deseo de contribuir con causas que van más allá de uno mismo. Pero esta clase de voluntarismo es una preparación inadecuada para la ciudadanía democrática. Para eso necesitamos prestar atención, de manera explícita, al aprendizaje político.

¿Qué cabe calificar como “aprendizaje político”? Al estudiar programas destinados a promover el desarrollo político, mis colegas y yo definimos la participación política de un modo lo suficientemente amplio como para incluir la amplia gama de formas en que la gente, especialmente la gente joven, se involucra con la democracia estadounidense, sin que la definición resultara tan amplia como para incluir a toda clase de voluntariado cívico. En la participación política, entonces, incluimos las formas de participación comunitaria y cívica que tienen una dimensión sistémica, y diversas formas de compromiso con temas de políticas públicas, así como con la política electoral a todos los niveles. Un criterio clave para nosotros es que las actividades políticas se guían por metas planteadas a nivel del sistema social, por un deseo de incidir sobre los valores compartidos, las prácticas y las estrategias o políticas que le dan forma a la vida colectiva.

¿Establece esta distinción entre la participación cívica política y apolítica alguna diferencia real en el plano evolutivo o educativo? Muchos educadores asumen que los voluntarismos no-políticos eventualmente conducirán al compromiso político. De hecho, la participación cívica puede contribuir al aprendizaje político de los estudiantes, pero no hay garantía alguna de que esto llegue a pasar.

La participación cívica a veces lleva a los involucrados al terreno político, al exponerlos a ciertos conocimientos o al imponerles ciertas exigencias de naturaleza política. Por ejemplo, si los estudiantes están alfabetizando a adultos, podrían terminar vinculándose con campañas destinadas a denunciar o corregir las fallas del sistema educativo. Pero esta clase de cosas no sucede a menudo. De hecho, entre los estudiantes de pregrado consultados por nuestro estudio, hubo consenso en cuanto a que los estudiantes rara vez son ayudados a conectar su trabajo voluntario con los aspectos sistémicos que se

relacionan con él, y que es poco probable que establezcan tal tipo de conexiones por su cuenta.

La participación cívica también puede llevar al desarrollo de habilidades políticamente valiosas, como el planeamiento y conducción de reuniones, la redacción de memos, diversos tipos de persuasión pública y muchas más. Pero no todos los emplazamientos o roles generan esta clase de destrezas. Eso sólo sucede si el rol es uno en el que la persona necesita, y por consiguiente aprende y practica esas habilidades. En muchos tipos de actividades de participación ciudadana, como tutoriar niños o limpiar una playa, los estudiantes no desempeñan roles en los que aprendan habilidades políticamente relevantes.

Se sabe que a los estudiantes estadounidenses se les ofrecen muchas oportunidades e incentivos para hacer trabajo voluntario a título individual. Pero generalmente encuentran muy poco estímulo para involucrarse en la política, incluso si se entiende a ésta en un sentido muy amplio. El resultado es que la mayoría de los estudiantes tiene muy poca claridad de cómo podrían involucrarse en la política y de qué implicaría eso. Para esta generación de jóvenes norteamericanos la política es un terreno poco familiar, mientras que el servicio comunitario se ha convertido en algo casi tan familiar como ir a la escuela. Como lo expresó uno de los estudiantes de nuestra investigación:

Siempre había más presión y más oportunidades disponibles para el servicio comunitario. Nuestros liceos promovían las actividades de servicio comunitario, pero nunca, jamás, promovían una actividad de participación política. Yo no recuerdo que eso pasara ni siquiera una vez. Sencillamente, el servicio comunitario ha sido mucho más enfatizado para nuestra generación.

Un estudio de la educación moral y cívica a nivel universitario, que mis colegas y yo realizamos hace varios años (Colby, Ehrlich, Beaumont, y Stephens, 2003) confirmó esta impresión—que la educación para el aprendizaje específicamente político no está ampliamente difundida en los campus de los Estados Unidos. Aún así, fuimos capaces de encontrar algunos cursos prometedores y programas extra-cátedra que abordan esta clase de meta; y emprendimos una nueva investigación, el Proyecto de Participación Política, a fin de aprender más sobre estos esfuerzos por apoyar el aprendizaje político de los estudiantes. El proyecto estudió el impacto de una variedad de esfuerzos por educar hacia un aprendizaje político, documentando las metas y estrategias de enseñanza de veintiún cursos y programas extra-cátedra ubicados en diversas instituciones a lo largo y ancho del país. Nuestro libro *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*¹ (Colby, Beaumont, Ehrlich, y Corngold, 2007), presenta extensa y detalladamente los resultados de esa investigación, junto a una exploración de las metas de enseñanza y aprendizaje políticos, y lineamientos sobre cómo usar las principales estrategias pedagógicas documentadas por el estudio.

¹ “Educar para la democracia: Preparando a los estudiantes de pregrado para involucrarse responsablemente en la política”.

El personal docente que enseña en estos veintiún cursos y programas trata al aprendizaje político como algo claramente multifacético. Para ellas o ellos, la calidad de la participación política es al menos tan importante como la frecuencia de la participación. Una participación de alta calidad refleja un discernimiento sabio, basado en el conocimiento y comprensión de la política; familiaridad y competencia en cuanto a una amplia gama de habilidades políticas; un fuerte sentido estratégico de cuándo y cómo desplegar esas habilidades; junto a una motivación constante, que incluya la capacidad para soportar reveses y desilusiones; así como un compromiso con los principios democráticos esenciales, tales como la igualdad de oportunidades y el gobierno de las mayorías. También es importante trabajar en pro de un sentido de participación política que sea emocionalmente poderoso, intelectualmente interesante, excitante, atractivo, y consecuente en lo personal. Una educación de pregrado tan sólo puede establecer el punto de partida hacia estas metas—ninguna de las cuales se alcanzará plenamente. Pero una clara visión de la naturaleza multidimensional de las metas, será una importante contribución a fin de asegurar que al menos el esfuerzo va bien encaminado.

Enseñar para la comprensión y la participación política implica ayudar a los estudiantes a encontrar temas políticos respecto a los cuales se puedan apasionar, pero manteniéndose abiertos ante puntos de vista opuestos. Implica enseñar a los estudiantes a ser sensibles ante los sentimientos de otros sobre cuestiones candentes, a la vez que se les anima a ser duros y lentos para considerarse ofendidos. También es necesario que desarrollen un enfoque reflexivo y razonado de la política, sin que eso les lleve a quedar paralizados por las dudas; y que se tomen la política en serio, mientras descubren que puede resultar divertida, al menos parte del tiempo.

¿Puede esto hacerse? La respuesta es sí, se puede. Este no es el lugar para ofrecer un recuento detallado de nuestra investigación, pero la conclusión es clara: Los estudiantes muestran mejoras significativas, generalmente sustanciales, a través de muchas dimensiones de los conocimientos, habilidades y motivaciones políticas, después de participar en cursos académicos y programas extra-cátedra diseñados para promover ese desarrollo. Como veremos, hay muchas formas diferentes de lograr estos resultados. Nosotros estudiamos una variada gama de cursos y programas, con distintas estructuras, pedagogías y contenidos. Esto incluyó cursos de verano, un programa de un semestre en Washington, pasantías, tanto de un verano como de un año, cursos académicos en varios departamentos, programas extra-cátedra, y programas de varios años de vida-aprendizaje. Todos ellos emplean pedagogías activas, incluyendo deliberaciones sobre política, proyectos de acción e investigación política, invitaciones a voceros y tutores, pasantías y otras formas de colocación, y reflexiones estructuradas sobre las experiencias políticas.

Los estudiantes elegían participar en estos cursos y programas por muchas razones distintas. Para algunos, el curso simplemente encajaba en sus horarios o cumplía un requisito. Otros andaban buscando experiencias políticamente focalizadas. En nuestra evaluación del impacto de los programas sobre los estudiantes, nosotros encontramos, primero, que tanto los que llegaban a los cursos ya muy interesados en la política, como los que llegaban con muy poco interés y experiencia en temas políticos, mostraban beneficios significativos en casi todas las dimensiones, con beneficios más grandes y consistentes en

el grupo de los que comenzaban con muy poco interés previo. Segundo, dos ítems no mostraban cambio en ninguno de los dos grupos—la ideología política y la afiliación político-partidista. Estos programas funcionan fortaleciendo la comprensión, habilidades y motivaciones de los estudiantes en materia política, e igualmente destacable, lo hacen sin empujar a los estudiantes hacia uno u otro extremo del espectro político.

2. El imperativo de la libertad de investigación

El hallazgo de que no se producen cambios sistemáticos de ideología es notable por el difundido temor de que la educación para el aprendizaje político inevitablemente vaya a tener una dirección ideológica, imponiéndoles las inclinaciones de los docentes a los estudiantes. En nuestra opinión, el adoctrinamiento de los estudiantes es inaceptable y este asunto debe ser confrontado seriamente por cualquiera que planea asumir esta clase de trabajo. En otras palabras, antes de instituir programas que aborden el aprendizaje político de los estudiantes, debemos considerar si es legítimo hacerlo. ¿Es éticamente defendible educar a los estudiantes universitarios para el desarrollo político? ¿O es demasiado grande el riesgo de incurrir en un adoctrinamiento político, como algunos críticos de la educación superior han señalado en los últimos años? Nosotros creemos que la educación para el desarrollo político es legítima *sólo* si se le implementa de tal modo que sea compatible con los valores centrales de la vida académica.

