

Revista Interamericana de Educación para la Democracia
RIED  **IJED**
Interamerican Journal of Education for Democracy



**El cimiento para la
democracia: Promoviendo
habilidades y aptitudes
sociales, emocionales, éticas
y cognitivas en la escuela**

Vol 3, No. 1
April, 2010

Document available in:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



El cimiento para la democracia: Promoviendo habilidades y aptitudes sociales, emocionales, éticas y cognitivas en la escuela

Jonathan Cohen

Center for Social and Emotional Education

Terry Pickeral

Cascade Educational Consultants

Peter Levine

The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement

Jonathan M. Tisch College of Citizenship and Public Service, Tufts University

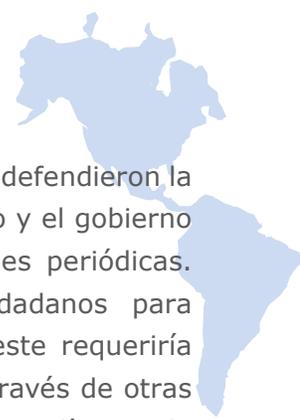
Resumen:

La Carta Democrática Interamericana de la Organización de Estados Americanos (OEA) declara que “Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla” (prefacio). Como la Carta también lo reconoce, un medio importante para promover y defender la democracia es enseñarla en las escuelas. En este artículo examinaremos cómo las escuelas pueden promover el conocimiento, las habilidades y las actitudes democráticas utilizando ejemplos en los Estados Unidos que pueden ser considerados, adoptados y/o adaptados en naciones a lo largo de las Américas. La educación cívica en los Estados Unidos ha tendido a enfocarse en el conocimiento cívico (cómo funciona el gobierno, las políticas de votación, etc.) más que en las habilidades y disposiciones. En este artículo revisamos brevemente la evolución de cómo el liderazgo político y educativo ha considerado la relación entre las habilidades y actitudes sociales, emocionales, éticas, cívicas e intelectuales y la democracia. Sugerimos un modelo de habilidades y actitudes sociales, emocionales, éticas y cognitivas esenciales que proveen las bases para la participación en una democracia. A continuación esbozamos dos metas esenciales que las escuelas de formación básica deben considerar para promover efectivamente estas capacidades: ¿Cómo y qué aprenden los estudiantes y los adultos? Y, ¿cómo trabajan juntas las escuelas y las comunidades para crear ambientes seguros, fecundos, responsivos y participativos. Argumentamos que medir y trabajar para mejorar el clima escolar es la estrategia más poderosa en educación básica para dar soporte a la creación intencional desde las escuelas de comunidades informadas democráticamente que fomenten las habilidades, el conocimiento y las actitudes que apoyen el desarrollo saludable de los estudiantes y su capacidad para aprender y convertirse en ciudadanos efectivos e involucrados.

Introducción

La mayoría de las democracias reconocen que sus instituciones políticas formales no funcionarán bien ni perdurarán a menos que sus ciudadanos tengan habilidades y valores democráticos, que esas habilidades y valores deben cultivarse deliberadamente

y que la educación pública universal ofrece una oportunidad para hacerlo. Por ejemplo, en el periodo posterior a la Revolución de 1910, México reorganizó su sistema escolar para promover la igualdad, la secularización y el buen “carácter” cívico de todos los estudiantes; y con el incremento en el pluralismo político en 2001, México introdujo una nueva área obligatoria



llamada “Formación Cívica y Ética” (Levinson, 2007. Pp. 245-247). En 1992, la Comisión Económica para América Latina de Naciones Unidas presentó la educación democrática como un camino para alcanzar competitividad económica sin perder el gobierno democrático, y la mayor parte de las naciones de la región implementó reformas consistentes con algunas de sus recomendaciones (Reimers, 2007, p. 7). Este artículo se concentra en los Estados Unidos pero trata de extraer lecciones aplicables en otros países de las Américas.

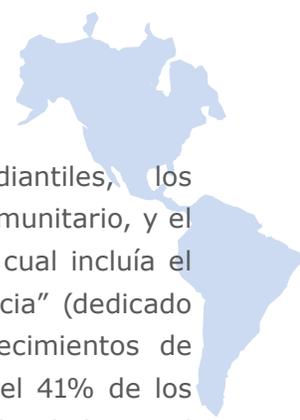
Desde la fundación de los Estados Unidos de América, algunos pensadores y reformadores influyentes han argumentado que las escuelas deben ser lugares en donde los niños aprendan a ser ciudadanos comprometidos¹. Thomas Jefferson enfatizó la idea de que la democracia tiene sus cimientos en la educación y el carácter del pueblo cuando escribió, “No conozco ningún depósito seguro del poder supremo de la sociedad distinto al mismo pueblo. Y si nosotros no los consideramos suficientemente ilustrados como para ejercer su control con una sana discreción, el remedio no es quitárselo sino informar su discreción” (Jefferson, 1820/1903, p. 278). En la Ordenanza del Noroeste de 1787, que dictaminaba la creación de escuelas públicas en los nuevos territorios del Oeste, el Congreso encontró que las escuelas eran “necesarias para el buen gobierno y la felicidad de la humanidad” (Sección 14, Artículo 3). Una preocupación similar por “informar la discreción” de los ciudadanos condujo a Horace Mann y a sus contemporáneos al comienzo del siglo XIX a establecer la educación pública universal en los Estados Unidos.

La mayor parte de los fundadores de los Estados Unidos tenía visiones negativas sobre la “democracia” (en oposición al republicanismo que éstos favorecían²). Por ello, en el siglo XIX,

los proponentes de la democracia defendieron la ampliación del derecho al sufragio y el gobierno de la mayoría mediante elecciones periódicas. Veían que preparar a los ciudadanos para participar en un sistema como este requeriría educación —en las escuelas y a través de otras instituciones como los partidos políticos, la prensa y las iglesias— para que las personas se convirtieran en votantes juiciosos e informados.

Cuando Alexis de Tocqueville visitó los Estados Unidos en 1831-2, observó que la democracia había evolucionado más allá de un sistema de elección por mayorías (lo cuál le pareció afortunado pues el gobierno de la mayoría podría degenerar en la tiranía de la mayoría³). La democracia era exitosa en los Estados Unidos de América porque el voto u otros procesos mayoritarios estaban incrustados en una nueva *cultura* democrática. Los estadounidenses eran diestros para asociarse en agrupaciones pequeñas y voluntarias que manejaban numerosos asuntos sociales sin depender de un estado unitario demasiado poderoso. La asociación voluntaria requería reglas, habilidades y valores cuyos rasgos debían enseñarse. La escuela pública aún no era universal, pero de Tocqueville analizó las funciones educativas del servicio como jurados, la prensa y el gobierno local (de Tocqueville, 1835/1954).

En los comienzos del siguiente siglo, John Dewey promovió una conexión aún más profunda entre la democracia y la educación. Para él, una democracia era una forma de organización social en la que la gente era consciente de que estaba interconectada y aprendía trabajando junta. “Donde sea que haya actividad conjunta cuyas consecuencias sean percibidas como buenas por todos los individuos que participan en ella, y donde la consciencia de ese bien es tal que produce un deseo enérgico y un esfuerzo por sostener su existencia sólo porque es un bien



compartido por todos, existe una comunidad. La consciencia clara de una vida comunitaria y todas sus implicaciones constituye la idea de la democracia” (Dewey, 1927, pp.149). Dewey más bien desdeñaba las elecciones, excepto en cuanto a éstas contribuían al aprendizaje comunitario. “El argumento más importante que debe plantearse en defensa incluso de tales formas políticas rudimentarias como las que la democracia ya ha tomado, como el voto popular, el gobierno de la mayoría, etcétera, es que éstas involucran hasta cierto punto consulta y discusión, las cuales ponen al descubierto las necesidades y problemas sociales” (Dewey, 1916, pp. 206).

Para Dewey, una sociedad democrática era más que una institución gubernamental. Era un modo de convivencia, de aprender a cooperativamente a acordar y disentir sin violencia, y de apreciar la diversidad y aprender de ella y apoyar los unos a los otros por el bien del conjunto. En este sentido, la democracia exige del pueblo las habilidades socio-emocionales, las disposiciones éticas y las capacidades cognitivas para participar en un amplio rango de interacciones.

Las ideas de Dewey (y de colegas importantes como Jane Addams) tuvieron una influencia profunda y persistente. En 1915, la Oficina de Educación de los Estados Unidos respaldó formalmente un movimiento por la “cívica comunitaria” que en ese momento era bastante generalizado. Su objetivo era “ayudar al niño a conocer su comunidad —no sólo mucho sobre ella, sino el significado de la vida comunitaria, lo que hace por él y cómo lo hace, y cómo él puede cumplir sus obligaciones, al tiempo que se cultivan en él las calidades esenciales y los hábitos de la buena ciudadanía” (Brown, 1929, p. 28). Las reformas concretas implementadas en esa era han prevalecido: incluían la prensa

escolar, los gobiernos estudiantiles, los proyectos y clubes de servicio comunitario, y el campo de “estudios sociales,” el cual incluía el curso “Problemas de la democracia” (dedicado a la discusión crítica de acontecimientos de actualidad) que fue tomado por el 41% de los estudiantes de secundaria alrededor de la mitad del siglo XX. En la actualidad, los planteamientos de misión de muchas escuelas de educación básica en los Estados Unidos⁴ todavía enfatizan que la escuela debe afianzar la capacidad de los estudiantes para convertirse en ciudadanos participativos en nuestra sociedad democrática. Y por muchas décadas, los padres han reportado que el propósito más importante de la educación pública debe ser preparar a la gente para convertirse en ciudadanos responsables (Rose y Gallup, 2000).

