

Ciudadanía y deliberación democrática en la escuela primaria con apoyo de las tecnologías digitales. Una experiencia de investigación y desarrollo curricular.

María Eugenia Bujanda
Departamento de Investigación
Fundación Omar Dengo
Costa Rica
Maria.Bujanda@fod.ac.cr

Ponencia presentada en el congreso
“La educación y la formación de una ciudadanía democrática”
Harvard Graduate School of Education y Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano
Costa Rica, San José, 18 y 19 de agosto de 2005

1. Introducción

Algunas de las expresiones que nos han dejado los niños y niñas costarricenses de 5º grado de educación primaria, provenientes de escuelas públicas, que han participado en la experiencia que presentamos en este trabajo, son las siguientes: *“Todos los grupos pensamos diferente pero paso a paso se busca una respuesta que nos agrada a todos”, “Si una persona no está contenta, hay que cambiar todo, no es la mayoría la que gana”, “Todos podemos llegar a una decisión si nos organizamos y hablamos del tema”, “Las ideas de los demás me ayudan a pensar mejor”, “Siento que soy una persona valiosa y que puedo hacer cambios”, “Hay que hablar con los adultos para que sepan que tenemos los mismos derechos que ellos”, “Todos los miembros de la comunidad podemos y tenemos que ayudar”, “Los niños pueden tomar preocupaciones y resolverlas”.*

Todas ellas apuntan hacia una misma idea: los escolares pueden desarrollar una comprensión genuina y profunda de conceptos a primera vista elevados y ambiciosos, incluso para los adultos, como deliberación, consenso, ciudadanía y participación. Más aun, sugieren que la formación ciudadana, si va más allá de lo decorativo o protocolario, o de una simulación de funciones y responsabilidades futuras, puede abrirles un universo de posibilidades, sorprendente para muchos de ellos, que les hace sentirse más dueños de sus vidas y, por tanto, que incrementa su bienestar y su desarrollo personal y social.

Para que la educación para la ciudadanía posea esta capacidad de empoderamiento y transformación, creemos que es necesario crear experiencias educativas provistas de ideas y vivencias auténticas que promuevan un aprendizaje activo, cooperativo, humanamente significativo y tecnológicamente rico.

Producto de estas convicciones y de la voluntad de realizar una aportación innovadora en el campo de la educación para la ciudadanía, surge el proyecto *Desarrollo de la Capacidad Deliberativa en Escolares* (en adelante Proyecto CADE). La iniciativa ha sido desarrollada por el Departamento de Investigación de la Fundación Omar Dengo (FOD) y el Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD Preescolar, I y II Ciclos (en adelante Programa Nacional de Informática Educativa). Este esfuerzo de colaboración entre docentes e investigadores, que cuenta con resultados de investigación, ha partido de dos premisas centrales: 1) el fundamento de la educación para la ciudadanía debe ser la concepción de los niños y adolescentes como sujetos de derechos de participación; y 2) en un proyecto que

pretende capacitar para una ciudadanía crítica y activa en el mundo actual, es necesario incorporar una visión aplicada de lo tecnológico.

Este trabajo presenta el camino recorrido hasta la fecha y los resultados obtenidos en el Proyecto CADE. Tras realizar una breve descripción del proyecto, se presentan sus tres principales referentes teóricos: la concepción de los niños como ciudadanos, la democracia deliberativa y la ciudadanía mediada por las tecnologías digitales. De ahí pasamos a exponer el componente del proyecto dedicado al diseño curricular, en donde se detallan los contenidos de la propuesta educativa y sus principales estrategias metodológicas. La parte final del trabajo describe y comenta el proyecto piloto que se realizó en 2004 dirigido a evaluar la propuesta educativa diseñada, y el cual ha arrojado interesantes resultados y perspectivas de futuro.

2. Breve descripción del Proyecto CADE

El objetivo del Proyecto CADE es promover, en niños y niñas entre 10 y 13 años, la autoeficacia¹ y las capacidades para deliberar; es decir, para dialogar sobre problemas de carácter público, sopesando detenidamente la información disponible, promoviendo la participación de todos los afectados, elaborando soluciones que busquen el bien de todos, y llegando a acuerdos sobre cómo actuar.

Nació en el año 2001, con el apoyo de los doctores Felton Earls y Mary (Maya) Carlson, profesores de la Universidad de Harvard, como un proyecto de investigación y desarrollo, y ha dado lugar a la creación de una propuesta educativa apoyada en el uso de las tecnologías digitales. El objetivo de la FOD al plantearlo así, fue asegurar que la propuesta curricular se elaborara sobre sólidas bases teóricas y metodológicas, y que su efectividad se pudiera verificar de forma científica.

En aquel entonces, los doctores Earls y Carlson disfrutaban de una amplia experiencia en el trabajo con adolescentes, en el marco de proyectos dirigidos a promover sus derechos de participación. Realizaron aportes esenciales en cuanto al bagaje teórico y al rigor en el componente de investigación se refiere. La FOD, por otro lado, aportaba a esta alianza una larga trayectoria de dedicación al desarrollo cognitivo y social de la infancia, y una innovadora y avanzada visión del potencial educativo de las tecnologías. Esta institución es responsable del trabajo realizado de diseño, ejecución y evaluación de la propuesta pedagógica.

Algunos resquicios iniciales de escepticismo respecto a la factibilidad de un proyecto tan ambicioso con niños tan jóvenes, y respecto al papel en él de las tecnologías, quedaron resueltos cuando se constató el asombroso impacto que tienen en los niños los ambientes tecnológicamente ricos y significativos; y cuando, en una reunión con los jueces del Tribunal Superior de Elecciones², estos sugirieron que el proyecto no debía empezar en la escuela primaria, sino en la etapa preescolar (Carlson, Earls y Fonseca, 2002).

La estrategia de trabajo adoptada ha contenido hasta la fecha los siguientes componentes: 1) una fase de diseño curricular; 2) el desarrollo de medidas de autoeficacia para la deliberación; y 3) una primera aplicación piloto de la propuesta diseñada, con el fin de realizar una evaluación formativa que sugiera qué mejoras es necesario introducir en el programa curricular.

¹ La eficacia personal o autoeficacia puede ser definida como la creencia de una persona de poder controlar los obstáculos y sucesos en su vida. En la literatura sobre el tema, cada vez va tomando mayor fuerza la hipótesis de que, es un requisito para la conducta social responsable y activa y a la vez un buen predictor de un alto desempeño en este campo.

² La instancia judicial responsable de monitorear los procesos electorales y las prácticas democráticas en Costa Rica.

Exceptuando el segundo componente, cuya responsabilidad ha recaído por entero en el Departamento de Investigación, el primer componente y el tercero han sido producto de un proceso de trabajo que ha implicado una estrecha colaboración entre los investigadores y el equipo de docentes y asesores del Programa Nacional de Informática Educativa que han participado en el proyecto. Este enfoque de trabajo ha permitido incorporar desde el comienzo la experiencia y mirada especial de los educadores, y establecer una dinámica de retroalimentación entre la teoría y la práctica. El producto de esta colaboración ha sido una propuesta educativa enriquecida tanto desde la teoría como desde la práctica, y un grupo de profesionales capacitados para llevar adelante la propuesta en su fase de implementación regular.

El proyecto se está ejecutando actualmente en ocho escuelas públicas costarricenses³, y la aspiración es ir ampliando el número de escuelas beneficiadas bajo el marco del Programa Nacional de Informática Educativa, así como ponerlo a disposición de la comunidad educativa nacional y regional. La iniciativa ha contado con el apoyo financiero de la Fundación Costa Rica-Estados Unidos de América para la Cooperación (CR-USA), IDRC-Canada, Third Millennium Foundation y David Rockefeller Center for Latin American Studies.

3. Tres puntos de partida

La concepción de educación para la ciudadanía sobre la que se erige el Proyecto CADE, se fundamenta en tres grandes pilares. En primer lugar, el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos de participación y, por tanto, como personas que tienen estatus de ciudadanos. En segundo lugar, la voluntad de poner al servicio de los niños y niñas algunas de las ideas e instrumentos más avanzados en el campo de la ciudadanía, la democracia y el desarrollo humano y social: en particular, las teorías de la democracia deliberativa. Y, en tercer lugar, el convencimiento de que, dado que la tecnología está presente en la forma en la que las democracias se están articulando en la actualidad, no puede haber ejercicio ciudadano sin incorporación de las tecnologías digitales.

3.1. Los niños como ciudadanos

En la actualidad, numerosas organizaciones e iniciativas ciudadanas reclaman para la infancia y la adolescencia, los derechos y responsabilidades que les corresponden según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. La especial conciencia que existe en Costa Rica a este respecto, ha merecido la atención de investigadores internacionales, como Carlson y Earls (Carlson y Earls, 2001; Carlson, Earls y Fonseca, 2001).

Estos autores parten de la premisa de que los niños tienen derecho a ejercer la ciudadanía, en la medida en que la Convención de los Derechos del Niño les reconoce el derecho a acceder y a emitir información, a expresar sus pensamientos y sentimientos, a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan (Earls y Carlson, 1998).

