



Formación para la ciudadanía deliberativa, debates en la educación superior y las experiencias de estudiantes chilenos

Education for Deliberative Citizenship, Debates in Higher Education and the Experiences of Chilean Students

Pedro Mayorga Cordero¹ & Eduardo Cavieres Fernández²

¹Universidad Santo Tomás, Viña del Mar, Chile

²Universidad Playa Ancha, Valparaíso, Chile

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, a través de una metodología de estudio de casos, la experiencia de participación en competencias de debates de dos estudiantes chilenos de educación superior y cómo contribuyen a su formación como ciudadanos deliberativos. Estos estudiantes participaron en un programa internacional de debate definido por la universidad organizadora como orientado a formar en habilidades deliberativas. A partir de los hallazgos, se discute acerca de la pertinencia de esta actividad para la formación ciudadana deliberativa de estos estudiantes, así como se advierte de algunos aspectos, tales como su carácter competitivo, que resultan problemáticos.

Palabras clave: formación para la ciudadanía, deliberación, estudiantes, educación superior

Correspondencia a:

Pedro Mayorga Cordero
Formación e Identidad
Universidad Santo Tomás, Chile
Av. 1 Norte 3041, Viña del Mar, Chile
+56 32 244 8000
pmayorca@santotomas.cl
ORCID: 0000-0003-1711-6192

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.5

Abstract

The goal of this study is to analyze, through a case study methodology, the experience of participation of two Chilean higher education students in debate competitions and how they contribute to their formation as deliberative citizens. These students participated in an international debate program defined by the organizing university as oriented to train in deliberative skills. Based on the findings, the article discusses about the relevance of this activity for the deliberative citizenship formation of these students, as well as some of its aspects, such as its competitive nature, which are problematic.

Keywords: training for citizenship, deliberation, students, higher education

Introducción

En las últimas décadas, diversos autores han subrayado la necesidad de fortalecer una formación en la educación superior que contemple habilidades ciudadanas tales como el liderazgo estudiantil, el trabajo en equipo y la deliberación (Annette, 2010; Ball, 2012). Este énfasis se propone en el contexto de políticas educativas, tanto en el escenario internacional como nacional, que procuran el mejoramiento de las universidades mediante un mayor acento en la transmisión de competencias técnicas de acuerdo con las demandas del mercado laboral (Bertolin & Leite, 2008). En esa línea, en Chile algunos autores plantean la importancia de que las universidades aporten significativamente a la formación de una ciudadanía crítica y socialmente responsable, considerando las múltiples movilizaciones en el país que exigen cambios en la institucionalidad política (Jiménez et al., 2017).

Este trabajo se enfoca en las iniciativas a nivel de la educación superior que buscan fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes (Hartley et al., 2010) y, específicamente, en aquellas que promueven información acerca de las instituciones políticas, así como habilidades que favorecen la participación de los estudiantes en el espacio público para discutir y deliberar respecto de los problemas que afectan a los ciudadanos (Held, 2006; Bohman, 1996; Fishkin, 1991). Una de estas iniciativas se refiere a las competencias de debates que contribuyen a la formación de ciudadanos informados y críticos. No obstante, han sido escasas las investigaciones que han estudiado en profundidad, desde la perspectiva de los propios estudiantes, los aportes y las limitaciones que este tipo de actividad tendría sobre su formación para la deliberación pública.

Por lo tanto, usando una metodología de estudio de casos, este trabajo busca explorar la participación de dos estudiantes chilenos de educación superior en competencias de debates y ver cómo esto contribuye a su formación como ciudadanos deliberativos. Si bien este objetivo no busca evaluar ni las políticas educativas en el área ni las competencias de debates propiamente tales, en su conjunto permite discutir, a partir de los hallazgos, las implicancias de este tipo de actividades para la formación deliberativa de estos estudiantes, y cómo aquello sugiere aspectos que podrían tener una relevancia más amplia para las discusiones sobre estos temas en la literatura en el área.

Marco conceptual

A continuación, se presenta el marco conceptual en el cual se expone la comprensión acerca de la deliberación que orienta este trabajo, con un aterrizaje contextual a la literatura sobre formación ciudadana, deliberación y universidad. Con ese trasfondo, se plantea un foco más específico en los estudios sobre las experiencias ciudadanas deliberativas de los estudiantes en educación superior, los que describen la problemática y las perspectivas teóricas específicas en las que se inserta esta investigación.