Ciertamente hay razones para criticar las teorías de Dewey sobre la democracia y la educación. Los liberales clásicos afirman que esperar que los ciudadanos exhiban un alto grado de virtud cívica y participación interfiere con su libertad personal e involucra al estado en un adoctrinamiento peligroso (Madison, 1788/1982). El contemporáneo de Dewey, Walter Lippman, planteó que el público ya no podía gobernar efectivamente la sociedad porque la población era demasiado grande, los problemas demasiado complejos, la experticia demasiado potente, y los medios de comunicación masivos habían vuelto demasiado persuasivos a algunas instituciones importantes. La democracia ahora requiere élites cuyo poder sea limitado y restringido por las elecciones (Lippman, 1925). Los críticos del pragmatismo filosófico cuestionan si la teoría de Dewey sobre la democracia como aprendizaje y experimentación puede diferenciar entre los buenos y los malos experimentos; después de todo, los fascistas también cooperaban y aprendían de la experiencia colectiva. Dewey



negaba que hubiesen “proposiciones universales antecedentes” que pudieran distinguir las instituciones justas de las injustas. La naturaleza de un la sociedad buena era “algo que debía ser determinado crítica y experimentalmente” (Dewey, 1927, p. 74). Los críticos de tal pragmatismo puro sostienen la importancia de las normas morales abstractas y permanentes, tales como la igualdad y la libertad, para limitar y evaluar las decisiones del público.

Finalmente, los educadores de una vena más tradicionalista consideran que la creencia de Dewey en el aprendizaje a partir de la experiencia personal directa (educación “centrada en el niño,” “constructivista,” o interactiva) es romántica. Por ejemplo, Edward Thorndike era un teórico prominente de la educación cuyas perspectivas han sido mucho más consistentes con la estructura escolar y la política educativa de los Estados Unidos de lo que fueron las de Dewey (Gibboney, 2006; Tomlinson, 1997). Thorndike era un psicólogo comportamental quien sugirió que la educación básica debería enfocarse exclusivamente en “las tres R” (en inglés, lectura, escritura y aritmética) y sólo reconocer lo que pudiésemos medir y estandarizar. En muchos aspectos, la Ley Federal Que Ningún Niño se Quede Atrás (vigente desde 2002) continúa apoyando la visión de Thorndike de la educación básica⁵. Mientras tanto, el curso “Problemas de la Democracia” ha desaparecido virtualmente de las escuelas estadounidenses, pero es posible que los estudiantes estudien ciencia política como una disciplina abstracta y separada. A lo largo de las décadas, Dewey “perdió” en la práctica su debate con Thorndike (Lagermann, 1989).

Vemos el mérito de las numerosas críticas a Dewey, pero aún así creemos que las escuelas deberían ser más Deweyanas de lo que son en la actualidad. Si bien es utópico

ver a los Estados Unidos contemporáneo como una “Gran comunidad” en la que todos los ciudadanos crean instituciones públicas voluntaria y colaborativamente para cumplir con los valores de su generación (Dewey, 1927), sí necesitamos más participación y asociación que la que es evidente en los Estados Unidos hoy en día (Putnam, 2000). La ciencia política enfatiza la importancia del conocimiento las aptitudes y los valores cívicos generalizados para el funcionamiento de una democracia justa (Verba, Schlozman y Brady, 1995). La forma más efectiva de construir destrezas y normas cívicas es influir sobre las personas cuando todavía son jóvenes en edad escolar (Sherrod, Flanagan y Youniss, 2002). La mejor manera de enseñar las habilidades y los valores de la participación es proveer experiencias directas de democracia y asociación.

Quizás la pedagogía ideal incluiría un compromiso Deweyano con las escuelas como comunidades democráticas y un énfasis más tradicionalista en el aprendizaje sobre los principios y las instituciones. Pero las escuelas reales habitualmente se inclinan sustancialmente hacia los principios abstractos. Por ejemplo, un observador en 1930 notó que “el tiempo [en las aulas se dedica] casi completamente al estudio detallado de la estructura del gobierno, y se presta muy poca atención al problema del comportamiento como ciudadano” (Peters, 1930, p. 148). La misma situación parecía prevalecer 76 años después, a pesar de los llamados repetidos para volver la educación cívica más interactiva y enfocada en problemas reales. En una encuesta en 2006, el 56% de los estadounidenses jóvenes identificó a “los grandes héroes estadounidenses y las virtudes del sistema político” o a “la Constitución de los Estados Unidos, el sistema de gobierno y su funcionamiento” como los temas principales de sus cursos de estudios sociales. Sólo un 5.6% indicó “los problemas que enfrenta



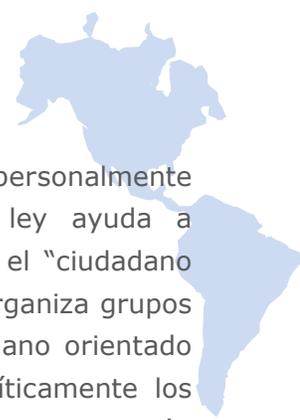
el país en la actualidad” (Levine, 2007). Los estándares estatales y los libros de texto se enfocan en el conocimiento cívico. Los estudiantes aprenden más que todo, por ejemplo, cómo un proyecto se convierte en ley, en qué consiste el Colegio Electoral y con qué frecuencia ocurren las elecciones.

Las habilidades y aptitudes sociales, emocionales, éticas e intelectuales: los cimientos fundamentales para una ciudadanía participativa

A pesar de que la gran mayoría de los currículos de cívica apunta explícitamente al conocimiento relacionado con la cívica, generalmente hay un enfoque específico en las habilidades y aptitudes sociales, emocionales y/o éticas. Por ejemplo, los educadores cívicos animan a los estudiantes a considerar la importancia de estar abierto a los puntos de vista de otros. Hacen hincapié en que podemos estar en desacuerdo sin convertirnos en enemigos, pero típicamente le dan menos énfasis —cuando lo hacen en lo absoluto— al fomento de las habilidades, el conocimiento y las aptitudes que dan soporte a este tipo de acción y discurso reflexivo.

Cuáles son las habilidades y disposiciones que requieren los ciudadanos es más una pregunta política que una educativa. La respuesta depende de (a) qué tipo de sociedad buscamos y (b) cuáles habilidades y aptitudes son necesarias a gran escala para obtener ese tipo de sociedad. Las respuestas a la parte (a) serían sustancialmente distintas para los libertarios y los socialistas, para nombrar sólo dos ejemplos. La parte (b) es empírica, pero depende de la pregunta preliminar sobre qué constituye una buena sociedad. Los científicos y teóricos políticos que han respaldado el recuento básico que hiciera de Tocqueville sobre un buen sistema democrático para los Estados

Unidos (por ejemplo, uno que protegiera los derechos individuales y la diversidad cultural, descentralizado, capitalista y moderadamente igualitario) han recopilado evidencia empírica de que ciertos valores y habilidades son necesarios, o que al menos contribuyen para alcanzar dicha sociedad. Por ejemplo, Verba, Scholzman y Brady (1995) identificaron la aptitud para asistir a las reuniones en las que se toma decisiones, las habilidades necesarias para operar efectivamente en esas reuniones y el conocimiento sobre cómo convocar dichas reuniones como ejemplos de habilidades cívicas valiosas. Robert Putnam (2001) encontró que la confianza en otros, la membresía en grupos y el interés en las noticias se correlacionan impresionantemente con el desempeño de las instituciones democráticas de los Estados Unidos, incluyendo las escuelas. La Comisión Nacional sobre la Renovación Cívica (National Commission on Civic Renewal); el Centro para la Información y la Investigación sobre el Aprendizaje y la Participación Cívica (Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement—CIRCLE); y la Conferencia Nacional sobre Ciudadanía (National Conference on Citizenship) han creado índices de participación cívica para poblaciones adultas diseñados para predecir el desempeño de las instituciones democráticas. Cada uno de estos esfuerzos se ha construido sobre la base de los anteriores. La Ley Kennedy de Servicio a los Estados Unidos (Kennedy Serve America Act) de 2009 convoca a la Conferencia Nacional sobre Ciudadanía y a la Oficina del Censo para producir un Índice de Salud Cívica anual para los Estados Unidos (para ver encuestas adicionales sobre habilidades y aptitudes cívicas benéficas ver Kirlin 2003; Torney–Purta y Vermeer 2004; y Levine 2007, capítulos 1 y 2). En el nivel internacional, la Carta Democrática Interamericana “hace énfasis en la importancia de los valores democráticos fundamentales y propugna por la promoción de



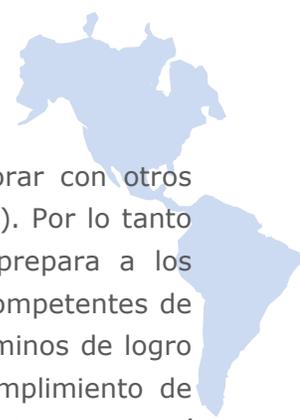
los mismos, con el propósito de establecer una cultura democrática y encauzar a las nuevas generaciones a adquirir un compromiso en ese sentido" (Organización de Estados Americanos, 2001).