Se trata de una noción modernizada de ciudadanía, que va más allá del estatus jurídico que se alcanza convencionalmente al cumplir la edad de 18 años y por el cual se adquiere una serie de derechos y de responsabilidades. Aquí se entiende como participación en la configuración de la sociedad, en el grado en el que a cada uno le permitan sus capacidades.

³ Hasta 2004 participaron en el proyecto cuatro escuelas públicas que forman parte del PRONIE MEP-FOD Preescolar, I y II Ciclos. En 2005 se han incorporado al proyecto cuatro nuevas escuelas.

Las tesis de Carlson y Earls se suman al fuerte movimiento internacional que impulsa el reconocimiento y la defensa de estos derechos de participación⁴, que constituyen el aspecto más retador del nuevo paradigma de la niñez proveniente de la Convención:

“Es la primera de estas tres [las ‘tres P’ de la Convención: participación, provisión y protección] la que ha constituido el aspecto más desafiante del articulado de la Convención, y la que ha sido abordada por muchos investigadores y practicantes de todo el mundo que valoran la libertad de los niños ciudadanos de hoy y que se han dado cuenta de que las responsabilidades del mañana serán de ellos” (Holden y Clough, 1998, p. 9).

La Convención de los Derechos del Niño apuesta por una concepción de la infancia, basada no solo en sus necesidades y su vulnerabilidad, sino también en sus capacidades emergentes. Esto cambia por completo la perspectiva tradicional porque condiciona el bienestar del niño a que este pueda construir agencia, es decir, a que con la necesaria guía, pueda influir cada vez más en su vida y en su entorno (Earls y Carlson, 1998).

Nótese que se habla de capacidades emergentes. Esto significa que todavía no se pueden ejercer en plenitud y que requieren de un proceso formativo. Es preciso, por tanto, plantear el ejercicio de los derechos de ciudadanía, y sus responsabilidades subsecuentes, como participación asistida. Los niños aumentan su capacidad para participar de manera significativa cuando tienen acceso a experiencias de participación asistida, y este incremento, a su vez, les abre las puertas a mayores niveles de participación (Holden y Clough, 1998).

3.2. La democracia deliberativa

CADE pretende que los niños y niñas puedan ejercer sus derechos de participación en el marco de una ciudadanía reflexiva, dialogante y ética. Una ciudadanía caracterizada por la disposición y la capacidad para deliberar, es decir, para dialogar tomando en cuenta la perspectiva de los demás, sopesando con cuidado la información disponible, llegando a acuerdos construidos con las aportaciones de todos, y teniendo como horizonte la búsqueda del bien común.

La deliberación toma cuerpo como acción social y política en el marco de las teorías sobre democracia deliberativa. La democracia deliberativa es aquella en la que la legitimidad de las decisiones políticas, depende de que se haya dado la misma atención a las razones de todos los ciudadanos en procesos de debate sobre asuntos de carácter público (Bohman, 1997; Feres Faria, 2000).

Pero este nuevo concepto de democracia implica, al menos, dos cosas (Bohman, 1997): a) que se preste la misma atención a las razones de todos los implicados en un problema o conflicto de carácter público; y b) que los ciudadanos sean iguales, en el sentido de que tengan las mismas capacidades para ejercer sus derechos y realizar sus proyectos de vida: dar a conocer sus preocupaciones, iniciar un debate público, presentar propuestas, etc. (Sen, 1999). La mera participación, por sí sola, no necesariamente produce mayor democracia. Es también necesario que las personas hayan desarrollado ciertas capacidades para que se puedan beneficiar de sus posibilidades de participación. Y lo que se observa en la cotidianidad, es que numerosos colectivos carecen de la capacidad de hacer un uso eficaz de sus derechos y libertades políticos, es decir, de influir en la toma de decisiones

⁴ A este movimiento se han unido organismos internacionales como UNICEF y el Consejo de Europa. Este último, por ejemplo, ha adoptado una estrategia para la infancia basada en el principio de que la implementación de los derechos de los niños pasa por reconocer sus derechos de ciudadanía y sus responsabilidades hacia sí mismos, sus familias y la sociedad (Osler, 1998).

para que estas les favorezcan o al menos no les perjudiquen (Bohman, 1997). De forma complementaria, se requiere extender una cultura política que promueva la deliberación, en la que sea habitual que dispongamos de espacios para el intercambio de razones, la reflexión colectiva y la búsqueda de acuerdos.

Siguiendo esta misma línea argumentativa, Carlson y Earls sugieren que para que los niños puedan participar con efectividad en procesos de participación social y ciudadana, no solo precisan igualdad procedimental sino también cierto umbral de capacidades para la deliberación (1998 y 2001). Estos autores, que ya habían aplicado la ética de las capacidades de Sen con anterioridad en sus estudios sobre violencia y bienestar social en la niñez y la adolescencia⁵, consideran que se trata de un enfoque intelectualmente más estimulante que aquellos que enfatizan los riesgos y los factores de protección en la infancia.

3.3. La ciudadanía mediada por las tecnologías

Las tecnologías digitales están transformando en la actualidad la forma de concebir la ciudadanía. La revolución digital ha traído consigo cambios profundos en la economía y en los patrones sociales y culturales de las sociedades modernas, y también ha empezado a transformar las prácticas políticas y cívicas⁶. Las nuevas posibilidades que brindan las tecnologías digitales han sido bien recibidas, tanto por los ciudadanos, que están reclamando mayor transparencia y más espacio para la participación en los asuntos públicos, como por los gobiernos responsables que aspiran a mayor calidad y legitimidad (Enthoven, 1999).

La internet se está consolidando en todo el mundo como un nuevo espacio social de participación pública, en el que se multiplican las redes virtuales de expresión y organización de la acción ciudadana. Otras posibilidades que aporta tienen que ver con la ampliación de las perspectivas, el desarrollo de la criticidad y al mismo tiempo de la tolerancia: “(la internet) puede también ampliar capacidades para la construcción de la identidad y la ciudadanía. Por ejemplo, mediante experimentación múltiple de la otredad cultural que desarrolle la capacidad de la toma de perspectiva, mediante ejercicios críticos sobre la veracidad y la pertinencia del manejo de mayor información para construir argumentos o tomar decisiones, y el aprovechamiento de una variedad de posibilidades para el ejercicio de roles sociales, o resolución constructiva de conflictos” (Portilla, 2002, p. 8).

Sin embargo, uno de los aspectos más inquietantes de nuestro tiempo es que el inmenso volumen de información al que tienen acceso los ciudadanos, gracias a la internet, no está mejorando nuestra capacidad para pensar. Paradójicamente, la explosión de información está poniendo en peligro la capacidad de discriminar entre los datos fidedignos y los poco creíbles, entre la realidad y la ficción (Ayles, 2000). Esto tiene implicaciones vitales para los sistemas educativos: tienen que ponerse a la urgente tarea de desarrollar capacidades en los niños y jóvenes para evaluar la calidad de la información proporcionada por los medios.

Esta observación se inscribe en un movimiento más amplio que exige “reconceptualizar lo que hoy se consideran ‘destrezas básicas’ de manera que estas incluyan la preparación requerida para la inserción en la era del conocimiento” (Fonseca, 1997, p. 82). En este

⁵ Earls, F. y Carlson, M. (1995): Promoting Human Capability as an Alternative to Early Crime Prevention (141-168). En Clarke, R.V.; McCord, J. y Wikstrom (eds.): *Integrating Crime Prevention Strategies: Propensity and Opportunity*. Estocolmo: National Council for Crime Prevention.

⁶ A este tema se le viene dedicando en los últimos años cada vez mayor atención, en publicaciones y congresos. Para mediados de 2002, por ejemplo, ya se había celebrado el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía. Barcelona (26-28 junio de 2002).

contexto, parece imprescindible que la educación para la ciudadanía deje por fuera estos aprendizajes.

Por todo lo anterior, se ha considerado fundamental incluir esta nueva dimensión de las tecnologías digitales en la propuesta de aprendizaje de CADE, bajo el entendido de que son valiosos instrumentos no solo para el desarrollo de capacidades de pensamiento de alto orden, sino también para la exploración de nuevas formas de comunicación y de participación social. De hecho, se pretende poner al servicio de los niños y niñas de Costa Rica, las posibilidades de participación social que las tecnologías están brindando a la población adulta en los países más desarrollados.

4. Diseño curricular de la propuesta educativa

El propósito fundamental del objetivo del Proyecto CADE ha sido crear y validar un programa educativo de carácter curricular: es decir, un plan con sus respectivos objetivos, contenidos, actividades y orientaciones metodológicas, programado para extenderse por un determinado periodo de tiempo. En la etapa del proyecto dedicada al diseño curricular, se desarrollaron las siguientes tareas:

- El análisis de los principales conceptos y teorías alrededor de la concepción de los niños y adolescentes como agentes sociales, la democracia deliberativa, la deliberación, las capacidades para la deliberación y la ciudadanía mediada por las tecnologías digitales.
- El estudio de las orientaciones y enfoques pedagógicos y metodológicos que mejor se prestan para el aprendizaje de dichos contenidos.
- La operativización de dichos conceptos y desarrollos teóricos y metodológicos en términos de objetivos, contenidos y actividades educativos.

4.1. Las capacidades o competencias necesarias para la deliberación: base para la definición de los contenidos de CADE

Los contenidos de la propuesta curricular giran en torno a lo que se ha entendido por capacidades para la deliberación. Y estas, a su vez, se han formulado a partir de la definición que se ha realizado del concepto de deliberación.