¿Cuáles son esos valores? Para reducir un conjunto de cuestiones muy complicadas a una sencilla lista, sostenemos que la investigación académica y la enseñanza en la educación superior deben guiarse por la integridad intelectual, el respeto mutuo, la tolerancia, una disposición a escuchar y a tomar seriamente las ideas de otros, la consideración pública de cuestiones controversiales, y un compromiso con el discurso racional y la civilidad. A nuestro modo de ver, estos valores representan el compromiso ético de la educación superior, por más que a veces quienes faltan a ese compromiso sean más numerosos que los que lo honran.

En la práctica, no es fácil detallar qué significa exactamente alinear los esfuerzos en pro del desarrollo político con estos valores académicos fundamentales. Por ejemplo, no quiere decir que haya que concederles el mismo tiempo a distintas ideas aunque algunas de ellas no tengan ningún mérito. Pero sí quiere decir que es necesario un compromiso genuino, de parte de los docentes y de las autoridades, con una mentalidad abierta.

En los cursos y programas de nuestro estudio, pudimos constatar que es posible combinar la preocupación y el compromiso apasionados con una apertura a puntos de vista distintos al de uno. Muchos de los estudiantes informaban haber comprendido, vivamente, que aquellos que tienen ideas distintas son gente de carne y hueso, no caricaturas demoníacas. Ellos aprendieron cómo encontrar bases comunes para entenderse con personas cuyos intereses son considerablemente distintos a los propios, y vieron que ambas partes pueden beneficiarse cuando cooperan en torno a metas compartidas. Continuamente quedamos impresionados por las formas en que estos cursos y programas fueron capaces de trabajar hacia una mayor claridad y convicción políticas, combinadas con la comprensión

humana, la tolerancia, una mentalidad abierta, y un sentido de comunidad que trasciende las diferencias ideológicas.

Este valor de la libertad de indagación puede parecer obvio e innegable, pero, según nuestra experiencia, pareciera que mucha gente no está comprometida del todo con los ideales de una mentalidad abierta en materia política. Para volver por un momento a la época de la guerra de Vietnam—al hacer retrospectiva me parece que mi propia cohorte de activistas en contra de la guerra no valoraba mucho una mentalidad abierta, y algunos tal vez no la valoren aún. Para algunos de nosotros, me temo, la intolerancia hacia nuestros oponentes políticos era entonces, y puede que todavía lo sea en cierta medida, una señal de pasión, integridad y pureza—una falta de disposición a establecer compromisos por razones de conveniencia. Pero una de las cosas que Bill Damon y yo aprendimos de las personas moralmente ejemplares, sobre las cuales escribimos en nuestro libro *Some Do Care*¹ (Colby & Damon, 1992), es que las personas profundamente comprometidas pueden combinar un sentido de gran certidumbre sobre sus compromisos morales, con una actitud o mentalidad abierta. De hecho, nosotros creemos que esta es una forma muy importante en que las personas moralmente ejemplares difieren de los fanáticos.

3. Las dimensiones morales de la motivación política

En esta sección, me concentraré sobre algunos rasgos de la motivación política que he encontrado particularmente interesantes por su conexión con la motivación moral. En gran medida, son motivaciones morales. La motivación para la participación democrática incluye emociones como la esperanza acerca del futuro y la indignación ante la injusticia. La gente puede estar motivada por sentimientos positivos hacia un grupo con el cual se identifican o por compasión o preocupación por gente que es distinta. La ira o la pasión por un tema o problema particular también pueden inspirar a gente que nunca antes había sido políticamente activa. Y a la inversa, el cinismo, la desconfianza o el sentirse marginado pueden menoscabar la participación política.

Naturalmente, cuando los estudiantes universitarios se inscriben en un curso o programa que aborda el aprendizaje político, traen consigo muchas ideas, actitudes y sentimientos políticos distintos. Algunos estudiantes llegan con un deseo sumamente idealista de marcar una diferencia. Pero cuando ese idealismo no ha sido puesto a prueba, puede ser extremadamente frágil. Nosotros hemos visto que algunos de los estudiantes que eran idealistas al comenzar los cursos, en realidad se hacían *más* cínicos al involucrarse en la política. La pregunta que esto les plantea a los educadores es cómo hacer que el idealismo inicial de los estudiantes se torne más resiliente² y efectivo ante la realidad. Si los estudiantes comienzan a desilusionarse durante el curso o programa, los educadores

¹ Título que se podría traducir como “A algunos *sí* les importa”.

² N. d. T: “El término resiliencia se refiere a la capacidad de las personas, los grupos y las comunidades para enfrentarse, sobreponerse y salir transformados ante las adversidades” (Forés y Grané, 2008).

necesitan formas de convertir esas experiencias negativas en motivaciones positivas, sin por ello dejar de tomar en serio las preocupaciones de los estudiantes.

Otros estudiantes son bastante cínicos desde el principio, en cuanto a la política, pensando que: “Todos son una cuerda de pillos, así que ¿para qué molestarse?” En este caso la cuestión es cómo convertir el cinismo corrosivo en un sano escepticismo (el cual, después de todo, se basa en una preocupación moral) y ayudar a los estudiantes a ver la participación política como algo valioso, incluso si el sistema político *es* corrupto en muchas formas.

Un enfoque para manejar tanto el cinismo ya existente como el potencial es, en esencia, educar para una mejor comprensión de la ética en la vida pública. En el caso de muchos estudiantes universitarios que se muestran cínicos ante la política, sucede que su escepticismo no se basa en el conocimiento del tipo de problemas éticos que suelen surgir en el dominio político. Y tampoco es que hayan pensado mucho sobre lo que sería exactamente una respuesta ética o contraria a la ética en unas circunstancias dadas. Más aún, saben poco sobre las presiones y limitaciones que los individuos que se desenvuelven en la vida pública necesitan manejar cuando se enfrentan a dilemas éticos.

Los cursos y programas que estudiamos usan cierto número de estrategias para promover una comprensión más constructiva y analítica de la ética en la política y en la vida pública. Algunos docentes invitan como oradores a personas que sean funcionarios electos, que estén involucrados con movimientos de base o que trabajen para establecer o implementar políticas públicas. Doug Morgan, por ejemplo, dicta un curso llamado “Liderazgo ético” en la Universidad Estatal de Portland, y allí emplea como conferencistas a invitados de todas estas áreas.

Los invitados a dar las charlas abordan directamente los problemas éticos que han enfrentado y los valores en conflicto que han tenido que reconciliar. Los estudiantes se preparan informándose de antemano tanto como puedan sobre los conferencistas, y los aguardan con preguntas bien pensadas para el momento de interactuar con ellos en clase. Posteriormente, los estudiantes reflexionan sobre lo que dijeron los invitados y llegan a conclusiones propias sobre los temas tratados. A menudo, los estudiantes quedan muy inspirados por estos oradores, aunque en otras oportunidades terminan poniendo en duda su credibilidad.

Vérselas con las complejidades de la vida pública, a través de series de charlas como éstas, o a través de la acción política directa, ayuda a los estudiantes a formular juicios más cuidadosos, a estar mejor informados sobre algunas de las cuestiones clave (como los conflictos de interés, por ejemplo), y a ser más reflexivos sobre cómo las condiciones sistémicas pueden contribuir a aumentar o a reducir la incidencia de la corrupción. Uno de nuestros programas extra-cátedra, aborda directamente estas condiciones sistémicas involucrando a los estudiantes con un programa nacional que intenta reformar el papel del dinero en la política. Este programa no-partidista, llamado “La democracia importa”¹, está presente en más de 75 universidades de los Estados Unidos. Implica a los estudiantes en

¹ *Democracy Matters.*

campañas a favor de una reforma de las finanzas y otros aspectos de unas elecciones libres y justas. Los estudiantes que sirven como líderes del programa en las universidades participantes, son entrenados y tutoriados por el equipo de “La democracia importa”, y aprenden mucho en los tres grupos de efectos que nosotros evaluamos —conocimiento y comprensión, habilidades políticas y varios aspectos de la motivación política.

Adoptando un enfoque distinto, Ross Cheit en la Universidad de Brown, aborda la formulación e implementación de políticas en lugar de la política electoral. Los estudiantes de su curso sobre “Niños y políticas públicas” trabajan unas pocas horas a la semana en una de varias agencias estatales competentes en materia de infancia, incluyendo a tribunales de familia e instituciones locales para la detención de transgresores juveniles. Cheit ayuda a los estudiantes a conectar sus experiencias en ese trabajo con las lecturas y discusiones sobre las leyes y las políticas relacionadas con la infancia.

Al describir las metas de dicho curso, Cheit habla en primer lugar de profundizar la comprensión que los estudiantes tienen sobre las cuestiones políticas, enfocándose sobre todo en los arreglos o compromisos que se necesitan para establecer e implementar políticas. En clase los estudiantes luchan con lo que, en esencia, son dilemas morales — conciliar la protección de la sociedad con la preocupación por el bienestar de los transgresores juveniles; equilibrar los derechos de los padres y los de los niños en las políticas dirigidas a la familia, y así por el estilo. Luego, al trabajar en los tribunales de familia y demás agencias, vuelven a ver estas y otras soluciones de compromiso, pero en acción. Lo que ven a veces es impactante y salen de allí con una impresión sumamente negativa ácida de las instituciones en las cuales están trabajando. Pero con el debido apoyo y reflexión sobre sus experiencias, muchos de los estudiantes que se sienten frustrados y desilusionados en sus colocaciones de trabajo se sienten más inspirados que nunca a trabajar por un cambio. Algunos de estudiantes entrevistados por nosotros, en un momento estaban hablando de lo frustrados y consternados que habían estado en sus colocaciones, y al siguiente respiro decían que planeaban quedarse allí después de que terminara el curso, cuando ya no estarían recibiendo ninguna clase de acreditación académica por ello.