Deliberación y ciudadanía

Un componente conceptual importante de esta investigación es la comprensión de la deliberación como un ejercicio ciudadano propio del espacio público, que permite la circulación de información y la discusión de aquellas materias que moldean la convivencia social (Fishkin, 1991). En ese sentido, la deliberación constituye un proceso argumentativo, a través del cual se justifican las decisiones tomadas en los distintos ámbitos políticos, y se legitiman al sustentarlas en consideraciones que surgen del acuerdo general de la ciudadanía (Vitale, 2006). Consecuentemente, la deliberación tiene un valor procedimental para la toma de decisiones justas, pues permite a las partes expresar sus puntos de vista, así como un valor sustantivo al posibilitar la circulación de principios fundamentales como la justicia y la igualdad (Habermas, 1996). Ello, a su vez, exige formas comunicativas plurales e inclusivas que permitan analizar asuntos que entrañan distintas comprensiones, a veces en franca oposición, y, con ello, favorecer la convivencia democrática (Bohman, 1996).

Desde esa perspectiva, la deliberación supone un modelo de democracia basada en la participación activa y colaborativa de los ciudadanos en la construcción de un bien común. En ese contexto, el espacio público posibilita un foro comunitario para que los ciudadanos se reúnan para decidir y discutir, incluso con autonomía del Estado (Habermas, 1991). Dicho modelo se contrapone a un ejercicio agregativo, a través del cual cada ciudadano individualmente resguarda su propio interés y solo se asocia con aquellos que tienen intereses similares (Held, 2006; Fuchs, 2009). Esta forma de asociación genera, a su vez, una suerte de mercado electoral, en el cual los partidos políticos u otros agentes especializados compiten por representar los intereses propios. De esta concepción deriva un ciudadano con una participación más bien instrumental, reducida a elegir, a través del sufragio, aquellos representantes que mejor resguarden sus intereses. Como consecuencia, la argumentación deliberativa es reemplazada por mecanismos que ponen en competencia los intereses de los distintos grupos sociales y que promueven la instauración de una élite técnica elegida para tomar decisiones en nombre de los demás grupos en la sociedad.

Sin embargo, varios autores critican los modos mediante los cuales se realiza la deliberación. Así, Gutmann y Thompson (2004) describen la crítica hacia una forma de deliberación que acentúa más los principios procedimentales necesarios para deliberar que los contenidos éticos en torno a los cuales debería centrarse, como la justicia y la igualdad. Otros autores apuntan hacia los efectos excluyentes de la deliberación cuando es usada para dirimir disputas políticas de acuerdo con principios competitivos más propios de la democracia agregativa que para asegurar la colaboración y los acuerdos entre las diferentes posturas (Young, 1996). En esa misma línea, algunos autores subrayan la desigualdad que resulta de la deliberación cuando se privilegia el discurso argumentativo racional por sobre otras formas comunicativas, como el testimonio, puesto que da ventaja a aquellos grupos sociales que manejan dichos códigos conceptuales de mejor manera que aquellos más habituados a recurrir a la experiencia para hacer valer su perspectiva determinada (Sanders, 1997).

Universidad, deliberación y formación ciudadana

Un análisis a las políticas actuales en educación superior ayuda a contextualizar la discusión precedente sobre la deliberación al ámbito de nuestra investigación. En líneas generales, algunos autores han advertido acerca de la repercusión que ha tenido sobre las universidades el movimiento global para alinear la educación a las necesidades del mercado económico (Kahn, 2017). Bajo este esquema, se han establecido mecanismos de gestión y de rendición de cuentas para el mejoramiento institucional en función de indicadores estandarizados que aseguren resultados con incidencia en rankings nacionales e internacionales referidos al desempeño de las universidades. Todo ello se ha traducido, finalmente, en una oferta educativa destinada al desarrollo de habilidades supeditadas a la competencia y a la productividad individual, a la demanda laboral y al mercado económico, y orientadas a un estudiantado que asocie a su formación académica sus expectativas de movilidad económica (Ball, 2012).

En consecuencia, varios autores han resaltado las dificultades para potenciar la dimensión ciudadana en la educación superior dada la preeminencia que adquiere esta lógica productivista (Hartley et al., 2010). Específicamente, el modelo predominante de formación ciudadana en las universidades se sustenta sobre una concepción individualista, centrada en la responsabilidad personal y en los requerimientos del mercado, que enfatiza la competitividad y una comprensión técnica del conocimiento (Veugelers et al., 2017). Sin embargo, aquello no niega la pervivencia de otras comprensiones relacionadas con formar profesionales con habilidades cívicas y políticas (Annette, 2010). De hecho, en la medida en la que estas comprensiones adquieren fuerza, algunas universidades han ido creando espacios de voluntariado y servicio-acción que vinculan el currículo con la formación ciudadana (Evans et al., 2019).