A pesar de lo mucho que se ha extendido el término deliberación, ha habido pocos intentos por definirlo y esto ha provocado imprecisión conceptual y una insuficiente fundamentación teórica en la literatura sobre la cuestión (Burkhalter, Gastil y Kelshaw, 2002):

“Debido a este problema, los estudios previos se han reducido a operativizar la deliberación como una variable dicotómica que está presente en cualquier discusión pública, foro temático o reunión cívica que tenga un formato que permita la interacción estructurada entre los participantes (...). Una concepción tan simple es inadecuada. Los teóricos de la comunicación necesitan aprender cómo el proceso deliberativo difiere de otros primos conceptuales como la argumentación cooperativa (Makau y Marty, 2001), el diálogo (Pearce y Littlejohn, 1997), el debate (Tannen, 1998), la discusión (Gouran y Hirokawa, 1996), la protesta (Meyers y Brashers, 2002) y el discurso ideal (Habermas, 1984)” (p. 399).

Burkhalter, Gastil y Kelshaw (2002) han propuesto la primera definición formal de deliberación, con su respectiva teoría. Para ellos, deliberación es la discusión sobre problemas públicos entre personas que sopesan detenidamente la información disponible y los distintos puntos de vista involucrados, en la que todos tienen oportunidades adecuadas para hablar y escuchar desde el respeto mutuo, y en la que buscan llegar a un auténtico diálogo (aquel que pretende establecer una manera común de hablar y pensar).

Con base en estas aportaciones, se definió la deliberación como *un diálogo cooperativo dirigido a la resolución de problemas y conflictos de carácter público, basado en la detenida consideración de la información disponible, en la participación equitativa y en la búsqueda del bien común.*

Más allá de esta definición, Earls y Carlson (2001 y 2004), determinan cuatro grandes principios que deberían estar presentes en los procesos deliberativos, con base en la ética del diálogo de Habermas. Estos cuatro elementos conforman los pilares de la situación ideal de habla y ayudan a precisar más el contenido del concepto de deliberación.

- *Confianza*, entendida como la conciencia de las posibilidades y situaciones del otro, y de la oportunidad de compartir un marco ético para la acción social.
- *Toma de perspectiva*, entendida como la comprensión de los sentimientos y emociones del otro, y las razones de su conducta.
- *Entendimiento mutuo*, entendido como un acuerdo alcanzado mediante el diálogo. Implica recurrir, por un lado, al pensamiento crítico, es decir, a la aplicación de procesos de pensamiento científico que permitan determinar la autenticidad, precisión y valor de una información; y, por otro, implica también recurrir a la toma de perspectiva, con el fin de generar tolerancia y así poder superar las posiciones encontradas y lograr un saber común fundado en un acuerdo reconocido como válido y, por tanto, vinculante.
- *Acción social compartida*, entendida como acción prosocial orientada por normas y valores que el grupo reconoce como válidos. Implica cooperación, coordinación y regulación.

Sobre la base de esta definición de deliberación, se formularon cuatro grandes competencias para la deliberación, que permiten operativizar las capacidades⁷ para la deliberación, para efectos de su aprendizaje y evaluación.

- *Iniciar una deliberación*, lo cual supone reconocerse como agente social y como miembro de una comunidad local, nacional, regional y global; ser consciente de su derecho a participar en la vida política y cívica, y de las responsabilidades que pueden asumir; sentirse con capacidad de iniciativa y autonomía para resolver los problemas que les aquejan o de mejorar sus circunstancias, sin estar supeditados a las personas adultas
- *Desarrollar diálogos de alta calidad*, discriminar qué es un buen diálogo y ser conscientes de su sentido e importancia; poseer ciertas habilidades dialógicas,

⁷ Según Carlson y Earls (1998, p. 72), entre las capacidades para la deliberación estarían la capacidad para comunicarse, para convencer y para argumentar (en el orden lingüístico); la capacidad para entender, para convenir, para dudar, para tomar perspectiva y para tomar decisiones (en el orden cognitivo); y la capacidad para confiar y respetar, para inspirar confianza y respeto, para actuar y para autorregularse (en el orden emocional). No obstante, a la hora de diseñar la propuesta educativa, considerando que, cuando se delibera, se hace un uso simultáneo de todas estas capacidades, se vio más útil plantear los contenidos y actividades de aprendizaje en respuesta a competencias definidas a partir de lo que implica la acción de la deliberación.

como la capacidad de escuchar de manera activa y empática, y de expresarse con claridad, sinceridad, pertinencia, coherencia y concisión; considerar en los argumentos el punto de vista de los demás (toma de perspectiva o ponerse en el lugar del otro para determinar lo que es justo); buscar la participación equitativa y las posiciones simétricas para el diálogo, desde el respeto mutuo y la comprensión de la igualdad y la dignidad de los seres humanos.

- *Idear propuestas de solución a problemas de la comunidad*, lo cual supone problematizar de un modo crítico las necesidades y problemas de la comunidad (local o nacional), y asumirlos como una responsabilidad individual y colectiva; informarse sobre la realidad y sopesar detenidamente la información y los distintos puntos de vista involucrados; aplicar la imaginación y la creatividad a la hora de explorar posibles soluciones a los problemas; analizar diferentes alternativas y sus consecuencias desde la toma de perspectiva y el respeto a las diferencias; hacer uso de los cauces para participar y generar un impacto en la vida comunitaria.
- *Construir acuerdos de cooperación*, elaborar criterios racionales con miras a lograr un acuerdo para la resolución de conflictos; participar en la toma colectiva de decisiones aceptables para todos, con base en procedimientos orientados al acuerdo; actuar con asertividad desde la responsabilidad y el cuidado de uno mismo y de los demás; asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas y saber respetar los acuerdos.

4.2. La selección de estrategias metodológicas

Una vez definidos los contenidos de aprendizaje, se buscaron las estrategias metodológicas que ayudarían a alcanzarlos. Se determinó escoger estrategias aplicadas en o derivadas de otros programas e iniciativas que compartieran el enfoque deseado para CADE, fundamentado en los siguientes elementos:

- Orientación al sujeto, es decir, el aprendizaje debe estar centrado en los niños y promover que estos tomen decisiones.
- Énfasis en la interacción dialógica.
- Fomento del pensamiento crítico.
- Desarrollo de las competencias morales aptas para la vida en democracia.
- Orientación a la acción, es decir, se desea preferiblemente poner a los niños y niñas en situación de aprender haciendo, en situaciones de la vida real.

A continuación, se presentan los enfoques metodológicos que sirvieron de inspiración para conformar la metodología de CADE.

4.2.1. Enfoque experiencial de la educación para la ciudadanía

El enfoque experiencial de la educación para la ciudadanía (Koopmann, 2002), se sustenta en el convencimiento de que la mejor manera de lograr que los niños se conviertan en ciudadanos activos, es ofrecerles estrategias de aprendizaje en las que puedan *actuar* como ciudadanos, *experimentar* su capacidad de ser ciudadanos.

En los programas que han aplicado este enfoque, como *Proyecto Ciudadano Activo* (original del Centro para la Educación Cívica, de Estados Unidos) y *Child to Child* (Gibbs, Mann y Mathers, 2002), los niños:

- identifican problemas de carácter público en sus comunidades;
- eligen uno sobre el cual desean intervenir;
- reúnen información sobre él;
- elaboran una propuesta de solución o una propuesta de acción en torno al problema; y
- llevan a cabo su propuesta de acción o dan a conocer su propuesta de solución.

Se trata de propuestas que responden a gran parte de los principios que se visualizaban desde un inicio para CADE: están orientadas al sujeto, a la acción y proporcionan a los niños la posibilidad de trabajar con situaciones auténticas de la vida real.

4.2.2. Los relatos, dinamizadores de reflexión

El relato se consideró un recurso apropiado para CADE por varias razones. En primer lugar, es una estrategia de comunicación natural al ser humano y, por tanto, atractiva. En segundo lugar, se presta para el tipo de proceso inductivo que los responsables del proyecto consideraron más valioso en el aprendizaje de la ciudadanía. Los relatos funcionan como un dispositivo generador de reflexión compartida y metacognición. Gracias a ellos, los niños imaginan, descubren nuevas ideas, comprenden el sentido de conceptos importantes, exploran sentimientos, etc.

El programa que sirvió de inspiración para proponer la incorporación de relatos en CADE fue *Filosofía para Niños* de Matthew Lipman (Lipman, 1998; Pritchard, 1998; De la Garza, 1998). En CADE, se creó una serie de seis relatos breves que cuentan la historia de un grupo de niños y niñas, de edad similar a la de la población meta del programa, preocupados por los problemas que afectan a su comunidad. Estos grandes protagonistas, además de reflexionar sobre el papel de los niños en la sociedad, se enfrentan a las inquietudes y dilemas propios de la convivencia y la interacción social, tanto dentro de grupos pequeños, como en esferas más amplias: la actitud de los individuos ante los asuntos públicos, la tolerancia y sus límites, las características del buen diálogo, los derechos y deberes o responsabilidades de las personas en la esfera pública, la búsqueda de la justicia y el bien común, etc.