Este proceso de enfrentar y manejar la desilusión y la frustración seguramente es bueno para los estudiantes con un vigor y compromiso políticos a largo plazo, porque la motivación que se basa en una comprensión contextualizada de las realidades políticas, casi con seguridad resultará más robusta que un idealismo ingenuo. No es casualidad que este proceso involucre abrirse paso a través de algunas de las complejidades de la intersección de preocupaciones políticas y éticas.

Pero aunque las cuestiones éticas como éstas se hallen entrelazadas en la mayoría de los cursos y programas que nosotros investigamos, en muchos de ellos ese foco es sutil e implícito. En general, los esfuerzos por favorecer el desarrollo político de los estudiantes podrían beneficiarse, haciéndose más conscientes de las dimensiones éticas de la vida pública y de la importancia de propiciar el desarrollo moral de los estudiantes al mismo tiempo que su desarrollo político. Muy pocos de los docentes con los que trabajamos veían el desarrollo moral de los estudiantes como una meta central, aunque a nosotros nos pareció que algunos de ellos estaban contribuyendo con él de un modo bastante directo.

Al comenzar este escrito, señalé que la educación a favor de la moralidad personal no es una preparación suficiente para que los estudiantes sean capaces de manejar las complejas cuestiones sociales a las que se enfrentarán como ciudadanos. Pero, análogamente, la educación para la comprensión y el conocimiento político no resulta adecuada sin una seria atención a las preocupaciones éticas. Por esta razón abogamos por una mayor atención a las dimensiones morales de la política. Y si estos esfuerzos educativos van a ser útiles y movilizadores, deberán estar firmemente basados sobre las duras realidades del dominio político, sin sucumbir a una visión maquiavélica de tales realidades. La cuestión es cómo fortalecer la enseñanza referida a la intersección de los desarrollos moral y político, haciéndole justicia a ambos dominios —no simplificando excesivamente a uno de ellos, en aras del otro.

4. Cinco pedagogías clave

Ocupándonos ahora de “cómo se hace”, comentaré algunas de las principales lecciones pedagógicas que obtuvimos del Proyecto de Participación Política. Como podrán notar los lectores, estos hallazgos favorecen el uso de pedagogías activas y reflexivas. Pedagogías que pueden calificarse como “pedagogías de la incertidumbre”, al igual que lo ha hecho Lee Shulman (2005). Con esto él quiere decir que cuando usan estas pedagogías los docentes renuncian a cierto grado de control y los resultados son menos predecibles. En lugar de depender de los apuntes y lecturas asignadas, estas pedagogías a menudo dependen de la cooperación de aliados fuera de la academia. Los docentes tienen que confiar en que los oradores invitados, las comunidades e instituciones asociadas, así como los tutores externos, cumplirán con su parte, y la calidad de la experiencia obtenida por los estudiantes dependerá de la dedicación, habilidades y pertinencia para los objetivos del curso, de tales colaboradores.

Sin embargo, los docentes no carecen totalmente de control al trabajar con la comunidad y demás aliados. Antes, durante y después de los acuerdos se presentan momentos de importancia decisiva. Mediante una clarificación de las expectativas y de los roles tan completa como sea posible, al establecer estos convenios, los riesgos de usar oradores, tutores y asociados comunitarios puede reducirse considerablemente. La mediación y la intervención rápida a veces pueden volver a encarrilar una situación problemática. Por otra parte, es igualmente importante documentar cada proyecto una vez que se ha completado, empleando tanto las evaluaciones de los estudiantes como las de los docentes, y dirigirse hacia otras alianzas, si algunas no parecen estar funcionando bien.

4.1. Aprendiendo a través de la discusión y la deliberación

Las habilidades intelectuales, incluyendo las diversas habilidades de la deliberación, son tan importantes como el conocimiento substantivo, para un compromiso político bien meditado. Además de su significado en el uso coloquial, el término “deliberación política” tiene un significado más especializado para los politólogos y otros estudiosos de la política. En este sentido, el término se refiere a una clase particular de diálogo político en el cual la

gente se aboca a la consideración razonada de los múltiples aspectos de un asunto, bajo condiciones de respeto mutuo y de una participación igualitaria en la conversación. Las investigaciones sobre la deliberación pública apoyan la presunción de que este proceso puede ayudar a los participantes a lograr diversos beneficios relacionados con la política: más conocimientos, una apreciación más exacta de los hechos, mayor tolerancia, puntos de vista menos extremos, más participación, más consenso sobre el mejor curso de acción y una mayor legitimidad de los resultados alcanzados.

Quienes cuentan con habilidades muy desarrolladas de deliberación política, abordan las diferencias de opinión, ven los asuntos desde múltiples puntos de vista, exploran y evalúan argumentos rivales, y reconocen y evalúan los supuestos implícitos tanto en los argumentos ajenos como en los propios. Saben cómo ofrecer y evaluar evidencias, y saben cómo formular juicios bien razonados, respaldados por argumentos que cumplen con los estándares del discurso racional. Pueden encontrar información confiable y usarla para evaluar posiciones alternativas sobre temas políticos o de políticas públicas, para formular y defender sus propias posiciones, o para evaluar y responder a las posiciones de otros. También saben cómo escuchar activamente, asegurarse de que otros entiendan su punto de vista, comprometerse sin renunciar a sus convicciones, y trabajar en pro del consenso bajo condiciones de respeto mutuo.

Para desarrollar habilidades deliberativas, los estudiantes necesitan aprender las bases de lo que califica como un argumento bien razonado, las reglas fundamentales del discurso público. Para la mayoría de ellos, las normas de la argumentación son un concepto nuevo. En nuestro estudio, tanto los docentes como los estudiantes señalaron una falla inicial en cuanto a las formas y los usos de la argumentación, e identificaron como un aprendizaje importante el ir entendiendo qué es lo que vale como un argumento razonado. Doug Morgan, de la Universidad Estatal de Portland, se enfoca netamente sobre esta meta, en su curso “La ética del liderazgo”: “Cuando empiezan las clases, los estudiantes no son buenos deliberando ... La esfera pública no tiene que ver con el sólo hecho de expresar la primera opinión que se te ocurre, en lugar de la segunda, más sobria. No es un foro para que cada individuo simplemente se pare y ventile sus opiniones”.

En un nivel más avanzado, los estudiantes necesitan aprender a prestar una cuidadosa atención a la lógica de la argumentación, así como a la presentación de varias clases de evidencia, incluyendo datos empíricos, análisis históricos y experiencias personales. Necesitan entender que la deliberación frecuentemente implica desafiar las bases de los razonamientos de otras personas, cuestionando lo que debería contar como presuposiciones aceptables, evidencias válidas, o autoridades legítimas sobre cualquier problema o tema dado.

Aún más importante, puede ser que los estudiantes entiendan que ciertas formas de argumentación *no* son válidas. Muchas de las clases de discusión que están acostumbrados a ver en la televisión o a escuchar en los programas de opinión de la radio, no son deliberaciones razonadas. La deliberación razonada excluye el uso de ataques *ad hominem*, estereotipos y generalizaciones burdas, así como la clase de espectáculos agresivos y rimbombantes a los que a veces se llama entrevistas o discusiones tipo “fuego cruzado”, en las que los participantes entablan un diálogo de sordos, sin realmente intercambiar puntos

de vista. A medida que los estudiantes aprenden que las afirmaciones que son intencionalmente unilaterales o engañosas están definitivamente prohibidas, también necesitan aprender a usar formas retóricas que sean tan honestas y respetuosas como persuasivas.

Otros rasgos de la deliberación política de alta calidad, van más allá del rigor analítico y del conocimiento sustantivo, al incluir cualidades personales tales como el empeño por ser cortés y respetuoso, incluso en debates muy acalorados. O el empeño por buscar áreas de consenso, en medio de grandes desacuerdos. Y por supuesto, el estar genuinamente abierto a reconsiderar la propia postura.

Tan importante como lo es el mantener la mente abierta y la humildad en la deliberación política, es para los estudiantes desarrollar su pasión y compromiso, y equilibrar todos estos recursos. La pasión le añade espíritu y energía a la discusión, inspirando a otros estudiantes. Los cursos y programas más efectivos ayudan a que los estudiantes vayan diferenciando las creencias o valores con los que ellos sienten que no podrían transigir, de aquellos que estarían dispuestos a cambiar si alguien les presenta una argumentación convincente para hacerlo.

Para concluir este punto, los profesores más exitosos usan distintas estrategias para fomentar la deliberación política reflexiva. Entre las principales estrategias que documentamos, estaban la discusión y deliberación cara-a-cara, la discusión y deliberación en simulaciones (p.ej., Modelo Naciones Unidas), las deliberaciones facilitadas por la tecnología (p.ej., basadas en la red), y la consideración razonada o “deliberación interna” mediante asignaciones escritas. Otros pasos prácticos que toman, para que estas actividades y asignaciones resulten efectivas son:

- a. Establecer reglas básicas de discusión desde el principio del curso, y mantenerlas hasta el final.
- b. Enseñar de modo directo a los estudiantes cómo describir fielmente los puntos de vista de los demás.
- c. Crear un sentido de comunidad en el grupo.
- d. Ayudar a los estudiantes a distanciarse de sus deliberaciones, para observar el proceso.
- e. Enseñar a los estudiantes a moderar las discusiones.
- f. Postergar las discusiones hasta que los estudiantes se hayan informado sobre los temas planteados.
- g. Usar tanto pequeños grupos como el salón en su totalidad para las discusiones deliberativas.
- h. En la medida de lo posible, crear grupos de discusión que sean diversos en cuanto a su composición.