Recientemente, el Centro Nacional para el Aprendizaje y la Ciudadanía perteneciente a la Comisión Educativa de los Estados (Education Commission of the States' National Center for Learning and Citizenship—ESC/NCLC) emitió un informe sobre educación para la ciudadanía. La educación para la ciudadanía fue definida en función de tres hebras, formando "una trenza" de competencias cívicas (Torney—Purta y Vermeer, 2004): *conocimiento relacionado con lo cívico* – conocimiento histórico y contemporáneo (por ejemplo, la estructura y la mecánica del movimiento constituyente); *habilidades cognitivas y participativas* y *los comportamientos asociados* —tales como la habilidad para comprender problemas (por ejemplo, ser un pensador crítico y un solucionador de problemas flexible) y las destrezas que ayuden al estudiante a resolver conflictos creativamente y sin violencia; y las *aptitudes cívicas* (o nuestras motivaciones para nuestros comportamientos y valores/ actitudes)— incluyendo el reconocimiento y el involucramiento en la justicia social, y el desarrollo de un sentido de responsabilidad y propósito más allá del interés propio.

El concepto de una "trenza" sugiere que varios aspectos de una buena ciudadanía pueden armonizarse. Sin embargo, después de analizar 10 programas prestigiosos para promover la participación cívica interactiva, Westheimer y Kahne (2004) encontraron que no hay un consenso sobre los que los "buenos ciudadanos" saben y hacen (más allá de banalidades). Ellos clasificaron los programas de acuerdo con si promovían una de tres concepciones

importantes: el ciudadano "personalmente responsable" (que obedece la ley ayuda a otros a través del voluntariado), el "ciudadano participativo" (que se vincula y organiza grupos en la sociedad civil) y el "ciudadano orientado hacia la justicia" (que valora críticamente los problemas sociales y ataca las causas que están en la raíz). En teoría un programa individual o una escuela individual valoraría los tres objetivos y un individuo podría cumplir todos los tres criterios. Damon (2001) sugiere que los niños deberían seguir una secuencia en su desarrollo en la que el compromiso positivo con la comunidad precedería el análisis crítico. Pero Westheimer y Kahne (2004) consideran que, en la práctica, estas metas se canjean: enseñar una ciudadanía de la "responsabilidad personal" bloquea o menoscaba la "ciudadanía orientada hacia la justicia." Aún si los educadores pueden aprender a reducir estas contraposiciones, no deberíamos engañarnos pensando que la "buena ciudadanía" es una cosa o que sus componentes están en armonía.

Con la advertencia de que estos son valores diversos —y que la tensión entre ellos debería ser tema de conversación para los ciudadanos y las comunidades— sugerimos una lista de habilidades y aptitudes (con una serie de ejemplos superpuestos) que proporcionan el cimiento para la participación en una comunidad democrática (Tabla 1). Nuestra estructura (que construye sobre el trabajo de Torney—Purta y Vermeer, 2004 así como el de Cohen, 2006) es una propuesta. Esperamos que este esquema detallado de habilidades y aptitudes fomente la discusión y el debate por parte de los hacedores de política pública, los líderes educativos, los promotores de la educación cívica, los profesionales y los colaboradores de la comunidad educativa. Más adelante detallamos cómo la medición y el mejoramiento del clima



escolar son procesos de la escuela básica basados en datos que promueven el desarrollo y la práctica de estas habilidades esenciales.

La investigación educativa muestra que el aprendizaje de estas habilidades y aptitudes cívicas también promueve el éxito escolar y en la vida. Estos hallazgos sugieren que promover la ciudadanía democrática no está en conflicto con otras metas educativas sino que las complementa. Primero, estas competencias/disposiciones sociales, emocionales y éticas son predictores de la capacidad de los estudiantes para aprender y resolver problemas sin violencia (Berkowitz y Bier, 2005; Zins, Weissberg, Wang y Wallberg, 2004). Estas son las mismas competencias que ofrecen el fundamento para relaciones personales y profesionales saludables en la vida adulta (Cohen, 2006). Más recientemente, se ha desarrollado un corpus convincente de investigación educativa que provee lineamientos claros para el aprendizaje social, emocional, ético y académico efectivo que, a su vez, promueven estas competencias y aptitudes nucleares (American Psychological Association, 2003; Beland, 2003a; Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elias, 2003; Zins y otros, 2004). La investigación educativa ha demostrado que cuando las escuelas trabajan para (1) enseñar intencionalmente a los estudiantes a volverse más competentes social y éticamente y más capaces y sensibles éticamente, y cuando (2) trabajan sistemáticamente para crear escuelas seguras, participativas y cuidadosas, el logro académico incrementa y la violencia escolar decrece en un periodo de 3 a 5 años (Cohen, 2006; Zins y otros, 2004).

Estos hallazgos se superponen con otros resultados en educación cívica. Los estudiantes que estudian problemas cívicos muestran

mayores habilidades para colaborar con otros (Torney-Purta y Wilkenfeld, 2009). Por lo tanto la educación cívica interactiva prepara a los ciudadanos para ser miembros competentes de sus comunidades, medido en términos de logro académico, cooperativismo y cumplimiento de la ley. Estos hallazgos no constituyen por sí mismos evidencia de que la educación cívica interactiva beneficia la democracia (que significa auto-gobierno popular y no sólo cooperación pacífica). Sin embargo, también sabemos que los jóvenes que se involucran en actividades cívicas y voluntarias dentro de las escuelas continúan participando en la sociedad civil aún décadas más tarde (Youniss, McLellan y Yates, 1997). La participación cívica también se correlaciona con el voto y otras conductas políticas. Ésta es evidencia circunstancial de que la educación cívica interactiva si beneficia a la democracia.

Algunas evaluaciones de programa contribuyen a soportar esta tesis. Por ejemplo *Enfrentando la historia y a nosotros mismos* (*Facing History and Ourselves*) es un currículo que involucra la reflexión sobre ejemplos históricos de genocidio combinado con la discusión de problemas actuales. Los estudiantes de octavo grado participantes (en 14 aulas de estudios sociales o de Inglés en cuatro escuelas distintas en el noreste de los Estados Unidos) "mostraron incrementos en su madurez en las relaciones y un descenso en el comportamiento combativo, actitudes racistas, identidad étnica insular en comparación con otros estudiantes" (Schultz, Barr y Selman 2001). También aprendieron información y conceptos de historia y estudios sociales. De la misma manera, en las escuelas que fueron exitosas con el aprendizaje en servicio (combinando el servicio comunitario con el estudio académico), los estudiantes aprendieron lo mismo que en las escuelas de control sobre el gobierno, pero además ganaron habilidades interpersonales (Billing, Root y Jesse, 2005).



Tabla 1.

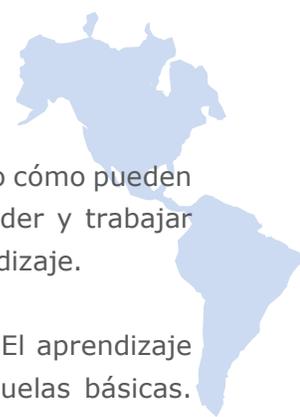
Habilidades y aptitudes que proporcionan el cimiento para una ciudadanía efectiva

Habilidades esenciales

- *Aprender a escuchar a otros y a nosotros mismos;*
- *Habilidades de pensamiento crítico y reflectivo* (por ejemplo, ser capaces de pensar sobre varios puntos de vista y metas; ser capaz de entender, analizar y verificar la confiabilidad de la información sobre el gobierno; ser capaz de analizar las instancias de injusticia social y decidir cuándo se justifica alguna acción o protesta no violenta; ser capaz de analizar cómo las condiciones de vida de la comunidad se conectan con las decisiones de política pública);
- *Habilidades para la resolución flexible de problemas y la toma de decisiones* (por ejemplo, la habilidad para resolver conflictos en formas creativas y no violentas; ser capaz de construir consensos; ser capaz de tomar una decisión informada sobre un candidato o una conclusión sobre un asunto);
- *Habilidades comunicativas* (por ejemplo, ser capaz de participar en una discusión; aprender a argumentar seria y directamente defendiendo la posición propia y utilizando evidencia para apuntalarla; ser capaz de articular el significado de conceptos abstractos como democracia y patriotismo; ser capaz de articular la relación entre el bien común y el interés personal y usar esas ideas para tomar decisiones; ser capaz de expresar la opinión propia sobre un tema político o cívico al contactar a un representante gubernamental o a un medio de comunicación);
- *Capacidades colaborativas* (por ejemplo, trabajar juntos por una meta común; aprender a ceder; ser capaz de participar en una discusión respetuosa e informada sobre un tema; ser capaz de actuar en un grupo de modo tal que se incluya a otros y manifieste respecto por sus perspectivas; ser capaz de visualizar un plan de acción frente a problemas comunitarios y movilizar a otros para desarrollarlo).