4.2.3. Propuestas metodológicas para el desarrollo de la competencia ética

Un elemento esencial en CADE es el desarrollo de la competencia ética. Esta constituye una condición para la ciudadanía: “Algunos pueden pensar que este aspecto de la ciudadanía no necesita ser mencionado; pero nosotros creemos que está próximo a ser el centro de la cuestión. Aquí la orientación sobre valores morales y desarrollo personal son condiciones esenciales de la ciudadanía” (Advisory Group on Citizenship, 1998, párrafo 2.11).

Uno de los muchos aspectos en los que se pone de manifiesto esta vinculación entre ciudadanía y competencia ética, es el examen de cuestiones controvertidas. Las cuestiones controvertidas no solo son importantes en sí mismas porque tratan de asuntos sobre los cuales merece la pena debatir (pueden ser temas relevantes para la vida cotidiana de los niños, o para su preparación para la vida adulta, o asuntos que tienen una marcada trascendencia en la reflexión cultural y ética de la humanidad); también son un buen detonante del pensamiento y de las competencias para la deliberación. Por un lado, provocan una disonancia cognitiva que obliga a buscar soluciones y profundizar la comprensión del problema; por otro, constituyen una excelente ocasión para experimentar el intercambio de opiniones y la participación en la toma de decisiones compartida⁸.

⁸ “Las cualidades de pensamiento particulares que creemos que podrían promoverse mediante el examen de cuestiones controvertidas, en un programa de educación para la ciudadanía, incluirían:

Para la formulación metodológica del programa curricular de CADE, quizás aun más central que el análisis de cuestiones controvertidas, fue el concepto de comunidad justa. Este concepto constituye el núcleo de la propuesta de educación moral elaborada por Kohlberg: el desarrollo moral mediante la acción y la toma de decisiones morales y el aprendizaje de la democracia mediante la práctica de la democracia (Oser y Althof, 2001).

En una comunidad justa los conflictos son tratados como cuestiones de justicia entre individuos con iguales derechos, o entre el individuo y el grupo; en la toma de decisiones, cada persona representa un voto; se produce también una extensión de la responsabilidad sobre determinados aspectos de la vida cotidiana del centro educativo; se estimula la responsabilidad colectiva y se crea un clima de confianza, en el que el individuo es responsable del bienestar del grupo y el grupo se responsabiliza del individuo; y, finalmente, la autoridad de los adultos reside en su capacidad para mediar y resolver conflictos de una forma justa (Díaz Aguado, s.f., apartado 5.2). Esta idea de comunidad justa recuerda la importancia, en la educación para la ciudadanía, de estimular la acción moral, la autorreflexión y la autocrítica, la creación de un clima moral basado en la ética del cuidado, el aprendizaje social y la clarificación de valores.

Todo ello llevó a pensar que el tipo de mediación que desarrolla el educador y el tipo de relación que se establece entre los miembros del grupo, son determinantes en el aprendizaje que finalmente se logre. Por esta razón, se propuso, por un lado, cuidar las relaciones entre los que componen la comunidad deliberativa, asegurarse de que estas atienden a los principios de la ética del cuidado y de la acción prosocial; y, por otro, establecer nuevos roles que partan de un concepto de autoridad docente distinto al que ha prevalecido hasta ahora, es decir, de la autoridad basada en la capacidad para resolver conflictos de forma justa.

4.2.4. El aprendizaje cooperativo

Para los fines que persigue CADE, se consideraron especialmente pertinentes las estrategias didácticas provenientes del enfoque del aprendizaje cooperativo desarrollado por Johnson, Johnson y Johnson Holubek (1994). Gracias a estas estrategias, los niños y niñas experimentan la interdependencia y la interacción positiva, mediante el trabajo en pequeños grupos y el uso de roles.

El uso de los roles otorga a los niños y niñas un sentido de responsabilidad por el objetivo común que persigue el grupo y les asegura un espacio y función especiales dentro del grupo. Más aun, los roles constituyen un medio divertido y fácil para que los niños practiquen y se apropien de actitudes y habilidades esenciales para la deliberación. Por ejemplo, el rol del *guardián de turnos* y del *animador de la participación* contribuyen a captar la importancia de promover la participación ordenada y equitativa; el *buscador de porqués*, el *crítico de ideas no de personas* y el *verificador de la realidad*, contribuyen a desarrollar la conciencia sobre la importancia de la argumentación crítica y reflexiva; el *integrador de ideas* y el *buscador de consensos*, a su vez, ayudan al grupo a llegar a consensos y acuerdos de cooperación.

-
- la disposición y la empatía para percibir y comprender los intereses, creencias y puntos de vista de los demás;
 - la disposición y la habilidad para aplicar destrezas de pensamiento a problemas y para valorar el respeto por la verdad y la evidencia en la formación o en la defensa de opiniones;
 - la disposición y la habilidad para participar en la toma de decisiones, para valorar la libertad, para elegir entre alternativas y para valorar la justicia como criterio para tomar y juzgar decisiones” (Advisory Group on Citizenship, 1998, párrafo 10.6).

4.3. Operativización de los desarrollos conceptuales y metodológicos en términos de objetivos, contenidos y actividades

El producto de esta labor de definición y formulación teórica y metodológica fue el diseño de una guía didáctica, compuesta por cinco unidades de aprendizaje, más una sexta dedicada a realizar una evaluación final. Esta guía está dirigida a los educadores y pretende orientarles en todos los aspectos de la puesta en práctica de la propuesta.

El cuadro 1 muestra cuáles son los contenidos de cada unidad de aprendizaje. Como se puede observar, los contenidos organizadores del currículo, es decir, aquellos a partir de los cuales se define y secuencia la estructura de este, son mayoritariamente contenidos de carácter procedimental. Los contenidos actitudinales y conceptuales funcionan como contenidos soporte: enriquecen y dimensionan en una perspectiva más amplia los contenidos que sirven de estructura al programa.

Cuadro 1. Contenidos del programa curricular de CADE, según la secuenciación que se hizo por unidades didácticas

<p>Unidad 1 ¿SOMOS NOSOTROS TAMBIÉN CIUDADANOS ?</p>	<p>Reconocerse como agente social y como miembro, con sus derechos y responsabilidades de una comunidad nacional, regional y global. Conocer y comprender los derechos de los niños y niñas a participar en la vida política y cívica, y las responsabilidades que pueden asumir; así como las ocasiones en las que tienen derecho a expresar su opinión y a participar en las decisiones. Comprender cuál es su vínculo con la comunidad escolar, local, nacional, regional y global; que éstas están integradas por distintas personas, y las similitudes y diferencias que existen entre ellas en términos de necesidades, deseos, gustos, derechos, responsabilidades, valores y creencias. Explorar el sentimiento de vínculo cívico con sus conciudadanos y con cualquier ser humano, y de compartir proyectos comunes con ellos.</p>
<p>Unidad 2 ¿CÓMO ES LA VIDA EN NUESTRA COMUNIDAD?</p>	<p>Visualizar algunas situaciones o aspectos de la vida escolar y comunitaria, como problemas y como ámbitos sujetos a la responsabilidad personal y colectiva. Expresar sus preocupaciones sobre problemas de la comunidad, debatir en pequeños grupos sobre ellos, presentar el resultado a la clase, y participar en el posterior intercambio de opiniones. Reflexionar grupalmente sobre los principios de justicia, responsabilidad, confianza interpersonal y solidaridad como pilares de la vida comunitaria y del bien común. Trabajar el desarrollo de una disposición abierta a conocer la realidad y los problemas de la comunidad.</p> <p>Descubrir y practicar las características básicas del buen diálogo. Escuchar con atención y empatía los argumentos y razones de sus compañeros (comprender la diferencia entre oír y escuchar). Expresarse con claridad, sinceridad, precisión, pertinencia, coherencia y concisión. Comprender el significado y la necesidad de la deliberación y del diálogo para las personas, la escuela y las comunidades. Explorar el valor del lenguaje como herramienta de comunicación y entendimiento, la necesidad de establecer relaciones de confianza y de escuchar el punto de vista de los demás. Trabajar la disposición para cambiar de opinión y actitud a la vista de argumentos y evidencia razonables.</p> <p>Seleccionar uno de los problemas para realizar una investigación sobre él y llegar a una propuesta de solución. Participar en la decisión colectiva sobre el problema que va a ser objeto de estudio, con base en procedimientos de decisión orientada al acuerdo, buscando llegar a una decisión aceptable para todos. Explorar la necesidad de actuar con responsabilidad y de tomar la realidad en serio.</p>