4.2. Aprendiendo mediante proyectos de investigación y acción políticas

Dentro de la gama de proyectos de investigación y de acción que observamos, los tipos de proyecto más importantes fueron: acción política en el mundo real, acción política

simulada, y varias clases de investigación política (de organizaciones políticas, para organizaciones políticas o grupos comunitarios, y sobre temas y causas políticas).

En muchos de los cursos y programas que observamos, los estudiantes trabajaban individualmente o en grupos para planear y llevar a cabo proyectos políticos propios, que ilustraran algunas ideas importantes del curso. En el curso de Rick Battistoni “Teoría y práctica de la democracia”, en la Universidad de Providence, por ejemplo, un grupo de estudiantes eligió ocuparse de lo que en ese campus se percibía como una falta de democracia. Para ello organizaron un foro, en el que reunieron a representantes del senado de la facultad, del congreso estudiantil, de la oficina de asuntos estudiantiles, y de la administración académica, para discutir posibles formas de aumentar la contribución de los estudiantes a la toma de decisiones. En otros casos, los docentes trazan los lineamientos generales de la actividad política, pero dentro de ese marco general, los estudiantes a menudo incorporan a la tarea sus propios intereses. Este enfoque se puede ilustrar mediante el proyecto “Agenda Urbana” en la Universidad Estatal de Wayne. Como proyecto para la materia, los estudiantes trabajan juntos debatiendo los problemas políticos que afectan a sus comunidades locales, y desarrollando estrategias para abordarlos. Pequeños equipos crean y presentan agendas de acción política que deben tener entre cinco a diez puntos, identificando los asuntos que quieren abordar y cómo los quieren abordar. Después de una serie de deliberaciones, todo el salón llega a un consenso sobre una agenda única de acción política, la cual es presentada en una convención anual de “Agenda Urbana”, a la cual están invitadas la comunidad universitaria y la comunidad local. A menudo, también se le utiliza para entrevistar a los políticos locales.

Muchos cursos que procuran educar para la comprensión y la participación políticas, requieren que los estudiantes conduzcan investigaciones en bibliotecas o en internet sobre una o más cuestiones de políticas públicas. Por ejemplo, en el curso que sirve de culminación al programa de “Oportunidades de Servicio y Liderazgo”, de la Universidad de Duke, los estudiantes crean un “portafolio de investigación de temas sociales” con varios componentes: un ensayo de investigación sobre una política pública relacionada con las pasantías de verano de los estudiantes; una entrevista con un profesional que trabaje en un área relevante de dicha política; y un memo recomendando una política, en el cual se identifiquen actores clave y estructuras subyacentes, se consideren las políticas existentes y políticas alternativas, y se hagan recomendaciones para la acción basadas en su análisis de opciones viables.

Algunos beneficios de estos proyectos tienen que ver con las habilidades de comunicación. Especialmente, dada la importancia de la negociación y la persuasión al trabajar en pro de metas políticas, la habilidad para hablar en público resulta crucial. Hablar en público es extremadamente difícil para la mayoría de la gente —muchos lo identifican como uno de sus mayores temores— por lo cual, en su curso “Practicando la Educación Democrática”, en la Universidad de Minnesota, el profesor Jim Farr trata de ofrecer muchas oportunidades para que los estudiantes practiquen el hablar ante un grupo. Además de esta clase de habilidades comunicativas fundamentales, los proyectos de investigación y de acción pueden promover las capacidades de los estudiantes para pensar estratégicamente y formular metas realistas —“distinguir qué es políticamente realista y qué no”, como lo

dijeran los estudiantes de Duke. Farr describe el pensamiento estratégico como un complemento crítico para otros conjuntos de habilidades; para reconocer las realidades del poder en la política, y para evitar que la deliberación se convierta en poco más que una habladera de tonterías, los estudiantes necesitan ver “cómo determinados pasos conducen a cierto fin”, aún cuando el pensamiento estratégico pueda despojar a algunas metas muy idealistas, de parte de su “aureola rosa”.

Otra recompensa es llevar a los estudiantes a colaborar con un tipo distinto de personas. Saber cómo se hace esto es extremadamente valioso para la participación democrática, dada la creciente diversidad de las sociedades contemporáneas, las presiones de la globalización y la frecuente polarización de la política electoral. Cuando los estudiantes participan en cursos y programas que son diversos en cuanto a ideología política, etnicidad, clase y otras dimensiones, a menudo comentan lo mucho que aprendieron sobre formas de cooperar y establecer puentes por encima de esas brechas, a fin de trabajar juntos productivamente. En efecto, algunos estudiantes hablaron de la oportunidad de trabajar con estudiantes cuyos puntos de vista reflejaban todo el espectro político, como todo un descubrimiento y una fuente de inspiración.

El liderazgo, por supuesto, es indispensable en la política. Pero a veces los jóvenes son reacios a tratar de liderar o ejercer autoridad sobre sus compañeros. O apelan ingenuamente a llamamientos universales, sin prestarle la debida atención a los detalles particulares de lo que realmente mueve a la gente. De modo que ayudarles implica confrontarlos con esta clase de incomodidad en relación al liderazgo y la organización. En palabras de Adam Weinberg:

[En nuestro curso “La democracia importa”] insistimos mucho sobre cosas tan elementales como la forma de conducir una reunión. Suena tonto, pero es una de las cosas más importantes que necesitan hacer, y no saben hacerla. Nosotros usamos un modelo que puede ser un poquito más autoritario, no porque pensemos que es el único modo correcto de hacerlo, sino porque nuestros estudiantes realmente crecen con la idea de que “nadie debería colocarse en una posición de poder”. Pero alguien tiene que organizarla, y ellos tienen una tendencia a reunir la gente en un salón y decirle “¿De qué quieren hablar?” y nadie habla de nada. Así que necesitamos hacerles entender que tener algo de estructura es bueno.

Como consejos prácticos, de nuestras entrevistas y observaciones, extrajimos siete “reglas base” para sacar el mayor provecho posible de los proyectos de investigación y acción políticos:

- a. Sea claro. Dígale desde el principio a los estudiantes cuáles son sus metas de aprendizaje, los procesos, los estándares y los retos del proyecto.
- b. Sea realista. Ayude a los estudiantes a elegir un proyecto que sea al mismo tiempo adecuado para ellos y factible.
- c. Monitoree el progreso. Proporcione retroalimentación, entrenamiento y ayuda con las dificultades; ayude a los estudiantes a cambiar de dirección cuando sus proyectos estén perdiendo el rumbo.

- d. Aliente la reflexión. Ayude a los estudiantes a ser reflexivos tanto sobre los procesos como sobre la sustancia de sus proyectos.
- e. Hágalo público. Encuentre formas de hacer que los proyectos lleguen al público — a condiscípulos, al campus o a la comunidad.
- f. Hágalo grato. Ayude a los estudiantes a divertirse con sus proyectos.
- g. Conéctelo. Cuando sea posible, conecte los proyectos de investigación o de acción con un programa nacional.

Marshall Ganz, de la Universidad de Harvard, subraya la importancia del realismo en esta forma: “Hay todo un proceso para discernir lo que se puede esperar al final del semestre —algo entre llevar a cabo una reunión y alcanzar la paz mundial. Una parte importante del aprendizaje es entender la relación entre lo significativo y lo factible”. Además, a veces el proyecto sencillamente no conduce a ningún cambio. La legislatura vota por la otra opción. El municipio tiene una agenda más urgente, y el esfuerzo queda engavetado. El candidato por el cual estaban haciendo campaña los estudiantes, pierde. Cuando lo inevitable sucede, los docentes necesitan estar listos para ayudar a los estudiantes a aferrarse no sólo de la motivación que desarrollaron, sino también de las habilidades y del conocimiento por los cuales trabajaron tan duramente.

4.3. Aprendiendo de oradores y mentores

Tanto los docentes que dictan materias como el personal que supervisa programas extracurriculares, han encontrado que conectar a los estudiantes con individuos especialmente conocedores, experimentados o apasionados sobre algunos aspectos de la política puede ser beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes —en particular para su comprensión y motivación— en formas que no es posible lograr mediante lecturas o discusiones en clase. La mayoría de las veces, los docentes invitan a esos actores políticos a que asistan a una sesión en el aula, hablen sobre sus experiencias o sobre los temas que más les preocupan, e interactúen con los estudiantes. En otros casos, los estudiantes visitan a los profesionales en sus oficinas, para formarse una impresión del contexto institucional del orador o para aprender sobre el trabajo de una agencia, dependencia gubernamental u otra organización, a partir de varias perspectivas de primera mano. También, a veces, los oradores o consejeros invitados tienen una interacción más sostenida con los estudiantes. La gama de experiencias que estas personas aportan a los cursos y programas es extremadamente variada, puesto que los oradores y mentores incluyen funcionarios oficiales electos y designados; activistas comunitarios; personal de organizaciones sin fines de lucro; servidores públicos a nivel local, estatal o federal; así como sectores interesados en debates sobre determinadas políticas públicas.