Aptitudes esenciales

- *Responsabilidad* (por ejemplo, el sentido de responsabilidad personal en varios niveles, incluyendo obedecer la ley y votar; respeto por los derechos humanos y disposición a buscar y escuchar las opiniones de los otros; compromiso personal frente a los otros, su bienestar y la justicia);
- *Reconocimiento de que somos criaturas sociales y que necesitamos a otros para sobrevivir y prosperar y un sentido superpuesto de confianza social en la comunidad;*
- *Reconocimiento e involucramiento con la justicia social* (por ejemplo; una nación es tan fuerte como sus miembros más débiles; cuando se discrimina a ciertos grupos no sólo es injusto con ellos sino que, en el largo plazo, menoscaba la sociedad; apoyo a la justicia, la igualdad y otros valores y procedimientos democráticos);
- *Servicio a otros o un reconocimiento de que es un honor y un placer servir a otros;*
- *Reconocimiento de que —la mayoría del tiempo— los demás hacen lo que pueden* (por ejemplo; un sentido de eficacia realista sobre las acciones ciudadanas).



No hay un currículo o programa “ideal” que puedan utilizar los educadores para realizar estos dos procesos centrales indicados arriba: (1) enseñar intencionalmente a los estudiantes a volverse más hábiles social, emocional y éticamente, y (2) trabajar para crear un clima para el aprendizaje o escuelas y hogares seguros, cuidadosos, participativos y responsables. Después de describir varios abordajes válidos, sugerimos más adelante que medir y trabajar para mejorar el clima escolar es el medio más poderoso para que las comunidades escolares de formación básica puedan apoyar el éxito de los niños en la escuela —y en la vida— y para promover las habilidades, el conocimiento y las aptitudes que proveen el cimiento para una ciudadanía participativa.

Métodos y oportunidades educativas

Los educadores han utilizado intencionalmente un rango de estrategias pedagógicas (por ejemplo, instrucción de aula en estudios sociales, discusión de temas de actualidad, aprendizaje en servicio, actividades extracurriculares, y participación estudiantil en el gobierno escolar) para promover las habilidades y las aptitudes cívicas (Torney–Purta y Vermeer, 2004). Como señalamos más adelante, algunas de estas estrategias se superponen con el trabajo intencional para promover las habilidades sociales, emocionales y éticas de los estudiantes.

Durante las dos últimas décadas, los investigadores y educadores en los Estados Unidos han introducido una colección de esfuerzos programáticos diseñados para mejorar estas habilidades y aptitudes socio-emocionales y éticas esenciales: Hay dos dimensiones básicas que los líderes educativos deben considerar: (1) aprendizaje y enseñanza y (2) los esfuerzos de

mejoramiento en el nivel escolar, o cómo pueden las comunidades escolares aprender y trabajar para crear un clima para el aprendizaje.

Aprendizaje y enseñanza: El aprendizaje es la lección principal de las escuelas básicas. Tanto los adultos como los alumnos deberían considerarse estudiantes. Las acciones de los adultos o su comportamiento son tan importantes si no más que lo que dicen verbalmente a los niños (Pianta, 1999). Por ejemplo, los adultos deben aprender cómo enfrentar los conflictos y actuar coherentemente. Todos tenemos experiencia con el conflicto de manera sostenida pero intermitente. Lo que varía es el grado en que reconocemos un problema o decisión que debe resolverse y cómo manejamos (bien o mal) el conflicto. A menudo, el conflicto es desafiante. Agita todo tipo de sentimientos y recuerdos que pueden tener poco que ver con “el momento.” Cuando los niños/estudiantes ven que usted tiene un problema con otro estudiante, un colega y/o un padre de familia, ¿cómo actúa? ¿cuáles son las lecciones que su comportamiento está “enseñando” a los niños sobre el reconocimiento y el manejo del conflicto? Modelar comportamiento apropiado durante los conflictos sirve un fin doble: los niños lo ven y modelan la conducta cuando experimentan el conflicto, y la conducta apropiada modelada por los adultos crean un clima más respetuoso entre colegas que trabajan juntos para mejorar las experiencias escolares de los estudiantes.

Hay un grupo creciente de educadores que se enfoca en el aprendizaje relacionado con la resolución de conflictos tanto en adultos como en estudiantes. La mayoría de las universidades y facultades de educación en los Estados Unidos están incluyendo la enseñanza y el aprendizaje sobre resolución de conflictos y mediación en sus currículos y en los programas de orientación



para estudiantes de primer año. Organizaciones educativas sin ánimo de lucro enseñan estas importantes habilidades y aptitudes al personal de las escuelas y a los miembros de la comunidad a través de talleres y cursos virtuales.

Ser capaz de colaborar es una de las habilidades más fundamentalmente importantes que los maestros —y los estudiantes— deben demostrar a los demás (Cohen, 1999a). También es una habilidad que provee soporte a docentes, padres de familia, profesionales de la salud mental y otro personal escolar para trabajar conjuntamente para promover el desarrollo positivo y el aprendizaje de los jóvenes. Estar en condiciones de colaborar es uno de los pilares de la democracia.

Cuando manejamos el conflicto de maneras respetuosas e incluyentes, fortalecemos la calidad de nuestras interacciones, la confianza y los esfuerzos colaborativos. Un importante estudio longitudinal (apoyado en metodologías cuantitativas y cualitativas) reveló que la calidad de las relaciones sociales que tienen lugar en y alrededor de las escuelas es esencial para su funcionamiento y es un fuerte predictor del logro estudiantil y de los esfuerzos para el mejoramiento escolar (Bryk y Schneider, 2002; Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010). A pesar de que las habilidades y aptitudes que dan soporte a las habilidades sociales y la confianza relacional no son parte del enfoque principal en las universidades y las facultades de educación, éstas moldean la vida escolar y el tipo de “ejemplos a seguir” que son los maestros para los estudiantes. Hay redes que buscan explícitamente promover el aprendizaje social, emocional y ético en adultos, tales como el Instituto Annenberg para la Reforma Escolar (Annenberg Institute for School Reform), el *Grupo de Amigos Críticos del Profesorado* de la Iniciativa de Reforma Escolar (School Reform

Initiative Faculty’s Critical Friend’s Group www.schoolreforminitiative.org), Valentía para enseñar de Parker Palmer (Courage to Teach www.couragerenewal.org) y el programa de formación profesoral Aulas receptivas a las emociones / Herramientas para maestros para mejorar el clima del aula de clase del Centro para la Educación Social y Emocional (Center for Social and Emotional Education’s Emotionally Responsive Classroom/Tools for Teachers to Improve Classroom Climate www.schoolclimate.org/programs), así como un número creciente de comunidades de aprendizaje profesionales (www.sedl.org/change/issues/issues61.html).

Promover el aprendizaje de los estudiantes es la tarea principal de las escuelas. Éstas deben considerar cómo quieren promover tanto las habilidades y aptitudes sociales, emocionales y éticas de los estudiantes como las intelectuales. De hecho, los adultos que trabajan y/o conviven con niños son siempre maestros sociales, emocionales y éticos: ¡bien lo hagan consciente, intencional y productivamente o no! Dado que en la actualidad existe un corpus convincente y creciente de investigación empírica que resalta cómo el aprendizaje social, emocional, ético e intelectual proporciona los cimientos para el éxito escolar —y en la vida— la siguiente es una pregunta crítica: ¿cómo podrían y deberían las escuelas promover estas habilidades y actitudes fundamentales?

El Consorcio para la Educación para el Carácter (Character Education Partnership) y el Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL) han asumido el liderazgo en la revisión de el currículo existente en educación socio-afectiva y para el carácter. En 2003, CASEL analizó 80 currículos de aprendizaje socio-afectivo e identificó un grupo de programas “selectos” en



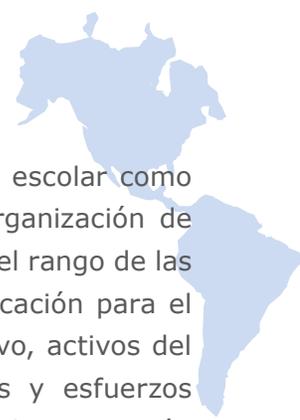
Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to SEL Programs ("Sanos y salvos: Una guía para los líderes educativos sobre programas de aprendizaje socio-afectivo," disponible en www.casel.org). El informe de 2005 del Consorcio para la Educación para el Carácter titulado *What Works in Character Education: A Research-driven Guide for Educators* ("Lo que funciona en la educación para el carácter: una guía para maestros basada en la investigación") describe 33 esfuerzos programáticos con apoyo científico (disponible en www.character.org). También hay numerosas formas para que los educadores infundan intencionalmente el aprendizaje social, emocional y ético en los estudios académicos existentes (por ejemplo, Beland, 2003b; Elias, 2004; Shepherd y Cohen, 2010).