Asimismo —y de central importancia para este estudio— el fomento de la deliberación como ejercicio ciudadano en las universidades también ha ido adquiriendo mayor relevancia, aunque ha sido un aspecto menos estudiado. De este modo, se subraya la importancia de promover la deliberación entre académicos y estudiantes a fin de incorporarlos en la toma de decisiones y hacer más inclusiva a la comunidad universitaria (Shaffer, 2014). De igual modo se sugiere la implementación de espacios deliberativos permanentes para aumentar el compromiso ciudadano tanto al interior de la universidad como en la sociedad más amplia. Por ejemplo, con la creación de foros para que los estudiantes se informen y discutan acerca de las problemáticas comunes, y que sus puntos de acuerdo sean considerados en el mejoramiento de sus instituciones (Olivos, 2008; Carcasson, 2010), así como la implementación de metodologías de enseñanza de acuerdo con los principios de la deliberación y que incidan en el trabajo colaborativo que desarrollan las universidades (Longo, 2013). Finalmente, aunque con menor énfasis, se ha explicitado la asociación entre la participación de los estudiantes en instancias de gobierno y de representación estudiantil con el desarrollo de habilidades deliberativas (Lizzio & Wilson, 2009; Luescher-Mamashela, 2013).

Estudiantes, deliberación y universidad

Un último componente conceptual sobre el que se sustenta este trabajo se refiere al efecto que tienen las diversas iniciativas para promover el desarrollo ciudadano en las universidades sobre los propios estudiantes. Así, diversas investigaciones han corroborado la asociación entre cursar estudios en educación superior y el aumento del compromiso ciudadano en los estudiantes (Yang & Hoskins, 2020). Asimismo, algunos estudios han analizado las actividades a través de las cuales los estudiantes tienden a desarrollar una mayor participación ciudadana. Se ha puesto una atención específica sobre las iniciativas de voluntariado y de servicio acción (Howe & Fosnacht, 2017; Li & Frieze, 2016) y en la importancia de que las universidades, respetando la diversidad cultural de los estudiantes, pongan a su disposición los recursos y los espacios para que aumenten su compromiso ciudadano (Bowman, 2011). Sin embargo, en ello también influyen las comprensiones acerca

de la ciudadanía y de la democracia presentes en las políticas sobre educación superior y que han incidido en cómo los estudiantes se desenvuelven como actores políticos en sus universidades, más desde una perspectiva individualista que comunitaria (Abrahams & Brooks, 2019).

Algunos investigadores han analizado la relación entre la deliberación y los estudiantes de educación superior, lo que es de gran pertinencia para este estudio. Así, Hollander y Longo (2018) plantean que las universidades deberían incorporar la dimensión deliberativa para fomentar el compromiso ciudadano de sus estudiantes, permitiéndoles vincular su voluntariado con asuntos políticos más amplios y posibilitando conversaciones de interés público entre estudiantes y académicos, y con la comunidad más amplia. Asimismo, varios trabajos muestran la importancia de incorporar dentro del currículo actividades y contenidos referidos al compromiso político dado su impacto en disminuir la apatía política entre los estudiantes, fortalecer su interés por participar en diálogos y conversaciones de interés democrático, mejorar su comprensión respecto de temáticas políticas e, incluso, enriquecer sus opiniones al considerar argumentos contrarios a sus posturas iniciales (Stroup et al., 2013; Bogaards & Deutsch, 2015; Archibugi et al., 2019). Dentro del ámbito latinoamericano, en donde la investigación en estos temas es menor, el trabajo de Canese (2020) también evidencia el valor de los debates en el aula para fomentar el pensamiento crítico y ciudadano de los estudiantes.

En Chile son escasas las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la ciudadanía entre estudiantes de educación superior. Entre ellas, Lobatón-Patiño y sus colegas (2020) describen las comprensiones acerca de la ciudadanía –y sus deficiencias– que poseen estudiantes en formación docente en el contexto institucional más amplio de ausencia de directrices orientadas a fortalecer esta dimensión. De igual modo, se ha examinado la correlación que existe entre las diversas actividades referidas al compromiso ciudadano que realizan estudiantes universitarios, con aquellas relacionadas con su desarrollo académico y personal, siendo particularmente significativas las actividades de tipo deliberativas (Aspee et al., 2018). Finalmente, Sandoval (2020) ha analizado cómo estudiantes universitarios han incorporado la deliberación en sus actividades políticas dentro de los recientes ciclos de movilizaciones estudiantiles, mientras que Chávez y Fuentes (2010), en el ámbito escolar, han analizado las contribuciones que trae la participación de estudiantes en debates estructurados a la formación de su ciudadanía activa y deliberativa. El conjunto de estas contribuciones es explorado en esta investigación.