Las sesiones de clase con oradores invitados generalmente se planifican para que sean muy interactivas y así las preguntas y comentarios de los estudiantes ayuden a darle forma a la conversación, que está dirigida hacia sus intereses o preocupaciones específicas. A menudo, los voceros establecen una conexión sumamente personal con los estudiantes. En ese sentido, pueden actuar como modelos de un rol —ayudando a motivar e inspirar a los estudiantes y mostrándoles lo que podrían hacer o en lo que podrían convertirse. En ciertas formas, lo que los estudiantes obtienen de sus mentores o asesores es muy similar a lo que

obtienen de buenos oradores: inspiración, modelos de participación y compromiso político, comprensión tanto de los contenidos como de los procesos. Pero los mentores también pueden ofrecer una clase distinta de orientación y apoyo, porque se conectan con los estudiantes de uno-a-uno durante un período de tiempo más largo.

Los oradores y mentores pueden proporcionar distintos beneficios: aumentar la comprensión política, la motivación política y las habilidades deliberativas. Por ejemplo, los estudiantes pueden lograr una mayor apreciación de las cuestiones éticas en la vida política y de la clase de dilemas enfrentados por los funcionarios electos, los servidores públicos y otros participantes de la esfera pública. Una comprensión más sofisticada de estos asuntos es importante por sí misma y puede contribuir a reducir el cinismo ingenuo sobre la política. Muchos estudiantes explican su rechazo o distanciamiento de la política, refiriéndose entre otras cosas a una sensación bastante vaga de que la política es corrupta y los políticos generalmente hipócritas o indignos de confianza. Por supuesto, esta visión escéptica no es del todo errónea. Más aún, la investigación politológica ha mostrado que las personas que combinan bajos niveles de confianza social con un fuerte sentido de eficacia política, son las que más probablemente se involucren políticamente. Para muchos estudiantes de pregrado, el cinismo y la desconfianza hacia el sistema político sirven como excusas para la indiferencia. Cuando los oradores abordan con franqueza algunos de los problemas éticos que han enfrentado, eso puede contribuir a un mejor entendimiento, llevando a los estudiantes a discriminar mejor antes de juzgar a la política y a los políticos, así como a estar mejor informados sobre los problemas éticos más frecuentes (como los problemas que giran alrededor del dinero en la política), y a ser más reflexivos sobre cómo las condiciones sistémicas pueden aumentar o disminuir la incidencia de la corrupción.

Cuando los oradores o voceros son similares a los estudiantes en aspectos importantes (como p.ej., la edad, el género, la clase social o el origen étnico), esto aumenta las probabilidades de que los estudiantes se identifiquen con ellos y sientan que ellos mismos podrían desempeñar esos roles. En la Universidad Mills, Joe Kahne selecciona para que hablen en su clase, a profesionales de la política que no son particularmente famosos, pero que sin embargo han marcado una diferencia en sus comunidades y han ayudado a darle cuerpo a las políticas públicas en formas demostrables. Así, él ha encontrado que a los estudiantes les resulta más fácil identificarse con personas que vienen de un contexto social similar al de ellos, y que tan sólo son mayores que ellos por una década (o menos), por lo cual toma muy en cuenta esos factores.

En cualquier caso, la invitación a un portavoz o mentor no es algo a hacer improvisadamente. Hemos observado que los docentes y equipo que dirigen los cursos y programas incluidos en el Proyecto de Participación Política, invierten grandes esfuerzos en estas estrategias. En particular, ellos siguen los siguientes pasos:

- a. Elegir cuidadosamente.
- b. Preparar a los oradores.
- c. Preparar a los estudiantes.
- d. Asegurar la interacción.
- e. Hacer seguimiento.
- f. Evaluar.

- g. Trabajar cuidadosamente para incorporar a los mentores.
- h. Estar preparado para los retos.

Doug Morgan, de la Universidad Estatal de Portland, subraya que “se necesita seleccionar a los oradores exactamente con el mismo cuidado con que se seleccionan las lecturas. El instructor o instructora necesita saber precisamente qué espera lograr con el orador. Si uno no tiene ese grado de intencionalidad, tendrá el mismo efecto que tendría elegir las lecturas al azar.” Mientras que Greg Werkheiser, del Instituto Sorensen, señala: “Es importante que todo el mundo entienda que no es un ambiente de conferencia. Los oradores invitados están en modo interactivo, no dando discursos.” Aún cuando deban permanecer dentro de los límites de la cortesía y del respeto, es necesario que los estudiantes se sientan libres de hacer preguntas sobre cualquier tema en que quieran ahondar, e incluso desafiar al vocero si discrepan con algo o si alguna afirmación no les suena creíble. Por eso es necesario asegurarse de que las expectativas estén claras de parte y parte.

El seguimiento es indispensable porque las oportunidades estructuradas para la reflexión —discusiones después de que el profesional se marchó y reflexiones escritas en diarios o artículos— son clave para asegurarse de que los estudiantes piensen sobre lo que aprendieron y lo conecten con otros aspectos del curso. Por otra parte, cada profesional invitado debería ser evaluado según las metas del curso, después de su intervención en clase. Esto debería incluir tanto las apreciaciones de los estudiantes como las de los docentes. Lo ideal al respecto es combinar una rápida evaluación inicial, que capture las reacciones inmediatas, con una comparación general hacia el final del curso. Las evaluaciones pormenorizadas pueden ayudar a los docentes a generar una plantilla de visitantes a los que convendría invitar de nuevo, con lo cual el proceso se va haciendo cada vez más fácil.

Cuando se trabaja con mentores o consejeros, también es muy buena idea establecer acuerdos escritos que recojan las expectativas mutuas. Algunos de los programas que observamos eran capaces de proporcionarle modestas remuneraciones a los mentores. No obstante, como dice Kahne, “las relaciones con los mentores son arduas, porque ellos tienden a ser gente muy ocupada y la ingeniería de relaciones personales es difícil. No es algo que nosotros supongamos que va a funcionar con todo el mundo, pero nos gustaría que funcionara con un buen porcentaje de los estudiantes.” Al preparar tanto a los estudiantes como a los mentores para la experiencia, es útil animarlos a explorar una amplia gama de cuestiones bastante personales, tales como el equilibrio entre el trabajo y la familia, la pasión y otras motivaciones por el trabajo, y cómo manejar efectivamente las dificultades, así como los temas más estrictamente relacionados con el tema o labor en cuestión. A partir de su experiencia con el curso “La democracia importa”, Adam Weinberg comenta: “Les hablamos abiertamente sobre nuestras vidas y sobre las elecciones que hemos hecho —les decimos que las opciones no son tan sólo los extremos de vivir para hacer dinero o ser activistas *hippies* que viven en absoluta pobreza. Es mucho más complicado que eso”.

Ahora bien, a pesar de los mejores esfuerzos para preparar a los voceros y a los estudiantes, a veces la sesión se estropea o el tono se vuelve desagradable. A veces, sin importar las advertencias previas, algunos practicantes pueden llegar a la clase y dar

discursos de campaña u otras rutinas bien ensayadas y genéricas. Algunos parecen predicadores o cuentan historias de sus batallas que no cumplen ninguna otra función que no sea autocomplacense. Tal como sugerimos antes, una cuidadosa evaluación de cada orador ubicará a aquellos que se aferran a sus presentaciones enlatadas en la lista de “no volver a invitar”. Ocasionalmente, los oradores son particularmente porfiados, o no tienen pelos en la lengua y sus argumentos agresivos pueden ofender o herir a algunos estudiantes. Este riesgo es especialmente alto cuando el portavoz hace afirmaciones fuertes o desafiantes sobre cuestiones sensibles como la raza o la religión. Además, no es fácil para los estudiantes dar con el punto justo entre el cuestionamiento agudo y la cortesía o el aprecio; y el docente que sirve de anfitrión no puede impedir que el invitado se ponga a la defensiva o beligerante, si surgen tensiones. Naturalmente, los docentes deben intervenir si el tono se vuelve claramente negativo. Por eso puede ser aconsejable sostener breves reuniones de análisis después de las visitas de los oradores. Pues el análisis puede incluir no sólo los aspectos intelectuales de las controversias, sino también un apoyo emocional para los estudiantes que puedan haberse sentido ofendidos. O en términos más generales, porque así se puede contribuir a cerrar la actividad con un tono positivo o constructivo, más allá de los altibajos del diálogo.

4.4. Aprendiendo a través de colocaciones, pasantías y aprendizaje en servicio

Respaldando el valor del aprendizaje a través de la experiencia, muchos docentes consultados por el Proyecto de Participación Democrática, procuran darle vida a los temas políticos haciendo arreglos para que los estudiantes pasen cierto tiempo interactuando con organizaciones cuyos propósitos se vinculan con los del curso o programa, mediante colocaciones comunitarias, pasantías y actividades de aprendizaje en servicio. Estas experiencias incorporan una amplia gama de cronogramas, sitios, actividades y responsabilidades estudiantiles.

En la mayoría de los casos, las ubicaciones en las que son colocados los estudiantes son organizaciones comunitarias u otros grupos no gubernamentales y sin fines de lucro, que se centran sobre temas de organización y desarrollo comunitario, problemas de refugiados e inmigración, de salud, de ambiente, y demás aspectos del bienestar social. Puede tratarse ya sea de organizaciones que prestan un servicio directo, o de organizaciones que hacen investigación o abogan por cambios en cuanto a algunas políticas públicas. La mayoría de las opciones de colocación en los programas que nosotros estudiamos, se ocupaba de un conjunto relativamente focalizado de necesidades o problemas. También había oficinas de funcionarios electos y agencias gubernamentales encargadas de implementar ciertas políticas. Algunas de estas experiencias de “manos a la obra” eran a tiempo completo durante un mes o más, usualmente en el verano. Pero como es obvio, los cursos universitarios regulares son incompatibles con colocaciones a medio tiempo o a tiempo completo, por lo que en estos casos los estudiantes pasan menos tiempo en sus colocaciones, generalmente sólo unas pocas horas a la semana. Aún así, hay evidencia de que las colocaciones pueden nutrir aprendizajes significativos, siempre y cuando incluyan al menos tres horas a la semana de experiencia directa (Eyler and Giles, 1999).