Otro poderoso método de instrucción que promueve las capacidades sociales, emocionales y éticas así como las cognitivas es el aprendizaje en servicio. El aprendizaje en servicio es un método de enseñanza que involucra a los jóvenes en la solución de problemas de sus escuelas y comunidades como parte de sus estudios académicos u otro tipo de actividad de aprendizaje deliberada. La calidad y el impacto del aprendizaje en servicio real varía enormemente, pero cuando se ejecuta bien, es una práctica promisoria para potenciar el desarrollo social y emocional (Billig, 2000; Billig, Root y Jesse, 2005). La Alianza Nacional para el Aprendizaje en Servicio (National Service Learning Partnership–www.service-learningpartnership.org) es una fuente rica de información sobre recursos y prácticas vigentes. El artículo temático del 2001 de la Comisión Educativa de los Estados (Education Commission of the States–ECS), *Service-Learning and Character Education: One Plus One is More than Two* ("Aprendizaje en servicio y educación para el carácter: Uno más uno es más que dos") explora el vínculo

entre el aprendizaje el servicio y la educación para el carácter incluyendo una reflexión sobre las políticas.

Otro resumen temático de la ECS (2003), *Making the Case for Social and Emotional Learning* ("En defensa del aprendizaje social y emocional"), provee un resumen y descripción tanto del aprendizaje social y emocional (ASE) como del aprendizaje en servicio (AS) como herramientas para mejorar las vidas y el desempeño de los estudiantes. Describe como las dos prácticas se relacionan y presenta la evidencia investigativa que respalda el aumento del uso de ambas prácticas en el aula de clase. También se ofrecen descripciones de los elementos esenciales requeridos en los programas exitosos de ASE y AS, ejemplos de dichos programas exitosos existentes en la actualidad, y una discusión de las actividades y experiencias estatales. Por último, el resumen describe una serie de desafíos potenciales que los líderes educativos que implementen programas de ASE y AS podrían enfrentar. El resumen ofrece recomendaciones y consejos para enfrentar dichos desafíos y provee una lista de recursos disponibles donde puede encontrarse más información.

Las escuelas deben considerar cómo crear un *clima* para el aprendizaje. El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. El clima escolar está basado en los patrones de las experiencias de las personas con la vida en la escuela y refleja las normas, las metas, los valores, las relaciones interpersonales, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas de liderazgo y las estructuras organizacionales. Los educadores han reconocido la importancia del clima escolar por cerca de cien años (National School Climate Council, 2007). Un clima escolar positivo está asociado con y/o es predictor de logro



académico, esfuerzos efectivos de prevención de riesgos, desarrollo juvenil positivo, y retención docente (un análisis y una crítica reciente de las políticas en materia de clima escolar, la práctica y la formación docente y la investigación puede encontrarse en Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009). Los esfuerzos sistemáticos en el nivel escolar diseñados para crear un clima de seguridad y aprendizaje involucran un rango de procesos, incluyendo: crear una visión compartida de qué tipo de escuela quieren los estudiantes, los padres de familia y el personal; desarrollar normas y códigos de conducta como fomentar un compromiso comunitario con los comportamientos “actuales” (en contraposición al comportamiento pasivo de un espectador) ante conductas de matoneo (*bullying*); desarrollar metas, métodos y procedimientos de evaluación basados en datos; crear asociaciones de educadores en salud mental y padres; identificar barreras para el aprendizaje y enfrentarlas; alinear la política distrital con la práctica escolar; y trabajar para asegurar que la prevención de riesgos y la promoción de la salud estén coordinadas con la enseñanza y el aprendizaje.

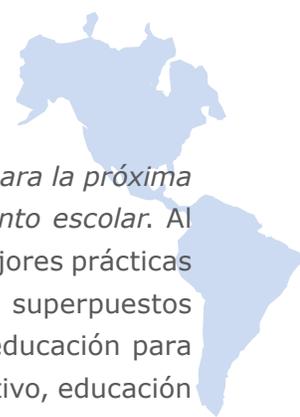
Sugerimos que medir y mejorar el clima escolar es el método más poderoso y efectivo para avanzar sobre estas metas sistémicas. En efecto, como lo detallamos más adelante, cuando las comunidades escolares trabajan juntas para medir y mejorar el clima escolar están fomentando el aprendizaje social, emocional, ético y cívico de estudiantes y adultos.

El clima escolar también importa porque puede medirse y, por ende, “cuenta.” Y cuando medimos el clima escolar reconocemos los aspectos sociales, emocionales, éticos, cívicos e intelectuales del aprendizaje y el mejoramiento escolar. De hecho, el Departamento de Educación de los Estados Unidos está examinando

distintas formas de usar el clima escolar como un concepto impulsado por la organización de datos y un proceso que reconoce el rango de las intervenciones (por ejemplo, educación para el carácter, aprendizaje socio-afectivo, activos del desarrollo, escuelas comunitarias y esfuerzos para la prevención de riesgos y la promoción de la salud mental) que protegen a los niños y promueven aprendizajes sociales, emocionales, éticos y cívicos esenciales (Jennings, 2009).

Tales esfuerzos se enfocan típicamente en un servicio no confrontacional y en la membresía grupal como indicadores de un clima escolar positivo. Estos indicadores se correlacionan con el desarrollo saludable de los jóvenes (Eccles y Gootman, 2002). Por ejemplo, en el riguroso e influyente Estudio Longitudinal Nacional de la Juventud (National Longitudinal Study of Youth), financiado por 4-H, la confianza en los adultos y los pares, el deber cívico y la “ayuda cívica” emergieron como precursores del desarrollo saludable (Lerner, Lerner, Phelps y colegas, 2008). Sin embargo, la democracia requiere protesta, escepticismo, crítica y resistencia tanto como confianza y sentido de pertenencia. Hay muy poca evidencia sobre la relación entre la participación cívica confrontacional y el clima escolar o el desempeño estudiantil. Por ejemplo, el Estudio Longitudinal Nacional de la Juventud de 4-H no mide la protesta.

Dewey y sus colegas veían sus esfuerzos para mejorar la comunidad de las escuelas como un “movimiento de reforma política y social” radical que confrontaba simultáneamente injusticias fundamentales más allá de la escuela (Ravitch, 1983, p. 46). Sus metas reformistas iniciales se olvidaron rápidamente, y las innovaciones de la era de Dewey (tales como los gobiernos escolares y los clubes de servicio) fueron preservadas y defendidas fundamentalmente porque parecía que causaban que los jóvenes se ajustaran mejor



a las escuelas y al trabajo. Si existe un balance o una tensión apropiada entre lo que Westheimer y Kahne denominan el ciudadano “personalmente responsable” y el “orientado hacia la justicia”, el último se perdió completamente con el pasar de la Era Progresista. Al evaluar el clima escolar hoy en día, es importante mantener una visión positiva del conflicto, el disenso y la crítica social. Puede que estos sean o no precursores de un desarrollo humano saludable y seguro, pero sin duda son valores democráticos.

Midiendo y mejorando el clima escolar: una estrategia de mejoramiento escolar que promueve las habilidades y aptitudes que ofrecen el cimiento para una ciudadanía participativa

Partiendo del trabajo del Consejo Nacional para el Clima Escolar y el Centro para la Educación Social y Emocional (National School Climate Council and the Center for Social and Emotional Education, 2007), hemos desarrollado un modelo de clima escolar en cinco etapas que integra el proceso de “solución de problemas” que da forma y color a todos los esfuerzos de reforma, con la investigación y las buenas prácticas que se han derivado de la educación para el carácter, el aprendizaje socio-emocional, las escuelas comunitarias y la investigación y buenas prácticas en prevención de riesgos y salud (Cohen, 1999b; Cohen, 2006; Devine y Cohen, 2007; Cohen y Pickeral, 2009). Cada una de estas cinco etapas está caracterizada por una serie de tareas y desafíos que hemos listado en la Tabla 2.

Lo que sigue es una breve discusión de algunas de las tareas y los desafíos que definen cada una de las tres primeras etapas del proceso de mejoramiento del clima escolar y cómo contribuyen al desarrollo de las habilidades y aptitudes descritas en la Tabla 1.

Preparación y planeación para la próxima fase en el proceso de mejoramiento escolar. Al sintetizar la investigación y las mejores prácticas provenientes de varios campos superpuestos pero históricamente separados (educación para el carecer, aprendizaje socio-afectivo, educación democrática, escuelas comunitarias y salud mental), hemos delineado una serie de tareas y desafíos que dan forma a cada una de las cinco etapas del proceso de mejoramiento del clima escolar.

Aquí nos enfocaremos en tres de las cinco tareas que componen esta primera etapa: (i) construyendo apoyo y fomentando la aceptación colaborativa, o una visión compartida de las metas y el proceso de mejoramiento del clima escolar; (ii) conformar un equipo representativo de liderazgo para el mejoramiento del Clima Escolar y establecer las reglas de juego colaborativamente, (iii) establecer un marco de referencia de “no culpabilidad” y promover una cultura de confianza. (Para ver una descripción más detallada y ejemplos de este proceso ver Cohen, Shapiro y Fisher, 2006; Cohen, Pickeral y McCloskey, 2008 y Cohen y Wren, en prensa.)