Unidad 3 ¿CÓMO PODEMOS CONOCER MÁS DEL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD?	Elaborar colaborativamente un plan de recogida de información y distribuir tareas entre los miembros del grupo. Determinar lo que ya se sabe sobre el problema y lo que necesitarían saber todavía. Planear colaborativamente la recogida de datos y distribuirse las tareas. Explorar la disposición a trabajar con y para los otros.
	Recoger información de diversas fuentes. Prepararse para la recogida de datos (instrumentos, guiones de entrevista, cuestionarios, etc.). Las fuentes pueden ser múltiples: periódicos, entrevistas a personas de su entorno, entrevistas a expertos, visitas o llamadas de teléfono a instituciones, visita a bibliotecas.
	Descubrir el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación, como instrumento de investigación y de comunicación. Conocer qué es la red de redes, las posibilidades de información que ofrece (buscadores, etc.), los mecanismos para organizarla y conservarla; y las posibilidades de comunicación (correo electrónico, chats, listas de correo, listas de noticias, etc.). Buscar información en la Web y comunicarse con otros equipos, de otras escuelas que estén trabajando el mismo tema y con expertos, mediante el correo electrónico y/o chats.
	Interpretar dicha información y valorar su fiabilidad y pertinencia. Seleccionar la información pertinente y guardarla de forma ordenada. Conocer cuáles son los criterios de fiabilidad de la información disponible en la Web. Explorar el valor de la rigurosidad como criterio de selección de la información, y el valor del reconocimiento de la propiedad de las ideas.
	Presentar al grupo la información recabada y debatir sobre ella. Reflexionar sobre lo que se aprendió en el proceso y compartirlo con los demás.
Unidad 4 ¿CÓMO SE PODRÍA SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LA COMUNIDAD?	Imaginar posibles propuestas que se pueden plantear relativas al problema y compartirlas con los compañeros. Usar la imaginación y la creatividad cuando se exploren alternativas viables a los problemas comunitarios. Sondear en grupo las distintas propuestas desde una variedad de perspectivas y el respeto a las diferencias, con espíritu crítico y autocrítico. Apoyar las opiniones en evidencia. Analizar en grupo la viabilidad y bondad de las alternativas a la luz de los derechos humanos y el principio de igualdad de oportunidades; explorar la necesidad de comprometerse con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación. Conocer de forma básica la estructura política del país, sus formas de gobierno y las posibilidades de participar; y cómo se elaboran las normas y las leyes.
	Reflexionar sobre el principio de universalización como forma principal de argumentación y emplearlo. Comprender las características de una buena argumentación: imparcialidad, reciprocidad y solidaridad. Regular el diálogo siguiendo procedimientos que garanticen la participación equitativa y buscar posiciones simétricas para el diálogo. Explorar la creencia en la dignidad y en la igualdad humanas, como fundamento de la democracia y de la deliberación. Explorar la necesidad de adoptar el punto de vista moral (ponerse en el lugar de cualquier otra persona para determinar lo que es justo).
	Conocer las posibilidades que ofrecen la tecnología para la participación en discusiones de carácter público. Participar en foros de discusión en línea, haciendo un uso adecuado del lenguaje. Conocer y comprender cuál es la “gramática” y los procedimientos de participación que regulan las discusiones en línea. Explorar la necesidad de mantener una actitud de respeto activo hacia los participantes y otras personas.
	Seleccionar una de las propuestas. Participar en la decisión colectiva llegando a un acuerdo aceptable para todos. Conocer y reflexionar los principales métodos para tomar decisiones, sus ventajas y desventajas. Comprender los distintos tipos de gobierno que existen. Elaborar criterios racionales con miras a lograr un acuerdo para la resolución de conflictos. Explorar la necesidad de responsabilizarse y respetar el acuerdo. Explorar la necesidad de resolver conflictos y de tener una actitud positiva ante ellos; la necesidad de actuar de forma justa; y la necesidad de practicar la asertividad, desde la responsabilidad y el cuidado de uno mismo y de los demás.

Unidad 5 ¿QUÉ PODEMOS HACER NOSOTROS POR EL PROBLEMA?	Diseñar colaborativamente una estrategia para comunicar la propuesta elaborada. Conocer los principales medios y canales de participación política (enviar cartas, recoger firmas, escribir artículos, elaborar un folleto, contactar con organizaciones comunitarias, acudir a una audiencia con las autoridades, etc.). Seleccionar una o varias estrategias, mediante la búsqueda del acuerdo. Explorar la necesidad de conciliar de manera responsable los intereses en conflicto y de cooperar, a pesar del desacuerdo.
	Elaborar materiales y/o documentos que permitan exponer públicamente sus ideas (posters, presentaciones de Micromundos o de Powerpoint, páginas Web). Conocer las distintas posibilidades que ofrecen las TIC para presentar la información (no lineares, multimedia, expresión de relaciones complejas, etc.). Explorar la necesidad de cuidar los aspectos estéticos y pragmáticos de las presentaciones públicas.
	Llevar a cabo la acción diseñada. Establecer de manera colaborativa un plan de acción y llevarlo a cabo. Explorar la necesidad de comprometerse con la búsqueda cooperativa y racional del bien común.

4.4. La incorporación de las oportunidades que brindan las tecnologías digitales como recurso de aprendizaje y como instrumento al servicio de la ciudadanía

Existe en la FOD el convencimiento de que, en tiempos modernos, la ciudadanía plena demanda el conocimiento, la apropiación y el uso significativo de las tecnologías, en contextos de exploración, simulación, expresión personal y cooperación. Se propone, pues, que en este programa los niños aprendan a emplear las tecnologías digitales de modo que estas amplíen y refuercen sus derechos y responsabilidades como ciudadanos. En particular, que aprendan a usar la tecnología para:

- a) Acceder a información, perspectivas y recursos a los cuales difícilmente podrían tener acceso de otro modo.
- b) Intercambiar perspectivas con compañeros de otras escuelas, agentes comunitarios, expertos y funcionarios del gobierno.
- c) Participar en discusiones públicas en línea.
- d) Expresar sus planteamientos y comunicar sus ideas al público general.

Parte de este trabajo se realiza a través de un sitio web (www.fod.ac.cr/cade) desarrollado en conjunto por el Departamento de Investigación y el Centro de Aprendizaje y Producción en Línea de la FOD. Este sitio web contiene una serie de aplicaciones informáticas o telemáticas que facilitan la investigación, el trabajo cooperativo, la discusión y la toma de decisiones colectiva.

Para la identificación de las estrategias de uso de las tecnologías digitales más apropiadas para CADE, fue especialmente valioso el análisis sobre cómo pueden ayudar las tecnologías digitales en cada uno de los estadios por los que pasa la resolución de un problema, con el fin de promover el pensamiento crítico y la colaboración (Newman, 1996; Newman, Johnson, Webb y Cochrane, 1997; Galvis, 2002). El cuadro 2 presenta cuáles son estas propuestas para cada una de las fases por las que atraviesa el programa educativo de CADE.

Cuadro 2. Estrategias de uso de las tecnologías digitales y recursos del sitio web de CADE, según las fases del programa educativo desarrollado

Fases del programa educativo de CADE	Estrategias de uso de las tecnologías digitales	Recursos del sitio web de CADE
Investigación sobre el problema comunitario seleccionado por los niños y niñas ⁹ y búsqueda de soluciones para él ¹⁰	<p>Aprendizaje basado en la indagación. Se promueve la búsqueda y análisis de información en Internet y bases de datos locales, puesto que el acceso y el análisis de mayor cantidad de información hacen más rico y profundo el proceso de deliberación. Se promueve el uso de destrezas relacionadas con saber qué y cómo buscar, y con la gestión crítica de la información encontrada.</p>	<p>Mapa institucional de Costa Rica. Un mapa imaginario con algunas instituciones públicas costarricenses y vínculos a sus respectivos webs.</p> <p>Buscador. Una lista de enlaces favoritos organizados por temas.</p>
	<p>Interacción en línea. Se prevé el uso de herramientas de comunicación asincrónica, como el correo electrónico y los foros, para interactuar con personas alejadas geográficamente, compañeros de otras escuelas y funcionarios públicos y expertos, con quienes de otro modo sería difícil contactar. Estas herramientas facilitan además el ejercicio de la lectura y la escritura y favorecen la reflexión y la madurez de los mensajes (Galvis, 2002).</p>	<p>Participa y aprende. Un directorio de expertos de distintos ámbitos, que se han comprometido a contestar las preguntas que los niños y niñas les hacen llegar vía correo electrónico.</p> <p>Foro. Una herramienta de comunicación asincrónica que permite a los niños y niñas establecer un contacto informal con sus compañeros de otras escuelas.</p>
	<p>Organización y representación de ideas con apoyo de la computadora. Se promueve la elaboración de mapas de discusión o del problema, para ayudar a los niños y las niñas a establecer un balance de la información detectada (lo cual les podría llevar a construir de manera negociada las características esenciales del problema), y a organizar sus ideas en torno al problema.</p>	<p>Apoyo a la investigación. Una plantilla de datos que ayuda a los niños y niñas a sistematizar su proceso de investigación: en ella consignan sus preguntas de investigación, las fuentes de información, los resultados de la investigación.</p>

⁹ En esta fase, los niños y las niñas se informan sobre el problema comunitario seleccionado y acuerdan sus rasgos esenciales: en qué consiste el problema, quiénes son los afectados, qué intereses están implicados, qué soluciones se han implementado hasta la fecha, etc.

¹⁰ En esta fase, los niños y las niñas juzgan y evalúan las distintas soluciones al problema que sus compañeros han propuesto, intentando imaginar cuáles son sus repercusiones para todos los afectados. Divididos en subgrupos, diseñan una propuesta. Posteriormente, cada subgrupo presenta la suya a sus compañeros y se inicia una dinámica en la que, haciéndose preguntas unos a unos, las analizan a profundidad para acabar seleccionando una.