La naturaleza exacta del trabajo realizado por los estudiantes puede diferir de un sitio a otro, de modo que incluso estudiantes que están en el mismo curso o programa tendrán experiencias notablemente divergentes si el programa emplea múltiples sitios, como sucede en la mayoría de los casos. Los sitios de colocación también varían considerablemente en cuanto a su receptividad ante las peticiones de los docentes, de asignarles a los estudiantes tareas retadoras o significativas, por lo cual algunos estudiantes terminan haciendo labores de oficina, a pesar de los esfuerzos por prevenir eso. De cualquier manera, en el Proyecto de Participación Política vimos que las experiencias de poner manos a la obra en materia política rinden beneficios específicos de aprendizaje, en términos de comprensión, motivación y habilidades políticas. Más aún, estas experiencias estimulan el crecimiento personal.

Entre las contribuciones específicas de estos aprendizajes mediante la experiencia, está una mejor comprensión de la implementación de políticas públicas. Los estudiantes aprenden cómo se ven estas políticas “sobre el terreno”, y se hacen conscientes de las complejidades de su aplicación y de sus consecuencias no deseadas, de un modo que difícilmente emergería mediante el estudio puramente académico. Los estudiantes en programas que implementan políticas sociales, tales como los Tribunales de Familia, aprenden por qué se necesita buen juicio al aplicar una política establecida a la confusa realidad de un caso, y los problemas que surgen cuando los “burócratas a nivel de la calle” no son tan juiciosos como deberían. Esta clase de experiencia a menudo proporciona una ilustración concreta de principios generales que han sido discutidos en clase, haciendo de esos principios algo mucho más real. Como lo expresó un estudiante colocado en un Centro de Detención Juvenil: “Son muchas las cosas que hemos estudiado que parecían tan remotas, hasta que realmente ves a los muchachos pasar por ellas”.

Las experiencias de colocación no sólo pueden ayudar a los estudiantes a entender mejor las concepciones teóricas presentadas en clase. Pues al traer esos marcos teóricos a sus colocaciones, también les pueden ayudar a ver cosas en ese contexto que de otro modo serían virtualmente invisibles. Ross Cheit, de la Universidad Brown, sugiere un mecanismo mediante el cual parece darse esa integración a través de contextos de aprendizaje:

Puede que la trabajadora social diga ‘Me encantaría ser capaz de hacer esto o aquello, pero no puedo’. Entonces los estudiantes vuelven y preguntan por qué ellos no pueden. Yo sé que la colocación en servicio está funcionando cuando les genera preguntas que quieren les respondan. Cuando les plantea preguntas macro sobre cosas micro con las cuales se encuentran. Al trabajar en cuidados infantiles, vuelven realmente interesados en las políticas de cuidado infantil. De otro modo no lo harían.

Especialmente para los estudiantes que provienen de contextos más privilegiados, un beneficio central de las colocaciones puede ser una mayor compasión y empatía por la gente que no es como ellos. Esto a menudo implica cambiar sus preconcepciones acerca de las instituciones y de la gente, o desmontar sus estereotipos. Y también mucha más humildad. Tal vez se podría pensar que existe una relación inversa entre la humildad y el sentido de eficacia política. Pero, apropiadamente entendida, una humildad madura en

cuanto al lugar que uno ocupa en el mundo, en relación a otros, es en verdad un rasgo muy valioso del liderazgo, aunque esté lejos de ser universal. La capacidad para comunicarse y colaborar con gente de una amplia gama de contextos u orígenes, es importante para la efectividad política. Un liderazgo genuino requiere un énfasis sobre la tarea entre manos, y esfuerzos colectivos para lograrla, más que sobre las recompensas para el ego o la idea que uno tenga de su propia importancia. Es a esta clase de humildad, a la que se refieren los docentes cuando la subrayan como una meta educativa. De hecho, algunos estudiantes señalaron a una mayor humildad como una de las cosas más valiosas que aprendieron a través de los cursos y programas. Una estudiante de Duke, por ejemplo, habló de su pasantía en Sur África y de lo impresionada que quedó por la resiliencia y esperanza de los que más habían sufrido bajo el apartheid: “Ver cómo todavía creen en la bondad de la gente es algo indescriptible y que te lleva a ser más humilde . . . La humildad será importante en cualquier posición de liderazgo que yo llegue a ocupar en el futuro . . . Caer cuenta de que no tiene que ver conmigo.”

Resumiendo su visión de lo que constituye una colocación efectiva, Alma Blount, también de la Universidad de Duke, dijo:

Que una pasantía funcione quiere decir lo siguiente: La estudiante tiene una experiencia de aprendizaje intensa. Ella está en una situación que amenaza con superarla, pero aún así logra hacer algo productivo, contribuir con algo. La situación debe incluir una experiencia de servicio directo con conexión cara-a-cara con clientes. Tiene que haber una buena relación con el supervisor y una retroalimentación franca. El supervisor puede refrenar a la estudiante cuando sea necesario. Y la estudiante vuelve en modo de caos.

Si bien no todos los docentes estarían de acuerdo con esta caracterización, la gran mayoría concuerda en cuanto a algunos aspectos clave de la implementación:

- a. Establezca objetivos de aprendizaje claros.
- b. Seleccione cuidadosamente los sitios de colocación. Incluyendo, entre las consideraciones prioritarias, la disponibilidad de supervisores, y una razonable coincidencia entre los sitios y los intereses o metas de los estudiantes.
- c. Clarifique las expectativas y desarrolle acuerdos explícitos.
- d. Atienda la logística del sitio seleccionado.
- e. Considere la seguridad de los estudiantes. (Sin asumir que los vecindarios de bajos ingresos son más peligrosos de lo que en realidad son, puesto que esta clase de prejuicios de por sí transmite un mensaje importante).
- f. Prepare a los estudiantes para la experiencia.
- g. Establezca mecanismos fuertes para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre la experiencia.
- h. Evalúe los sitios y las experiencias de los estudiantes regularmente. Una herramienta pedagógica especialmente útil en este sentido son los diarios, en los cuales los estudiantes relatan sus actividades y sus reacciones ante esas actividades. Así los diarios contribuyen a profundizar el aprendizaje de los estudiantes y también ayudan a los docentes a monitorear cómo se desenvuelven

los estudiantes en sus colocaciones, y la clase de dificultades que cada sitio tiende a plantear.

- i. Prepárese para los retos peculiares de las colocaciones y pasantías. A veces no se puede hacer nada para que el sitio de colocación satisfaga las expectativas, y mudar al estudiante no es factible. Pero cuando los estudiantes comparten sus experiencias entre sí, con cierta profundidad durante todo el programa, pueden aprender de las colocaciones de los demás incluso si aprenden menos de lo que esperaban en la ubicación que les correspondió. Así, hasta las experiencias negativas pueden resultar productivas si ponen a los estudiantes a pensar.

4.5. Aprendiendo a través de la reflexión estructurada

La reflexión es vista generalmente como el núcleo de la educación superior, especialmente en el caso de la educación liberal, que alguna vez fue descrita juguetonamente como enseñar a los estudiantes a analizar a Freud desde una perspectiva marxista, y a Marx desde una perspectiva freudiana. La reflexión tiene el poder de enmarcar las experiencias y eventos desde nuevos ángulos. En consecuencia, incluso cuando algunas experiencias en los cursos o programas, tal como trabajar prestando un servicio directo a otros, no son de naturaleza explícitamente política, la reflexión guiada puede ayudar a los estudiantes a reformularlas en términos políticos, conectando ese servicio directo con análisis relevantes, política o sistémicamente orientados, de las necesidades atendidas. Un estudiante de la Universidad de Duke, por ejemplo, nos contó cómo la reflexión estructurada, durante su pasantía en una sucursal de las Caridades Católicas de Nuevo México, que presta ayuda a refugiados, le llevó a estudiar las políticas migratorias y el proceso de solicitar el estatus de refugiado.

Hay muchas formas distintas de estimular y estructurar las reflexiones de los estudiantes sobre aspectos clave de sus experiencias educativas. Incluyendo actividades orales y escritas, así como diarios y conversaciones en línea, los cuales representan una especie de híbrido entre los formatos escritos y los orales. Muchos docentes vinculan estas variedades de reflexión, pidiéndoles a los estudiantes que respondan propuestas o asignaciones por escrito para luego compartir los productos en una discusión con sus compañeros. Por ejemplo, Meta Mendel-Reyes, en la Universidad Berea, cada semana le asigna a un estudiante distinto la obligación de leer todas las reflexiones escritas de sus compañeros, y de hacerles observaciones. De acuerdo a uno de los participantes, el salón sentía que “esta era una buena forma de empezar la discusión, porque algún otro estudiante diría ‘En realidad, yo me siento de ese modo, pero también . . .’ y así por el estilo. Así que cada quien tenía que leer los escritos de todo el mundo y conducir la discusión, al menos una vez”.

Pocos estudiantes de pregrado saben cómo reflexionar sobre su experiencia en una forma sofisticada y productiva, por lo que se necesitan prácticas guiadas, apoyo, modelaje y retroalimentación de parte de los docentes para aprender esta habilidad. Por eso, la regularidad es de suprema importancia. Otra justificación de la regularidad es que con ella se puede instaurar una “cultura de reflexión”, destinada a inculcar hábitos duraderos de reflexión consciente y sistemática sobre las propias experiencias. Esto parece funcionar, y

muchos estudiantes identificaron a los hábitos reflexivos y al pensamiento integrador como cualidades que esperan conservar en el futuro, como resultado de haber participado en el curso o programa.