Desarrollar una visión compartida sobre el tipo de comunidad escolar que los estudiantes, los padres de familia y el personal escolar quieren es un paso fundacional para cualquier reforma escolar. También es un cimiento para las comunidades orientadas democráticamente: ¿en qué tipo de lugar queremos vivir? ¿cómo queremos ser tratados y tratar a los demás? ¿qué normas, reglas y leyes parecen ser correctas, justas y apropiadas? Cohen y Pickeral (2009) han desarrollado una *Ruta para la implementación del clima escolar: promoviendo comunidades escolares orientadas hacia la democracia y el proceso continuo de mejoramiento del clima escolar* (School Climate Implementation Road Map: Promoting Democratically Informed School



Communities and the Continuous Process of School Climate Improvement) que incluye un conjunto de herramientas (por ejemplo,

actividades de aprendizaje experiencial, rúbricas) y lineamientos para apoyar a las comunidades escolares para adelantar estas y otras tareas y desafíos indicados en la Tabla 2

Tabla 2.

Proceso de mejoramiento del clima escolar: etapas, tareas y desafíos

Etapa uno: Preparación y planeación

- Conformar un equipo representativo de liderazgo para el mejoramiento del Clima Escolar (CE) y establecer las reglas de juego colaborativamente
- Construir el apoyo y fomentar la aceptación frente al proceso de mejoramiento del clima escolar.
- Establecer un marco de referencia de “no culpabilidad” y promover una cultura de confianza
- Asegurar que su equipo tenga los recursos adecuados para apoyar el proceso.
- Celebrar los éxitos y construir sobre los esfuerzos pasados.
- Reflexionar sobre el trabajo adelantado en la primera etapa.

Etapa dos: Evaluación

- Evaluar sistemáticamente las fortalezas, necesidades y debilidades de la escuela con varias herramientas de medición del clima escolar y otras posibles herramientas de medición
- Desarrollar planes para compartir los hallazgos de la evaluación con la comunidad escolar
- Reflexionar sobre el trabajo adelantado en la segunda etapa.

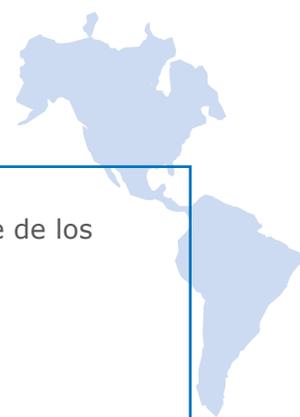
Etapa tres: Entendiendo los hallazgos, participación y desarrollo de un plan de acción

- Comprender los hallazgos de la evaluación.
- Explorar los hallazgos para entender las áreas de consenso y discrepancia y así promover el aprendizaje y la participación.
- Priorizar metas.
- Investigar sobre mejores prácticas y programas y esfuerzos sistémicos y de instrucción basados en evidencia.
- Desarrollar un plan de acción.
- Reflexionar sobre el trabajo adelantado en la tercera etapa.

Etapa cuatro: Implementando el plan de acción

- Coordinar los esfuerzos pedagógicos y sistémicos basados en evidencia diseñados para (a) promover las competencias sociales, emocionales, cívicas e intelectuales de los estudiantes; y (b) mejorar el clima escolar trabajando hacia una comunidad escolar segura, afectuosa, participativa y receptiva.
- Establecer y monitorear con fidelidad los esfuerzos adelantados en el nivel de la instrucción así como en el de la escuela como conjunto, junto con un esfuerzo sostenido por aprender de los éxitos y los desafíos.





- Trabajar para adelantar el aprendizaje social, emocional y cívico propio por parte de los adultos que enseñan y aprenden con los estudiantes.
- Reflexionar sobre el trabajo adelantado en la cuarta etapa.

Etapa cinco: Reevaluando y desarrollo de la próxima fase

- Reevaluar las fortalezas y desafíos de la escuela.
- Descubrir qué ha cambiado y cómo.
- Descubrir qué ha ayudado más y qué ha obstaculizado el proceso de mejoramiento del clima escolar.
- Ajustar el plan para mejorar el clima escolar
- Reflexionar sobre el trabajo adelantado en la quinta etapa.

Cuando los estudiantes, los padres de familia/representantes y el personal escolar luchan con preguntas como “¿cómo es una escuela ideal?” “¿cuál es nuestra visión/esperanza frente a lo que nuestra comunidad escolar será y promoverá?” y/o “¿cuáles son las habilidades, conocimientos y aptitudes esenciales que queremos que los estudiantes ‘sepan’ y ‘sean’ cuando se gradúen del último año?” estamos promoviendo que los estudiantes y los adultos se escuchen a sí mismos a la vez que piensan y aprenden crítica y reflexivamente. Adicionalmente, las personas deben considerar lo que significa ser responsable y socialmente justo (por ejemplo, ¿tenemos realmente una responsabilidad de educar a todos los niños en nuestra comunidad independientemente de sus fortalezas y necesidades?), e involucrarse con el servicio a otros (por ejemplo, ¿nos importa realmente que los estudiantes aprendan sobre la importancia de servirle a los demás y, si es así, qué tipo de “ejemplos vivos” podemos ser como educadores? ¿cómo podemos convertir el servicio en una parte vital del aprendizaje y la enseñanza?). De manera superpuesta estamos apoyando a los estudiantes, el personal escolar, los padres/guardianes a medida que consideran cómo entender e integrar las variadas visiones y metas emergentes.

Conformar un equipo representativo de liderazgo para el mejoramiento del clima escolar y establecer reglas de juego colaborativamente son procesos que promueven el desarrollo de habilidades y aptitudes informadas democráticamente en numerosas formas. Formar un equipo de liderazgo que refleje verdaderamente la totalidad de la comunidad escolares “democracia en acción” y, por definición, “activa” destrezas reflexivas, empáticas, colaborativas, comunicativas y para la resolución flexible de problemas. Y potencialmente realza la noción de que verdaderamente se necesita “toda una aldea” para criar niños saludables (o la aptitud señalada en la Tabla 1 que necesitamos reconocer que somos criaturas sociales y necesitamos a otros para sobrevivir y prosperar). De manera superpuesta, cuando desarrollamos normas sociales conjuntamente estamos trabajando y aprendiendo juntos en formas que construyen sobre habilidades empáticas, reflexivas, comunicativas y para la resolución de problemas.

Establecer un marco de referencia de “no culpabilidad” y promover una cultura de confianza es una tarea de enormes proporciones. La mayoría de las escuelas sufren de desconfianza y una cultura de la culpa (Comer, 2005). Como



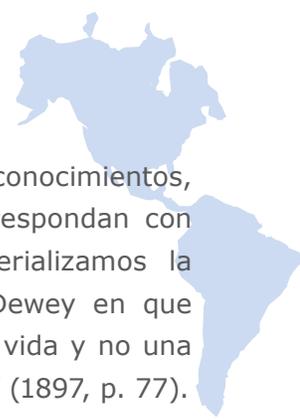
se indicó anteriormente, las asociaciones entre adultos basadas en la confianza y la resolución colaborativa de problemas proporcionan un cimiento esencial para la reforma escolar, en general, y para los esfuerzos de mejoramiento del clima escolar, en particular. Hay un rango de factores psicológicos e intergrupales que lo complican. Psicológicamente, por ejemplo, es “más fácil” “culpar” automáticamente al otro que considerar reflexivamente “¿qué parte he jugado en esta situación?” Y las relaciones entre la administración y los sindicatos docentes son, hasta cierto punto, inherentemente antagónicas. No obstante, cuando los docentes, los padres y los estudiantes luchan por entender cómo pueden trabajar juntos en formas que permitan resolver los problemas más colaborativa y provechosamente, están practicando todas las habilidades y considerando (más o menos) todas las aptitudes reseñadas en la Tabla 1.

Evaluación. La etapa dos del proceso del clima escolar implica evaluar lo que todos los miembros de la comunidad escolar consideren que son sus fortalezas y debilidades en cuatro áreas principales: seguridad (por ejemplo, ¿qué tan seguros nos sentimos social, emocional y físicamente? ¿cuál es la naturaleza de las normas y reglas y cómo son “vivas” o no?), relaciones (por ejemplo, ¿hasta qué punto comprendemos y respetamos las diferencias realmente? ¿en qué medida nos apoyamos mutuamente? ¿qué tanto sienten los estudiantes que están “conectados” o que son una parte vital de la comunidad?), enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, ¿en qué medida están siendo los educadores intencional y exitosamente maestros sociales, emocionales, éticos y cívicos? ¿cuál es la naturaleza de las expectativas de la gente frente a los demás en cuanto al aprendizaje?) y el ambiente institucional (por ejemplo, ¿se siente que el ambiente de esta escuela es cómodo y adecuado?). Dependiendo de cómo se utilicen estos hallazgos (ver la

etapa tres más adelante), esta puede ser una forma de votación. Idealmente, los estudiantes empezarán a apreciar que su “voz” cuente.