Fases del programa educativo de CADE	Estrategias de uso de las tecnologías digitales	Recursos del sitio web de CADE
Selección y difusión de una propuesta de solución ¹¹	Publicación de los trabajos mediante nuevos formatos mediáticos. Se promueve la elaboración de boletines electrónicos para dar a conocer los trabajos de los alumnos. Las estrategias contemplan que distintas personas manipulen un mismo documento y que se tomen decisiones consensuadas sobre su edición ¹² .	Boletín. Una aplicación electrónica que permite a los niños y niñas documentar su experiencia, lo cual les facilitará hacer una síntesis final y comunicarla a los demás.
Participación en discusiones con personas dispersas geográficamente y sobre un tema de actualidad política nacional ¹³	Discusión en línea y visualización de argumentos apoyada en la computadora. Pero para que la discusión en línea sea un instrumento que fomente el pensamiento crítico, debe prepararse de manera rigurosa y escalonada. Se requiere diseñar un proceso que fomente reflexión crítica sobre las ideas personales y profundización del entendimiento mutuo (Macknight, 2000 y 2001). Los programas que ayudan a construir y evaluar cadenas de argumentos mediante mapas gráficos de argumentos, y en los que se explicita la relación entre afirmaciones (Kirschner, Buckingham y Carr, 2002; van Gelder, 2001 y 2002), facilitan la discusión estructurada en torno a un tema y permiten ver de manera gráfica las cadenas de argumentos.	Preferendum en línea. Una aplicación telemática que hace posible que niños y niñas alejados geográficamente discutan y tomen decisiones de forma democrática en temas de interés público. Los participantes deciden sobre qué problema de carácter público desean deliberar, proponen soluciones, debaten sobre ellas y llegan a un acuerdo sobre un plan de acción. La discusión está basada en el <i>preferendum</i> , un sistema para la votación, la resolución de conflictos y la toma de decisiones, que tiene por objetivo generar el mayor nivel de consenso posible entre los llamados a tomar una decisión, desarrollado por Newman y Emerson ¹⁴ .

Es preciso recordar que los niños y niñas participantes son estudiantes del Programa Nacional de Informática Educativa y que, en el momento de ingresar a CADE, disfrutaban ya de cierta fluidez tecnológica (especialmente en el manejo del lenguaje de programación de Logo y en el uso de procesadores de texto y de programas para la elaboración de presentaciones, entre otros). Asimismo, han mantenido un contacto de varios años con el enfoque de aprendizaje basado en proyectos, la metodología empleada en el Programa Nacional de Informática Educativa, y la cual procura estimular la capacidad para la resolución de problemas, la flexibilidad, la capacidad para el trabajo en grupo, etc.

5. Realización de un proyecto piloto con fines evaluativos

¹¹ En esta fase, los niños y las niñas dan a conocer la propuesta de solución que han diseñado, a la comunidad escolar y local, y al público en general. También pueden intentar obtener retroalimentación crítica para su propuesta.

¹² En esta fase del programa, también se prevé el uso del correo electrónico para difundir o buscar apoyos para su propuesta, entre aquellos que puedan tener interés en ella o alguna responsabilidad política en ese ámbito.

¹³ Este elemento no constituye en sí una fase del programa; se trata más bien de una actividad que corre en paralelo a la labor de investigación y discusión que realiza cada grupo de alumnos sobre el problema comunitario que ha seleccionado.

¹⁴ Los profesores D. Newman de Queen's University Belfast y P.J. Emerson del Instituto Borda están buscando aplicaciones en línea de este método para la toma de decisiones democráticas (Newman y Emerson, s.f.). Han desarrollado proyectos para personas jóvenes y adultas (<http://www.qub.ac.uk/mgt/staff/dave/>). Para más información, véase la información disponible en la siguiente dirección web: <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/prefer/index.html>.

En el año 2004 se llevó a cabo un proyecto piloto, con el fin de realizar una evaluación formativa del programa curricular creado, que informara sobre mejoras y ajustes que hubiera que realizar en este y en los materiales didácticos que lo acompañan: la Guía didáctica para educadores y el sitio Web del proyecto. El programa se aplicó de forma experimental en cuatro escuelas públicas costarricenses, pertenecientes al Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD (Preescolar, I y II Ciclos). En cada escuela se seleccionó al azar a 16 estudiantes, 8 niños y 8 niñas, entre aquellos que mostraron interés en participar en el proyecto y que obtuvieron el permiso para ello de sus padres y madres. Durante los siete meses de aplicación, estos grupos de niños y niñas participaron en sesiones semanales de trabajo de 4 horas de duración, en horario no lectivo.

Los resultados de la evaluación formativa realizada apuntan a que se trata de una propuesta válida, en sus planteamientos generales, desde el punto de vista de su factibilidad, adecuación didáctica y atracción.

Se considera que es factible, es decir, que es posible llevarla a cabo en términos de condiciones en las escuelas, nivel de exigencia requerido a los docentes, actitud colaboradora por parte de las familias, receptividad por parte de la comunidad, y fluidez tecnológica requerida. En lo que respecta al tiempo, siete meses son un lapso suficiente pero ajustado para un desarrollo cómodo de todo lo que implica la propuesta, de modo que se sugiere extender la aplicación a nueve meses.

Se ha encontrado que se trata de una propuesta que presenta un alto nivel de exigencia a los docentes. Se requiere un proceso de formación intenso, bien dirigido y acompañado¹⁵, así como una actitud por parte del docente de auto-observación y reflexión constante, para que este pueda hacer frente al reto de tener que desarrollar un estilo de mediación basado en un nuevo concepto de la autoridad docente, no directivo pero al mismo tiempo muy atento a la promoción de actitudes y conductas deliberativas y prosociales (y a la disminución de las opuestas), centrado en los niños y niñas y enfocado constantemente hacia la promoción del pensamiento crítico y la integración de perspectivas. Se trata de elementos que, a pesar de ser, en sus líneas más generales, parte de los grandes discursos sobre educación, no se han integrado todavía con plenitud en la práctica docente promovida por los sistemas educativos actuales. Sin embargo, constituyen logros al alcance de docentes motivados y con una actitud abierta hacia el aprendizaje.

Se considera que el programa educativo es adecuado, es decir, que responde a las características de la población a la que va dirigido y que, en términos didácticos, sus diversos componentes son coherentes con los objetivos propuestos y coadyuvan al logro de estos. Esto, en cuanto a la concepción y a los rasgos más generales de la propuesta. En lo que respecta a cómo se han concretado las grandes formulaciones de contenido y las estrategias metodológicas, en pautas y en actividades específicas, el análisis realizado permitió detectar una serie de puntos que requieren ser ampliados, ajustados o modificados.

Finalmente, se considera que el programa educativo resultó, en líneas generales, atractivo y estimulante para los niños y niñas. Los resultados de la evaluación que ellos realizaron, así como las observaciones de aula y los reportes de los docentes, permiten concluir que los niños y niñas disfrutaron de su participación en el proyecto. De hecho, mostraron interés en continuar participando en el siguiente año¹⁶.

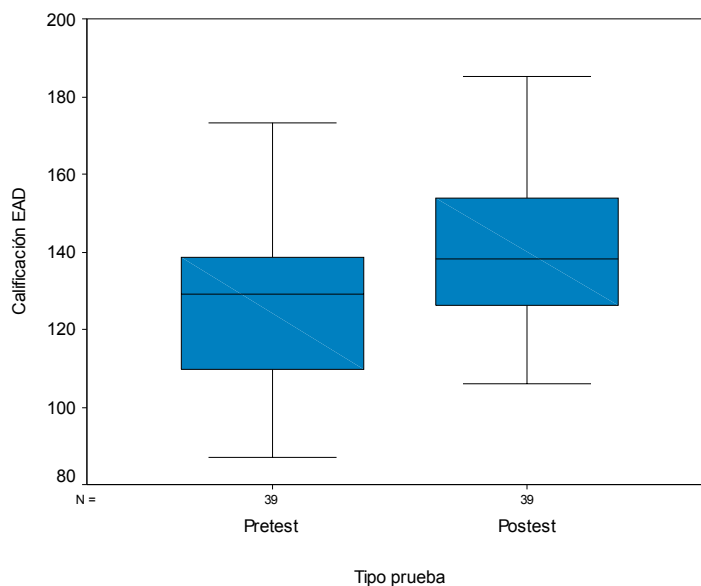
¹⁵ El acompañamiento y seguimiento de los docentes en su trabajo en el aula, se ha considerado por parte del equipo, tanto de educadores como de investigadores, como uno de los factores clave en la capacitación de los docentes.

¹⁶ Aunque no estaba contemplado en la propuesta inicial (que solo preveía la aplicación del programa con niños y niñas de 5º grado), en el presente año lectivo de 2005, se han creado grupos de CADE en 6º grado compuestos por los niños y niñas que participaron el año pasado en el programa.

Por otro lado, la aplicación de la *Escala de Autoeficacia para la Deliberación (EAD)*¹⁷ a los niños y niñas participantes, antes y después de la aplicación del programa educativo, permitió comprobar que estos aumentaron su autoeficacia para la deliberación luego de la intervención, en las cuatro escuelas participantes.

La puntuación promedio obtenida por los niños y niñas en la EAD aumentó aproximadamente 15 puntos en el postest. El gráfico 1 presenta la distribución de la calificación en el pretest y en el postest.