Los diarios y bitácoras de aprendizaje, están entre los tipos más comunes de asignación escrita. Pero su formato difiere dependiendo de las metas del curso. Muchos docentes utilizan uno o más de los siguientes enfoques:

- ♣ Aplicación de marcos teóricos o conceptuales al aprendizaje por experiencia. Por ejemplo: ¿Qué teorías u otros conocimientos académicos me ayudan a entender esta experiencia o evento? ¿Cómo concibo yo el contexto más general de lo que observé? ¿Cómo se conecta esta experiencia con otras cosas que yo he estudiado o experimentado?
- ♣ Reflexión directa sobre la experiencia. Por ejemplo: ¿Cuáles son los elementos clave que he aprendido de esta experiencia o actividad? ¿Qué temas o preguntas plantea? ¿Qué reacciones evocó —fue desafiante, sorpresiva, placentera, frustrante? ¿Por qué evocó esas reacciones?
- ♣ Reflexión sobre su propio aprendizaje y desarrollo. Por ejemplo: ¿Qué cosas necesito todavía aprender o ejercitar? ¿Cuál es mi estrategia para progresar? ¿Cómo se pueden mejorar mi conocimiento o habilidades? ¿Qué puedo cambiar o enfocar de un modo distinto en el futuro?

Otra forma de estructurar las respuestas de los estudiantes a esta clase de interrogantes es pedirles que escriban regularmente informes breves a modo de cartas (a un familiar, amigo o compañero de clase, por ejemplo), en las que describen lo que están experimentando y el provecho que de allí están sacando. Durante sus pasantías de verano, los estudiantes del Programa “Oportunidades de Servicio en Liderazgo”, escriben reflexivamente “cartas ensayo” o “cartas a casa” una vez por semana, desde sus colocaciones comunitarias a la directora del programa, Alma Blount, quien entonces les responde.

Entre los beneficios de la reflexión estructurada, está el hecho de que los estudiantes se van haciendo más sofisticados como pensadores y escritores políticos:

La reflexión estructurada me ha hecho pensar sobre los problemas sociales, definitivamente, a un nivel más profundo del que estaba antes. Antes, yo trataba de descomponer las cosas a causas y efectos muy simples, como una causa y un efecto para cada tema. Ahora tiendo a buscar más las cuestiones subyacentes, los factores agravantes y los obstáculos políticos para lograr un cambio, como las barreras ideológicas.

En términos generales, las investigaciones sugieren que la reflexión que involucra lo que los psicólogos del aprendizaje llaman *procesos metacognitivos*, en los cuales los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje, generan un mayor dominio y comprensión de la materia. Por ejemplo, los estudiantes de matemáticas a quienes se les pide que hagan pausas frecuentes, durante la resolución de problemas, para preguntarse a sí mismos cosas como “¿Qué estoy haciendo ahora?”, son más estratégicos al resolver

problemas y se desempeñan mejor que los estudiantes no-reflexivos (Garner and Alexander, 1989; Schoenfeld, 1985, 1987).

La reflexión también puede animar a los estudiantes a establecer sus propias metas de aprendizaje, a evaluar su progreso, y a pedir ayuda cuando no están logrando las metas. En este sentido, los estudiantes se van haciendo responsables de su propio aprendizaje, algo muy importante cuando el tiempo es escaso. Por ejemplo, Marshall Ganz, de la Universidad de Harvard, está muy consciente de que sus estudiantes no se van a volver expertos en organización comunitaria en apenas un semestre, que es lo que dura su curso. Como sus destrezas todavía van a ser rudimentarias al final del curso, Ganz le presta muchísima atención a enseñar a los estudiantes cómo aprender de su propia práctica o de sus experiencias. El uso consciente de la reflexión focalizada es la base de ese esfuerzo.

También vale la pena mencionar las ganancias en cuanto al significado personal de los contenidos educativos. Por ejemplo, Rick Battistoni de la Universidad Providence, les pide a los alumnos de su curso en ciencia política, que mantengan un “diario de teoría de la democracia”. En sus diarios, los estudiantes recurren a las lecturas, conferencias y otras actividades del curso para ir construyendo poco a poco sus propias teorías sobre la democracia, durante todo el semestre. Battistoni cree que los diarios les dan a sus estudiantes un sentido de propiedad sobre el material del curso, haciendo que les resulte más personalmente significativo, y por consiguiente más útil en sus vidas como ciudadanos. Sus estudiantes aprecian esta dimensión personal del curso, el “ser capaz de escribir sobre lo que *yo* creo y sobre *mi* teoría, en vez de escribir un trabajo de investigación sobre las ideas de alguien más.”

Esta clase de enfoque también conduce a una mayor conciencia de los estudiantes sobre sus valores, compromisos e identidades políticas. La exploración de las tensiones e inconsistencias entre sus valores y sus creencias, o entre sus valores y acciones, es un aspecto importante con miras a una “vida examinada” y a un sentido mejor integrado de uno mismo como persona cívica y política. Cierta número de los estudiantes consultados por nosotros, mencionaron que los ejercicios reflexivos con los diarios, especialmente cuando son leídos y respondidos mutuamente, los ayudaban a alinear sus conocimientos, valores y acciones.

Por supuesto, si se les planea pobremente, los ejercicios y actividades de reflexión pueden desembocar en poco más que una oportunidad para compartir sentimientos, sin contribuir significativamente al desarrollo intelectual. A fin de evitar esto, algunas sugerencias son:

- a. Sea claro. Asegúrese de que los estudiantes entiendan el propósito y las metas específicas de las asignaciones para reflexionar. Explique que el instructor buscará evidencias de que los estudiantes están conectando sus experiencias en el terreno con ideas de las lecturas u otros materiales de clase, no puras opiniones personales, que no estén conceptualmente fundadas, o descripciones de eventos sin explicar su significación o su conexión con los temas clave del curso.
- b. Enseñe el proceso. Proporcione guías, ejemplos, y retroalimentación informativa y oportuna. Los estudiantes nos mencionaron repetidamente cuán importante fue

- para ellos saber que los docentes estaban leyendo sus reflexiones y respondiendo con retroalimentaciones instructivas.
- c. Haga combinaciones. Varíe las estrategias de reflexión. Estas pueden ser altamente estructuradas o abiertas. Cada una tiene sus ventajas y desventajas, y la mayoría de los docentes emplean ambos tipos, pasando a menudo, desde los formatos más estructurados al principio, hacia los menos estructurados luego, cuando los estudiantes ya se han hecho adeptos. Los ejercicios de completar frases, por ejemplo, pueden ser un buen modo de comenzar: “Nosotros sabremos que nuestro proyecto de acción está siendo exitoso si ...” “Lo más interesante de mi proyecto hasta ahora ha sido...” El análisis de incidentes críticos es otro tipo provechoso de tarea semiestructurada: los estudiantes eligen eventos o experiencias clave de sus proyectos y escriben el “qué, cómo, cuándo y por qué” del evento.
 - d. Evalúe el trabajo. Bien sea formal o informalmente. Es importante transmitir que las reflexiones constituyen un serio trabajo intelectual. Aunque al mismo tiempo, muchas actividades reflexivas incluyen una importante dimensión personal, que hace que ponerles una calificación parezca estar juzgando el carácter del estudiante. La sobrecarga de los docentes es otro problema de consideración, puesto que a veces no es factible corregir todas las reflexiones escritas que se produzcan. Una combinación de notas, sistemas aprobado-reprobado y retroalimentaciones escritas puede contribuir a superar estas tensiones.
 - e. Aprenda de las reflexiones. Úselas para evaluar y optimizar las asignaciones, o el curso en general. Hacer esto de un modo explícito y regular es un modo extremadamente efectivo de averiguar cómo están reaccionando los estudiantes a los componentes específicos del curso, y qué están aprendiendo de cada uno de ellos.
 - f. Esté preparado. Anticipe los retos de usar la reflexión estructurada. Si bien resulta esencial crear una atmósfera de confianza y respeto mutuos entre los estudiantes, también es necesario alentarlos a desafiar francamente las interpretaciones y argumentos de los demás. Coordinar los esfuerzos de docentes que dicten distintas materias, es de la mayor importancia para lograr efectos acumulativos o a largo plazo.

4.6. Uniendo las piezas

Las autoras y autores del Proyecto de Participación Política estamos convencidas de que estas pedagogías activas y reflexivas son especialmente adecuadas para lograr un *aprendizaje profundo y duradero*, porque involucran a los estudiantes en varios niveles al mismo tiempo: intelectual, emocional, social y personal. En muchos de los cursos, los estudiantes toman ideas aprendidas en un contexto académico y las aplican a las complejas e inciertas realidades de la implementación de políticas o de la acción política. Así se generan importantes ecos, que retornan desde el plano de la acción al plano intelectual, enriqueciendo su comprensión de las sutilezas intelectuales del material usado en clase. La mayoría de estas pedagogías ofrecen un asesoramiento, entrenamiento y retroalimentación

continuos, y así a menudo van inculcando gradualmente en los estudiantes la capacidad para autoevaluarse y una búsqueda activa de múltiples fuentes de orientación.