Entendiendo los hallazgos de la evaluación, participación y desarrollo de un plan de acción. La etapa tres del proceso de mejoramiento del clima escolar implica cinco pasos principales: (i) Comprender los hallazgos sobre el clima escolar; (ii) explorar los hallazgos para entender las áreas de consenso y discrepancia y así promover el aprendizaje y la participación; (iii) priorizar metas; (iv) investigar sobre mejores prácticas y los programas y esfuerzos, sistémicos y de instrucción, basados en evidencia y (v) desarrollar un plan de acción. En la medida en que la Dirección de la escuela haya conformado y trabajado con un equipo de liderazgo representativo, cada uno de estos pasos requiere que las personas utilicen y practiquen prácticamente todas las habilidades y aptitudes señaladas en la Tabla 1.

Uno de los hallazgos más comunes que hemos descubierto en nuestro trabajo con miles de escuelas en los Estados Unidos, es que los estudiantes informan que el matoneo social es un problema mucho más grande que lo que los adultos perciben. Recomendamos que los líderes escolares reconozcan que los estudiantes saben algo que ellos no. Esto ofrece oportunidades fértiles para que los estudiantes adelanten investigación-acción participativa para averiguar por qué los estudiantes piensan que el comportamiento de matón-víctima-espectador pasivo es tan común y típicamente “aceptado.” Siempre hemos promovido que los líderes escolares trabajen con los estudiantes para respaldar la identificación de los problemas del clima escolar que consideren que son importantes y el desarrollo de “proyectos de cambio” para enfrentar estas necesidades. Estos proyectos estudiantiles van desde trabajar para



que se ofrezca comida saludable en los comedores escolares, poner puertas en los sanitarios de los baños, hasta liderar la ‘ruptura del ciclo matón-víctima-espectador pasivo’ (Eyman y Cohen, 2009). De cualquier modo, sugerimos que el proceso de participación estudiantil en la comprensión de los hallazgos sobre el clima escolar, y de consideración de sus necesidades y problemas más importantes para priorizar y desarrollar planes sea un proceso democrático que reconozca y ofrezca oportunidades para practicar las habilidades y aptitudes reseñadas en la Tabla 1.

Conclusión

La democracia requiere estructuras institucionales apropiadas, tales como elecciones periódicas, libertad de expresión y cortes independientes. También requiere ciudadanos que tengan conocimientos, habilidades y aptitudes apropiados. Es posible enseñar esos atributos en las escuelas y los insumos más importantes incluyen no sólo los currículos formales sino también los climas escolares.

Es claro que el tejido social de nuestras escuelas es un indicador crítico de nuestro compromiso con la vida democrática —asegurando que lo que enseñemos, cómo lo enseñemos y cómo tratemos a los demás esté basado en principios democráticos. Las democracias dependen de que cada generación prepare a sus miembros para ser ciudadanos activos y de principios. Esto requiere que las escuelas mantengan una cultura democrática y

un enfoque deliberado sobre los conocimientos, habilidades y aptitudes que correspondan con ésta. Cuando lo hacemos materializamos la esperanza y la meta de John Dewey en que “la educación sea un proceso de vida y no una preparación para una vida futura” (1897, p. 77).

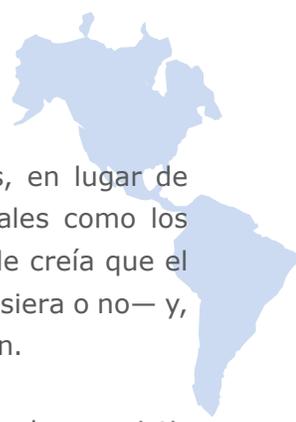
En este artículo hemos sugerido cómo las escuelas pueden y necesitan enfocarse en promover intencionalmente las habilidades, el conocimiento y las aptitudes que proveen el cimiento para una ciudadanía participativa y efectiva en una sociedad democrática. Hemos analizado brevemente la historia de la educación y la democracia en las escuelas y hemos sugerido un modelo de habilidades y aptitudes sociales, emocionales, éticas e intelectuales que afirmamos que ofrecen el cimiento para la participación en una democracia. Finalmente, hemos propuesto que medir y trabajar para mejorar el clima escolar es la estrategia educativa más poderosa que apoya el que las escuelas de formación básica creen intencionalmente comunidades infundidas de democracia que fomenten las habilidades, conocimientos y aptitudes que dan soporte al desarrollo saludable de los estudiantes y a su capacidad para aprender y convertirse en ciudadanos participativos y efectivos.

Agradecimientos: Estamos sumamente agradecidos con Dena Wallerson, Jennifer Piscatelli y Jordan Blum por su colaboración con este artículo. También reconocemos ampliamente a Bradley Levinson por su útil orientación editorial y apoyo.



Notas

1. Por muchos años, la noción democrática de “para el pueblo” aplicaba sólo a los hombres caucásicos de clase alta
2. La democracia tradicionalmente ha significado el gobierno del pueblo. El que las decisiones que afectan a todos se tomen colectivamente por todos, generalmente se traduce en el voto directo mayoritario. En la época de los fundadores de los Estados Unidos, la “democracia” tenía una mala reputación porque la asamblea popular ateniense de la antigüedad había condenado a Sócrates a la pena de muerte por expresar opiniones impopulares, había votado a favor de matar a todos los habitantes de Mitilene, en un ataque de resentimiento, y había colapsado en una tiranía. La democracia parlamentaria de la Revolución Inglesa se había convertido rápidamente en el gobierno de uno por Oliver Cromwell. Y poco tiempo después de que la Constitución de los Estados Unidos fuera ratificada —pero antes de que de Toqueville escribiera— la democracia revolucionaria francesa se había disuelto en el terror, las ejecuciones masivas y otra tiranía unipersonal.
3. Por contraste, una república era un sistema en el que la “cosa pública” (una buena traducción de “res publica”) sería transada en foros e instituciones públicas —no en las recámaras privadas de un rey o entre oligarcas. Los intereses del público no se acordarían por la totalidad del público sobre la base de una persona, un voto (o si quiera, un hombre, un voto). Por el contrario, varias clases o “establecimientos” negociarían los asuntos públicos en público, en donde la mayoría popular estaría representada pero no sería dominante. Los fundadores crearon una Cámara de Representantes para que representara la voluntad popular, o al menos la de los hombres con propiedad. Pero se aseguraron de que los senadores fueran seleccionados por los cuerpos legislativos estatales y que recibieran amplios plazos para protegerlos de la presión popular; el presidente sería escogido por un colegio electoral con la discreción para seleccionar el mejor candidato, los jueces federales y los miembros de la corte suprema serían designados (no elegidos) por periodos vitalicios, y una Carta de Derechos limitaría los poderes del Congreso. En la concepción de Madison y Hamilton, la opinión popular sería incorporada en el gobierno para prevenir la corrupción de las facciones adineradas y para ganar suficiente apoyo popular para prevenir revueltas como la Rebelión de Shay. Pero la opinión popular estaría sustancialmente circunscrita para prevenir la tiranía de la mayoría.
4. De Tocqueville entendió los problemas que señalamos en la nota 2. Él también estaba afectado por el vívido espectáculo del terror de la Revolución Francesa. Él pensaba que la democracia, de la manera en que había sido concebida tradicionalmente, fallaría espectacularmente. Sin embargo, encontró que el sistema en los Estados Unidos era bastante democrático —mucho más que lo que habían buscado los fundadores— y que funcionaba, por lo que quiso explicar por qué. Su explicación era compleja, pero involucraba cambiar la definición de “democracia” para que fuera más allá del simple gobierno de la mayoría. La democracia funcionaba en los Estados Unidos porque era practicada simultáneamente en los pueblos pequeños, las organizaciones sin ánimo de lucro, los jurados, los parlamentos estatales, y el nivel nacional, con cada foro monitoreando a los otros. Además, los estadounidenses habían desarrollado “hábitos del corazón” que protegían contra los desastres del gobierno ilimitado de la mayoría. Entre estos hábitos estaba la tendencia a resolver



problemas en el nivel más pequeño posible y por medio de acuerdos voluntarios, en lugar de esperar siempre que el gobierno se entrometiera. Las asociaciones voluntarias tales como los clubes, los periódicos y las iglesias ayudaban a replicar estos hábitos. De Tocqueville creía que el gobierno aristocrático estaba condenado al fracaso incluso en Europa —así uno lo quisiera o no— y, por ende, la singular síntesis estadounidense era merecedora de estudio y emulación.

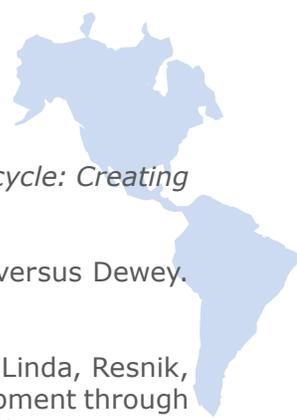
5. En los Estados Unidos, las personas entre los 4 y los 18 años de edad están obligadas a asistir a la escuela desde kindergarten hasta el grado 12. A pesar de que la ley “Que ningún niño se quede atrás” está llena de retórica sobre la importancia de la “educación para el carácter” y los “ambientes de aprendizaje contribuyentes,” estos aspectos de la vida escolar no son medidos y, por ende, no “cuentan.”