Gráfico 1: Calificación promedio obtenida en la EAD según el tipo de prueba

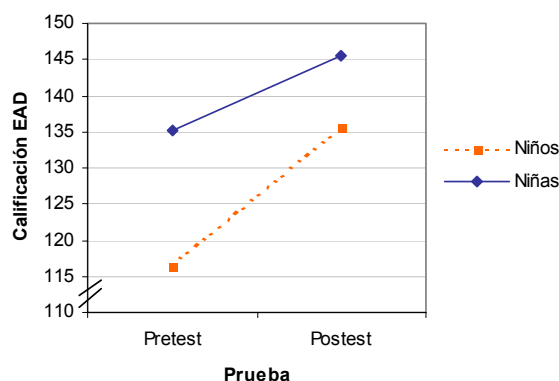


Existe suficiente evidencia estadística (con un nivel de significación del 0,05) para poder concluir que los niños y niñas participantes aumentaron su autoeficacia para la deliberación luego de la intervención en CADE.

En lo que respecta a los resultados de la calificación en la EAD según el sexo, se obtuvo que la autoeficacia para la deliberación de las niñas es mayor que la de los niños, tanto en el pretest como en el postest. Sin embargo, son los niños los que logran incrementar en mayor magnitud la autoeficacia para la deliberación en el postest: aproximadamente en 19 puntos, mientras que las niñas aumentan diez puntos. Con un nivel de significación de 0,005, existe suficiente evidencia estadística para afirmar que hubo un incremento en la autoeficacia para la deliberación en los niños tras la intervención del proyecto CADE. El incremento de diez puntos de las niñas, en cambio, no es estadísticamente significativo.

Gráfico 2. Calificación obtenida en la Escala de Autoeficacia para la Deliberación según tipo de prueba y sexo

¹⁷ La *Escala de Autoeficacia para la Deliberación* es un instrumento desarrollado por el Departamento de Investigación de la FOD que mide la creencia de una persona de poder desarrollar con éxito procesos de deliberación, es decir, diálogos cooperativos dirigidos a la resolución de problemas públicos, que implican la detenida consideración de la información disponible, la participación equitativa y la búsqueda del bien común. El instrumento ha sido sometido a sucesivas pruebas de campo que han permitido ir depurándolo. Según las pruebas de confiabilidad realizadas a la versión del instrumento utilizada en el proyecto piloto, la prueba de confiabilidad test-retest ($p=0,00$) y el coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach (0,9279), se concluye que la escala es consistente y estable en las respuestas de los niños y niñas examinados.



Este resultado es muy positivo porque indica que la intervención podría servir para reducir la brecha que muestran los niños, con respecto a las niñas, en cuanto a sus capacidades comunicativas y lingüísticas. El aumento en las capacidades para la comunicación y el diálogo de los niños varones es bueno en sí mismo, pero podría también tener repercusiones en campos como, por ejemplo, la violencia intrafamiliar y de género.

6. Direcciones futuras

En la trayectoria futura de CADE se distinguen dos líneas de trabajo. En primer lugar, la realización de una evaluación de resultados, que ya está siendo ejecutada este año y cuyos resultados se dispondrán en la primera mitad del siguiente. Y, en segundo lugar, el diseño de un plan de implantación de CADE dentro del PRONIE MEP-FOD (Preescolar, I y II Ciclos), que permita un crecimiento progresivo del número de escuelas que se benefician de él.

El proyecto de evaluación de resultados comenzó en febrero de 2005 y se extenderá hasta diciembre de 2005, en ocho escuelas públicas del país. Su objetivo es determinar los resultados del programa en términos, no solo del aumento de la autoeficacia para la deliberación, sino también del incremento en la capacidad deliberativa. Para poder plantear esta nueva medición, ha sido determinante el proceso de evaluación formativa desarrollado en 2004. Este no solo sirvió para perfilar mucho mejor las características de la mediación o del ambiente de aprendizaje necesarias para promover las capacidades para la deliberación¹⁸, sino también para identificar con mayor precisión cuál es el contenido de la capacidad deliberativa.

Esta definición ha permitido operativizar dicha capacidad en términos conductuales más precisos y generar instrumentos, basados en la observación, que están sirviendo para monitorear el progreso de los niños y niñas participantes en cuanto a su capacidad para desarrollar procesos deliberativos. El cuadro 5 expone cuál es el contenido de la capacidad deliberativa, desde el punto de vista de tres dimensiones esenciales: la del ser, la del hacer y la del saber¹⁹.

¹⁸ Uno de los resultados más enriquecedores que ha arrojado la aplicación piloto de CADE, es el modo en que el seguimiento y la documentación del trabajo realizado en el aula ha permitido definir de manera muy precisa las características de la mediación que se necesita para promover las capacidades para la deliberación. En estos momentos del proceso, por primera vez se está en condiciones de especificar con detalle en qué consiste, en términos de conductas concretas, desarrollar un estilo de mediación caracterizado por la horizontalidad; la aceptación, la no-discriminación y el apoyo; el fomento de la tolerancia, la ecuanimidad y del rechazo al prejuicio; el fomento de la participación equitativa; el fomento de la apertura al diálogo y la escucha; el fomento de la conciencia de ser sujeto de derechos cívicos y políticos; el fomento de la capacidad comunicativa; el fomento de la argumentación razonada; el fomento de la toma de perspectiva, el establecimiento de relaciones entre ideas y la integración de perspectivas; el fomento de la construcción de acuerdos aceptables para todos; y el manejo no directivo, justo y promotor de la autorregulación de los conflictos interpersonales.

¹⁹ Estas dimensiones ayudan a estructurar en forma elemental la complejidad del quehacer humano. Además, desde que el denominado Informe Delors (Delors, 1996) señalara el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber vivir juntos, como

Cuadro 5. Dimensiones de la capacidad deliberativa en niños y niñas

Relativas al ser	Relativas al hacer	Relativas al saber
<p>Confianza (tener conciencia y esperanza en las posibilidades del otro y en la oportunidad de compartir un marco ético para la acción social)</p> <p>Aceptación de las diferencias (aceptar las ideas, creencias, formas de ser o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias)</p> <p>Empatía y prosocialidad (mostrar comprensión por los sentimientos y situaciones de los demás y colaborar con el grupo)</p> <p>Sentimiento de pertenencia comunitaria (reconocerse como miembro de la comunidad local, nacional y global)</p> <p>Conciencia de ser sujeto de derechos cívicos y políticos (ser consciente de su derecho a participar en la vida política y cívica, y de las responsabilidades que pueden asumir)</p> <p>Autoeficacia (sentirse capaz de resolver los problemas que les aquejan o de mejorar sus circunstancias, sin estar supeditados en todo a las personas adultas)</p>	<p>Participación equitativa (buscar la participación equitativa y las posiciones simétricas para el diálogo, desde el respeto mutuo y la comprensión de la igualdad y la dignidad de los seres humanos)</p> <p>Argumentación razonada (proporcionar explicaciones razonadas de las opiniones personales por medio de argumentos, datos, criterios o hechos que respalden dicha posición; proporcionar explicaciones de los criterios que se emplean para preferir entre soluciones; proporcionar explicaciones del desacuerdo)</p> <p>Integración de perspectivas (hacer preguntas sustantivas, evaluar y criticar diferentes perspectivas incluyendo las propias, sopesar consecuencias de la opinión propia y ajena, razonar teniendo en cuenta el conjunto de posturas con relación al tema, ir más allá de las afirmaciones iniciales y lograr la integración de las ideas planteadas)</p> <p>Decisión o resolución integradora de las perspectivas (tomar decisiones que integran las perspectivas de todos los implicados en el problema)</p>	<p>Elaboración conceptual en torno a los siguientes conceptos:</p> <p>Deliberación</p> <p>Ciudadano/a</p> <p>Comunidad</p> <p>Participación</p> <p>Derechos de participación de los niños y niñas</p> <p>Escucha activa</p> <p>Acuerdo</p> <p>Consenso</p> <p>Justicia</p> <p>Conflicto</p> <p>Democracia</p>

las cuatro principales dimensiones que deben estar presentes en los contenidos educativos, estas han pasado a ser una referencia básica para el diseño de multitud de experiencias educativas. En el caso de la capacidad deliberativa, el saber vivir juntos, coincide tanto con la propia definición de la capacidad, que llega a identificarse con ella.

Por otro lado, otras derivaciones del proyecto que se explorarán son la difusión del proyecto en otros países de la región, y el estudio de qué dimensiones del currículo diseñado podrían servir para nutrir otros ámbitos de la enseñanza, en especial, los ejes transversales de educación en valores previstos en el sistema educativo costarricense y la materia curricular de educación cívica.