Finalmente, una de las mayores fortalezas de estas pedagogías clave es que no sólo conectan a los estudiantes con ideas, sino también con *gente*. Los estudiantes interactúan con docentes, personal del programa, compañeros, tutores, oradores, personal y directivos de las instituciones de colocación, así como con las personas atendidas por las organizaciones. Personas que atraen a los estudiantes novatos en materia de participación política y les llevan a profundizar su compromiso, planteándoles exigencias, inspirándoles, personalizando y dramatizando los temas, ofreciéndoles solidaridad con una búsqueda común, y conduciéndoles a establecer nuevas identificaciones, que cambian su sentido de quiénes son y quiénes desean ser (Colby and Damon 1992; Youniss and Yates 1997).

5. Un enfoque integral

Los docentes con los cuales trabajamos están muy comprometidos con la meta de profundizar el conocimiento y la sofisticación de los estudiantes acerca de la política, y de hacerlos más diestros y competentes, hasta estrategias, en su participación política. Pero ellos admiten que estos conocimientos y destrezas rendirán frutos sólo si los estudiantes son motivados a participar, por lo cual también intentan fortalecer su motivación política. Cada uno de estos tres núcleos, el conocimiento y comprensión de la política, las habilidades políticas y la motivación política, incluyen muchas dimensiones distintas, algunas de las cuales evaluamos en el estudio. Una educación integral para el desarrollo político debería abordar los tres núcleos, y los cursos y programas que analizamos lo hacían. Además, un enfoque amplio del aprendizaje político debería involucrar no sólo a los cursos académicos, sino también a lo extracurricular y al clima o cultura general de la universidad.

5.1. El curriculum

El curriculum es tan sólo una parte de la experiencia de estudiar una carrera, pero es la parte central en términos académicos, y por ello merece un énfasis especial. Tal como he subrayado, nuestro estudio llamó la atención sobre muchos cursos académicos que integran al aprendizaje político con una amplia gama de disciplinas. También identificamos cierto número de estrategias didácticas efectivas para promover el aprendizaje político. Incluyendo proyectos de investigación, de acción, oradores invitados y varios tipos de deliberación política.

Idealmente, los esfuerzos curriculares para educar a los estudiantes políticamente, tienen lugar en varios niveles al mismo tiempo. Los programas de educación general son un emplazamiento obvio para esta clase de trabajo. A fin de asegurarse de que el programa esté haciendo una contribución sistemática, o evolutiva, al aprendizaje político, resulta útil revisar con cierto detalle las metas y asignaciones de los cursos dedicados a este conjunto de fines educativos.

Adicionalmente, algunos departamentos académicos pueden considerar secuencias educativas, dentro de la principal, que construyan una base de conocimientos y destrezas capaz de establecer conexiones entre su disciplina profesional y la política o las políticas públicas. Apropiadamente concebidas, esas conexiones deberían enriquecer la comprensión de los estudiantes en cuanto a su disciplina y sus implicaciones. En algunos casos, los cursos que enseñan las capacidades fundamentales, como la deliberación y la reflexión estructuradas, pueden servir como prerrequisitos de los cursos que vienen luego en la secuencia académica.

El aprendizaje acumulativo, integrado, dentro del curriculum, puede hacer mucho por aumentar la eficacia de las experiencias educativas que promueven el desarrollo político durante los años de pregrado. Pero el curriculum no es la única fuente de enseñanza y aprendizaje. En nuestro libro *Educating Citizens*¹ (Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephens, 2003), escribimos con cierta extensión sobre la importancia de emplear tres ámbitos básicos de aprendizaje para estimular el desarrollo moral y cívico de los estudiantes. Estos tres ámbitos, el curriculum, lo extracurricular y la cultura del campus, son igualmente relevantes para el aprendizaje político. Una clara ventaja de la educación basada en un campus, comparada con la educación a distancia, es que los estudiantes aprenden de la totalidad de una experiencia mucho más rica que el solo salón de clase. Y ese aprendizaje logra su máxima efectividad cuando se aprovecha plenamente el potencial educativo de los tres ámbitos, y cuando los tres están alineados y dinámicamente interconectados.

5.2. Las actividades extra-cátedra

El aprendizaje político más fértil se logra cuando los estudiantes participan tanto en las actividades curriculares como en las actividades extra-cátedra relacionadas con la política. Esto puede suceder dentro de un programa con un alto grado de coordinación entre ambos ámbitos, o menos formalmente, a través de la selección por parte de estudiantes individuales, de opciones extra-cátedra que amplifiquen sus aprendizajes en el aula (y viceversa).

Por fortuna, en casi todas las universidades estadounidenses hay muchas actividades extra-cátedra que sirven de apoyo al aprendizaje político, de modo que los estudiantes pueden escoger cuál concuerda más con sus intereses. Algunas son de naturaleza obviamente política, como lo son otras opciones disponibles en la mayoría de las casas de estudio. Otras actividades, como los cineclubes, las organizaciones ambientales, algunos programas comunitarios y la mayoría de los demás clubes y organizaciones establecen conexiones explícitas entre sus preocupaciones y temas políticos, entendidos en un sentido amplio. Especialmente si se le da cierta guía y aliento, el ámbito de la vida estudiantil puede ser un dominio sumamente poderoso para el aprendizaje político, tanto en materia de destrezas y eficacia, como de identidad política y otros aspectos motivacionales.

¹ “Educando a los ciudadanos”.

5.3. El clima del campus

El tercer ámbito importante para el aprendizaje político es el clima o cultura de la universidad —los eventos; rutinas; mensajes culturales explícitos o implícitos; las ideas, imágenes e historias compartidas; y los espacios o rasgos físicos simbólicamente importantes del campus (v. Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephens, 2003). En algunas casas de estudio, el clima es notablemente apolítico. Esta ausencia de preocupaciones políticas, envía por sí misma un poderoso mensaje de indiferencia.

En otras universidades, el clima político puede ser experimentado por muchos estudiantes y docentes como un elemento clave de la identidad institucional, pero también como algo homogéneo y restrictivo. La cultura política puede ser vista, incluso, como opresiva por quienes no comparten lo que a su juicio es la perspectiva dominante. Mientras que algunas instituciones se caracterizan por un compromiso que revela una significativa diversidad de opiniones, que puede o no conducir a un perfil políticamente conflictivo que llame la atención tanto dentro como fuera de la comunidad académica. En cualquier caso, vale la pena que los educadores, junto a sus estudiantes, piensen sobre el clima político de su institución y analicen juntos si se podría beneficiar de esfuerzos por promover una mayor excitación política, mayor apertura en cuanto a las opiniones, o un mayor grado de civilidad —o a veces hasta menos civilidad, si las normas vigentes imponen una actitud que por excesivamente decorosa, menoscabe la disposición a participar.

Las metas de la educación para el compromiso político deberían ser presentadas directamente a los estudiantes por las autoridades así como por los docentes universitarios. Si los nuevos estudiantes leen los materiales que se les proporcionan antes de llegar al campus, y luego oyen confirmar en los programas de bienvenida o inducción, que se espera de ellos que obtengan los conocimientos y habilidades para ser ciudadanos comprometidos con su comunidad, aumenta la probabilidad de que estas expectativas se cumplan. Esa probabilidad se hace aún mayor en la medida en que los estudiantes son expuestos regularmente a modelos de participación política, en sus clases y en actividades extracurriculares. Estas son lecciones que necesitan ser afirmadas y reafirmadas. Las discusiones profundas sobre políticas públicas controversiales, en una atmósfera de libre pensamiento, también son extremadamente valiosas. Abreviando, no hay ninguna intervención que sea absolutamente esencial, ni ninguna que sin reforzamiento baste para proporcionar todo el aprendizaje necesario. Por el contrario, la mejor forma de educar para la participación política son múltiples experiencias de aprendizaje, reforzadas a lo largo de la carrera.

En los Estados Unidos, y supongo que también en otros países, la mayoría de las declaraciones sobre la misión de la universidad incluyen el imperativo de que los estudiantes estén preparados para ser ciudadanos responsables y comprometidos con sus comunidades. Demasiado pocas instituciones tienen éxito al respecto. Nosotros pensamos que responder a este desafío es tanto una oportunidad como una obligación para la educación universitaria. Educar para la democracia es una labor muy difícil y exigente. Sin embargo, no nos queda duda de que también es una labor esencial, si es que nuestras instituciones y procesos políticos van a funcionar como deberían.

Referencias

- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some Do Care: Contemporary Lives of Moral Commitment*. New York: Free Press.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J. (2007). *Educating for Democracy: Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). "Metacognition: Answered and Unanswered Questions." *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1987). "What's All the Fuss about Metacognition?", en A. H. Schoenfeld, (ed.). *Cognitive Science and Mathematics Education* (pp. 189-216). Mahwah: Erlbaum.
- Shulman, L. S. (2005). "Pedagogies of Uncertainty." *Liberal Education*, 91(2), 18-25.
- Youniss, J., & Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*. Chicago: University of Chicago Press.

Adaptación y traducción de Levy Farías

Sobre la autora:

Anne Colby es Académica Titular en la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza, donde dirige el Programa de Preparación para las Profesiones, y el Proyecto de Comercio, Empresariado y Artes Liberales. Obtuvo su Doctorado en Psicología de la Universidad de Columbia, en 1972. Fue Directora del Centro de Investigación Henry Murray de la Universidad de Harvard, y es autora o coautora de numerosos trabajos, que incluyen: *A Longitudinal Study of Moral Judgment* (1983), *The Measurement of Moral Judgment* (1987), *Competence and Character Through Life* (1998), *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law* (2007), y *Educating Engineers: Designing for the Future of the Field* (2009).

Correo-e: colby@carnegiefoundation.org

Página web: <http://www.carnegiefoundation.org/about-us/staff/anne-colby>