Bibliografía

- American Psychological Association. (2003). Presidential task force on prevention, promoting strength, resilience, and health in young people, *American Psychologist*, 58, (6-7): 425-490.
- Beland, Kathy. (Series Ed.). (2003a). *Eleven principles sourcebook: How to achieve quality education in K-12 schools*. Washington: DC Character Education Partnership.
- Beland, Kathy. (2003b). Providing a meaningful academic curriculum (principle VI). En K. Beland (Series Ed.), *Eleven principles sourcebook: How to achieve quality education in K-12 schools*. Washington: DC Character Education Partnership.
- Berkowitz, Marvin W. y Bier, Melinda C. (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. (Character Education Partnership). Obtenido en enero 20, 2005, de http://www.character.org/atf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F9B2FCB86F3EB}/practitioners_518.pdf
- Billig, Shelley, Root, Sue y Jesse, Dan. (2005, May). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement (Working Paper No. 33). Medford/Somerville, MA: *The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement*. Obtenido en septiembre 15, 2009 de <http://www.civicyouth.org/?p=85>
- Billig, Shelley H. (2000). Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81: 658-664.
- Brown, Arold. (1929). *The improvement of civics instruction in junior and senior high schools*. Ypsilanti, MI: Standard Printing Co.
- Bryk, Anthony S. y Schneider, Barbara. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, Anthony S., Sebring, Penny B., Allensworth, Elaine, Luppescu, Stuart y Easton, John Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cohen, Jonathan. (1999a, October). *On collaborative abilities, inabilities and disabilities: Psychoanalytic and educational considerations*. Paper presented at the Association for the Psychoanalysis of Culture Conference, Teachers College, Columbia University.



- Cohen, Jonathan. (Ed). (1999b). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press
- Cohen, Jonathan. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2): 201-237.
- Cohen, Jonathan y Pickeral, Terry. (2009). *The school climate implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate improvement*. (1sr ed.). New York: National Center for School Climate.
- Cohen, Jonathan, McCabe, Elizabeth M., Michelli, Nicholas M. y Pickeral, Terry. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111 (1): 180-213. (Disponible en: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>)
- Cohen, Jonathan, Pickeral, Terry, y McCloskey, Molly. (2008). The challenge of assessing school climate. [Online article]. *Educational Leadership*, 66 (4). Obtenido en octubre 15, 2009 de www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec08/vol66/num04/toc.aspx
- Cohen, Jonathan, Shapiro, Laura, y Fisher, Melody. (2006). Finding the heart of your school: Using school climate data to create a climate for learning. *Principal Leadership*, 7 (4): 26-32.
- Cohen, Jonathan y Wren, Cecile. (En prensa). Measuring and improving school climate: Actualizing the National Middle School Association's "This We Believe" principals. *Middle School Journal*.
- Comer, James. (2005). *Leave no child behind*. New Haven: Yale University Press
- Damon, William (2001). To not fade away: Restoring civic identity among the young. En Diana Ravitch y Joseph P. Viteritti (Eds.), *Making good citizens: Education and civil society* pp. 122-141. New Haven: Yale University Press.
- de Tocqueville, Alexis. (1954). *Democracy in America* (Reeve, Henry, Francis Bowen y Phillips Bradley, trans.). New York: Vintage Books. (Obra original publicada en 1835)
- Devine, John y Cohen, Jonathan. (2007). *Making our school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, John. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, Vol. 54, January, pg 77-80
- Dewey, John. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan
- Dewey, John. (1927). *The public and its problems*. New York: Henry Holt
- Eccles, Jacquelynne and Gootman, Jennifer A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development, a report of the National Research Council and Institute of Medicine, Board on Children, Youth, and Families, Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington, DC: National Academies Press.
- Education Commission of the States. (2001). *Service-learning and character education: One plus one is more than two*. Denver, CO: Author.
- Education Commission of the States. (2003). *Making the case for social and emotional learning*. Denver, CO: Author.
- Elias, Maurice J. (2004). Strategies to infuse social and emotional learning into academics. En Joseph Zins, Roger W. Weissberg, Margaret C. Wang, y Hebert. Walberg (Eds.), *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* (pp. 113-134). New York: Teachers College Press.



- Eyman, William y Cohen, Jonathan. (2009). *Breaking the bully-victim-passive bystander cycle: Creating a climate for learning and responsibly*. New York: National School Climate Center.
- Gibboney, Richard A. (2006). Centennial reflections: Intelligence by design: Thorndike versus Dewey. *Phi Delta Kappan*, 88 (2): 170-172.
- Greenberg, Mark T., Weissberg, Roger P., O'Brien, Mary U., Zins, Joseph E., Fredericks, Linda, Resnik, Hank y Elias, Maurice J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7): 466-474.
- Jefferson, Thomas. (1903). Thomas Jefferson to William C. Jarvis. En Andrew A. Lipscomb y Albert E. Bergh (Eds.), *The Writings of Thomas Jefferson*, (Vol. XX, vol. 15, p. 278) Washington, D.C.: Thomas Jefferson Memorial Association, 1903 Publisher. (Carta original fechada Septiembre 20, 1820).
- Jennings, Kevin. (2009). *Federal education priorities and creating safe schools*. U.S. Department of Education, Washington, DC (Nov. 12, 2009)
- Kirlin, Mary. (2003, June). *The role of civic skills in fostering civic engagement* Working Paper No. 6). Medford/ Somerville, MA: The Center for Information and Research on Civic Learning a Engagement. Retrieved June, 2003 from, <http://www.civicyouth.org/?p=57>
- Lagermann, Ellen C. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, Summer: 185, XXIX, 185-214.
- Lerner, Richard, Lerner, Jacqueline, Phelps, Erin, y colleagues. (2008). 4-H study annual report 2008: *The positive development of youth. Report of the findings from the first four years of the 4-H study of positive youth development*. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development
- Levine, Peter. (2007). *The future of democracy: Developing the next generation of American citizens*. Lebanon, NH: University Press of New England/Tufts University Press.
- Levinson, Bradley. A. (2007). Forming and implementing a new secondary civic education program in Mexico: Toward a democratic citizen. En Bradley Levinson y Doyle Stevick (Eds.), *Reimagining civic education: how diverse societies form democratic citizens*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lippman, W. (1925). *The phantom public*. New York: Transaction Publishers
- Madison, J. (1982). The federalist #10. In G. Wills (Ed.), *The federalist papers*. New York, Bantam. (Obra original publicada en 1788).
- Niemi, Richard. G. y Smith, Julia. (2001). Enrollments in high school government classes: Are we short-changing both citizenship and political science training? *PS: Political Science and Politics*, 34 (2): pg 282
- Northwest Ordinance, Julio 13, 1787; (National Archives Microfilm Publication M332, roll 9); Miscellaneous Papers of the Continental Congress, 1774-1789; Records of the Continental and Confederation Congresses and the Constitutional Convention, 1774-1789, Record Group 360; National Archives via <http://www.ourdocuments.gov>
- Organization of American States (2001) *Inter-American democratic charter*. Washington, DC: Organization of American States.
- Peters, Charles C. (1930) *Objectives and procedures in civic education*. New York: Longman, Green and Co.
- Pianta, Robert C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association



- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Shuster.
- Putnam, Robert .D. (2001). Community-based social capital and educational performance. En D. Ravitch y J. P. Viteritti (Eds.), *Making good citizens: Education and civil society* (pp. 58-95). New Haven: Yale University Press
- Ravitch, Diana. (1983). *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*. New York: Basic Books.
- Reimers, Fernando (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3 (2): 5-21.
- Rose, Lowell. C. y Gallup, Alec. M. (2000). The 32nd Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 82(1): 41-57.
- Schultz, Lynn H., Barr, Denis. J., y Selman, Robert. L. (2001) The value of a developmental approach to evaluating character development programs: An outcome study of facing history and ourselves. *Journal of Moral Education*, 30 (1): 3-27.
- Shepherd, Margaret y Cohen, Jonathan. (2010). *Linking intentional social, emotional and ethical instruction with writing instruction*. Manuscrito sometido a publicación.
- Sherrod, Lonnie R., Flanagan, Constance and Youniss, James. (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: *The what, why, when, where, and who* of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6 (4): 264 - 272
- Tomlinson, Stephen. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford Review of Education*, 23 (3): 365-383.
- Torney-Purta, Judith y Vermeer, Susan. (2004). *Developing citizenship competencies from Kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Torney-Purta, Judith y Wilkenfeld, Britt S. (2009). *Paths to 21st century competencies through civic education classrooms: An analysis of survey results from ninth-graders*. Washington, DC: Campaign for the Civic Mission of Schools and American Bar Association Division for Public Education. Obtenido en septiembre de 2009 de <http://www.civicyouth.org/?p=360>.
- Verba, Sidney, Schlozman, Kay L. y Brady, Henry E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westheimer, Joel y Kahne, Joseph. (2004). Educating the 'good' citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS*, 37 (2): 241-8.
- Youniss, James, McLellan, Jeffrey A. y Yates, Miranda. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40 (5): pg 620-631
- Zins, Joseph, Weissberg, Roger W., Wang, Margaret C. y Walberg, Herbert. (Eds.). (2004). *Building school success on social emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.