Finalmente, queremos terminar haciendo una breve referencia a dos importantes convicciones que hemos afianzado al cabo de nuestro recorrido por el proceso que hemos descrito en este trabajo. En primer lugar, que las capacidades para la ciudadanía, concebidas como lo hacemos en CADE, es decir, de forma integral, solo es posible desarrollarlas poniéndolas en acción en situaciones auténticas y ejerciendo una reflexión constante sobre su desarrollo. Esto implica que los niños comiencen por vivir la participación y los principios democráticos en sus relaciones más próximas. Como expresaba una de las docentes participantes, cuando había llegado a la mitad del proceso de aplicación del programa: “los niños no se sienten en control de lo que pasa en su comunidad, pero sí empiezan a sentir control de lo que pasa dentro del grupo de CADE, y eso es lo que está operando cambios en ellos”. De ahí podrán pasar, cada vez en esferas más amplias, a pensar en hacer cambios en la escuela y su comunidad más próxima, hasta llegar a la comunidad nacional y global.

En segundo lugar, para que el concepto de ciudadanía que les ofrecemos a los niños pueda transformar la forma en la que se piensan a sí mismos y la forma en la que se relacionan con los demás, tiene que ser una propuesta de ciudadanía no diluida, es decir, no rebajada en su complejidad conceptual o en los niveles de exigencia personal y social que requiere. Tenemos que explorar con ellos las ideas y las herramientas que hoy en día constituyen la avanzada en este campo y, sin duda, la democracia deliberativa y las tecnologías digitales son algunas de ellas.

Referencias bibliográficas

- Ayres, E. (2000): Blinded. En: *World Watch, Note from a Worldwatcher*, enero/febrero.
- Bohman, J. (1996): *Public deliberation. Pluralism, Complexity and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Bohman, J. (1997): Deliberative Democracy and Effective Social Freedom: Capabilities, Resources, and Opportunities (321-348). En Bohman, J. y Rehg, W. (eds.): *Essays on Reason and Politics. Deliberative Democracy*. Cambridge: MIT Press
- Bohman, J. (2000): La democracia deliberativa y sus críticos. *Metapolítica*, 4, 14, 48-57.
- Burkhalter, S.; Gastil, J. y Kelshaw, T. (2002): A Conceptual Definition and Theoretical Model of Public Deliberation in Small Face-to-Face Groups. *Communication Theory*, 12, 4, 398-422.
- Cam, P. (1999): *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Cam, P. (1999): *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social*. Libro de apoyo para el docente. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Carlson, M. y Earls, F. (2001): The Child as Citizen: Implications for the Science and Practice of Child Development. *International Society for Study of Behavioural Development Newsletter*, 2, 38, 12-16.
- Carlson, M.; Earls, F. y Fonseca, C. (2002): Children and Democracy. Focus on Costa Rica. *Harvard Review of Latin America*, otoño.

- Citizenship Advisory Group (1998): *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final Report. Londres: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en línea: www.open.gov.uk/qca/.
- Delors, J. (dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana; Ediciones UNESCO.
- Díaz Aguado, M.J. (s.f.): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Material disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España: www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar
- Earls, F. y Carlson, M. (1998): *Adolescents as Collaborators in Search of Well-being*. Material mimeografiado, Harvard University. [posteriormente publicado en Tienda, M. y Wilson, W.J. (eds.) (2002): *Urban Youth, Asset or Burden? Successful Mediators of Normative Development in Comparative Perspective*. Cambridge University Press, pp. 58-83].
- Earls y Carlson (2004): *Conceptual and Methodological Issues. Deliberative Curriculum for Elementary School Children in Costa Rica*. Presentación elaborada con ocasión de una reunión con investigadores en el campo de la educación para la tolerancia, en la Third Millenium Foundation, Nueva York, noviembre de 2004 (material no publicado).
- Enthoven, G. (2001): *E-consultation in the Netherlands*. Summary presentation. E-Consultation Workshop, Queen's University Belfast, Belfast, Irlanda del Norte, 25 junio. Disponible en línea: <http://www.qub.ac.uk/mgt/e/consult/>.
- Feres Faria, C. (2000): El concepto de democracia deliberativa. Un diálogo entre Habermas, Cohen y Bohman. *Metapolítica*, 4, 14, 58-75.
- Fonseca, C. (1997): Desafíos educativos para la formación de la juventud en condiciones de pobreza urbana (68-83). En UNICEF-HABITAT: *Adolescencia, derechos de la niñez y pobreza urbana en Costa Rica*. San José: UNICEF.
- De la Garza, M.T. (1998): La comunidad de investigación como medio de educación moral (125-145). En García Morrión, F. (ed.): *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Galvis, A.H. (2002): Aprender y enseñar en compañía y con apoyo de TICs-Tecnologías de información y de comunicaciones. Reunión de Expertos en eLearning, OREAL, julio. Madrid, España. Disponible en formato digital en http://www.metacursos.com/documents/Aprender_enseniar_en_compania.pdf.
- Gastil, J. y Dillard, J. (1999): The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the National Issues Forums. *Communication education*, 48, 3, 179-192.
- Gibbs, S.; Mann, G. y Mathers, N. (2002): *Child-to-Child: A Practical Guide. Empowering Children as Active Citizens*. Disponible en línea: www.child-to-child.org/.
- González, O. y Flores, M. (2000): *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso* (primera edición de 1998). México: Trillas.
- Gouran, D.S. y Hirokawa, R.Y. (1996): Functional theory and communication in decision-making and problem-solving groups: An expanded view. En Hirokawa, R.Y. y Poole, M.S. (eds.): *Communication and group decision making* (segunda edición, 55-80). Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en término de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Holden, C. y Clough, N. (1998): The Child Carried on the Back does not Know the Length of the Road. The Teacher's Role in Assisting Participation (13-28). En Holden, C. y Clough, N. (eds.): *Children as Citizens. Education for Participation*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- House, Ernest R. y Howe, Kenneth R. (2001): *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Hurwitz R. y Mallery J.C. (1995): The Open Meeting: A Web-Based System for Conferencing and Collaboration. En *Proceedings of The Fourth International Conference on The World Wide Web*. Boston, MIT, diciembre 7. Disponible en línea: <http://www.ai.mit.edu/projects/iiep/doc/open-meeting/paper.html>.

- Johnson, D.W.; Johnson, R.J. y Johnson Holubec, E. (1994): *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*. Edina (Minnesota, EE.UU.): Interaction Book Company.
- Kirschner, P.; Buckingham, S. y Carr, C. (2002) (eds.): *Visualizing Argumentation: Software Tools for Collaborative and Educational Sense-Making*. Londres: Springer-Verlag.
- Koopmann, K.F. (2002): *Experiential civic learning by using "Projekt: Aktive Bürger"*. OSD 2/2002: Civic and Economic Education in Europe. Disponible en línea: www.sowi-onlinejournal.de/nav_css_js/index-n.htm/.
- Lafourcade, C. (1974): *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lind, G. (1999): *Educating moral and democratic competencies*. Workshop. Material no publicado. Universidad de Konstanz (Alemania).
- Lipman, M. (1998): El papel de las narraciones en la educación moral (115-124). En García Morrión, F. (ed.): *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MacKnight, C.B. (2000): Teaching Critical Thinking through Online Discussions. *Educause Quarterly*, n. 4, p. 38-41. Disponible en línea: www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0048.pdf
- (2001): Supporting Critical Thinking in Interactive Learning Environments. *Computers in the Schools*, 17, 3-4, 17-32.
- Newman, D.R. (1996): How can WWW-based groupware better support critical thinking in CSCL? *Proceedings of the ERCIM workshop on CSCW and the Web*. Sankt Augustin, Alemania, febrero 7-9. Disponible en línea: <http://orgwis.fit.fraunhofer.de/projects/W4G/proceedings/wwwcscl.html>.
- Newman, D.R. y Emerson, P.J. (s.f.): *The on-line referendum: a tool for voting, conflict resolution and decision-making*. Disponible en línea: www.qub.ac.uk/mgt/papers/prefer/index.html
- Newman, D.R.; Johnson, C.; Webb, B. y Cochrane, C. (1997): Evaluating the Quality of Learning in Computer Supported Co-Operative Learning. *Journal of the American Society for Information Science*, 48, 6, 484-495.
- Oser, F. (1995): Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, mayo-agosto, Monográfico sobre educación y democracia (2), 8- 39.
- Oser, F. y Althof, W. (2001): *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich. Ein Lehrbuch*. (primera edición de 1997). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Osler, A. (1998): Conflicts, Controversy and Caring. Young People's Attitudes towards Children's Rights (113-126). En Holden, C. y Clough, N. (eds.) (1998): *Children as Citizens. Education for Participation*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Papert, S. (2000): What's the big idea. Toward a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39, 3-4, 720-729.
- Portilla, M. (2002): Educación para la ciudadanía deliberativa: una experiencia de capacitación de docentes mediadores con tecnologías digitales como recurso. Ponencia presentada al *II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía*. Barcelona, 26-28 de junio.
- Pritchard, M.S. (1998): Desarrollo moral y Filosofía para niños (69-112). En García Morrión, F. (ed.): *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Puig Rovira, J.M. (1995): *Aprender a dialogar. Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Van Gelder, T. (2001): How To Improve Critical Thinking Using Educational Technology. En *Meeting at the Crossroads. Proceedings of the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, ASCILITE 2001, Melbourne, Australia, Diciembre 9-12.
- (2002): Enhancing Deliberation Through Computer Supported Argument Mapping (p. 97-115). En Kirschner, P.; Buckingham, S. y Carr, C. (eds.): *Visualizing Argumentation: Software tools for Collaborative and Educational Sense-Making*. Londres: Springer-Verlag.