Metodología

El objetivo de esta investigación es explorar, desde la experiencia de dos estudiantes chilenos, su participación en un programa internacional de competencia de debates y cómo contribuyó a su formación como ciudadanos deliberativos. Para ello, se utiliza el estudio de casos considerando que dicha metodología permite analizar, de manera focalizada un ámbito específico de la realidad o del quehacer humano teniendo en cuenta, además, los aspectos contextuales –espaciales y temporales– en los que está inserto (Stake, 2013; Merriam & Tisdell, 2016). Este elemento contextual permite no tan solo explicar los aspectos específicos de los casos analizados, sino también sugerir elementos conceptuales para ayudar a comprender otros casos cuyos contextos comparten alguna forma de similitud (Gerring, 2017). En este estudio, los casos escogidos se construyen desde una aproximación cualitativa para comprenderlos desde la perspectiva de las significaciones, en contexto, que aportan los participantes a partir de su experiencia, en contraste con aproximaciones metodológicas basadas en la observación de variables y la medición empírica (Creswell & Poth, 2018).

Este estudio se centra en dos casos, cada uno de ellos conformado por la participación de un estudiante en una competencia de debates en su universidad. Estos debates constituyen el contexto más inmediato de dicha participación. Esta universidad, ubicada en el centro de Chile, es privada y su proyecto educativo apunta a

la formación de profesionales con la tarea de contribuir al desarrollo de la comunidad nacional. En términos de formación ciudadana, la universidad cuenta con una Federación de Estudiantes y promueve una serie de programas extraprogramáticos, como las competencias de debates organizadas desde 2005. De manera más específica, el contexto de esta investigación está dado por la sexta versión del Torneo Internacional de Debates realizado durante el 21 y 26 de octubre de 2018. De acuerdo con la convocatoria firmada por las autoridades de la universidad, esta competencia constituía una actividad académica cuyo propósito explícito era generar un espacio de diálogo que fomentara las habilidades deliberativas fundamentales requeridas para alcanzar acuerdos y posibilitar la toma de decisiones en una sociedad democrática. Los equipos participantes estaban compuestos por cinco estudiantes de pregrado liderados por un académico, capitán del equipo. En esta versión de la competencia participaron equipos provenientes de España, México, Colombia, Argentina y Perú, junto con los equipos provenientes de siete universidades chilenas.

Participantes de la investigación

Para la conformación de los casos de estudio se consideran las experiencias de participación de dos estudiantes, mujer y hombre, que pertenecían a la Escuela de Derecho, y cursaban su séptimo semestre de estudio. La diferencia de género subraya el carácter complementario de los dos casos. Estos estudiantes fueron seleccionados dada su trayectoria en las competencias de debates y su participación en espacios deliberativos dentro de la universidad. A lo largo de cuatro años, incluyendo 2018, fueron parte del equipo de debates y participaron en todos los torneos realizados por su universidad, obteniendo el primer lugar el año 2017. Dado el carácter cualitativo del estudio, no se buscaba que fuesen representativos del tipo de estudiante que participa de este tipo de eventos, sino que aportaran sus perspectivas dada su vasta trayectoria participando de estos debates, pues contribuyen a comprender aspectos más amplios del fenómeno bajo estudio que no han sido suficientemente considerados en la literatura.

La participación de los estudiantes en la investigación fue voluntaria e informada, y se siguieron todos los protocolos existentes en la universidad para resguardar la integridad de los participantes. Los datos aportados fueron tratados en total confidencialidad y solo fueron utilizados para los efectos de esta investigación. En este artículo, estos participantes son identificados con nombres ficticios para mantener su anonimato.

Recolección y análisis de los datos

Para la recolección de datos se llevaron a cabo cuatro entrevistas en profundidad de entre 45 a 60 minutos a cada participante para acceder a su comprensión acerca de las temáticas tratadas en esta investigación. El periodo de entrevistas se organizó en torno al torneo de debates realizado en 2018. Las dos primeras se realizaron antes que comenzara la competencia y tuvieron como ejes principales las experiencias de formación ciudadana de los estudiantes en la universidad y sus concepciones acerca de la deliberación. La tercera entrevista se realizó durante la competencia y versó sobre las prácticas deliberativas que los estudiantes desarrollan en la universidad. Finalmente, la cuarta entrevista se realizó una vez concluida la competencia y las preguntas se centraron en su participación en este torneo y cómo contribuyó a su formación en la deliberación. Todas las entrevistas fueron registradas vía grabaciones de audio y transcritas.

Adicionalmente, se utilizó la observación no participante como instrumento complementario de recolección de datos (Ruiz, 2012). Específicamente, se observaron las dos participaciones que tuvieron los estudiantes en los debates, incluyendo en las discusiones internas del equipo al cual pertenecían y que se contemplaban como parte de la estructura formal de la competencia para que los distintos equipos afinaran sus argumentos. Estas participaciones fueron grabadas y se realizaron notas de campo para registrar aquellas situaciones relevantes para las temáticas que eran de interés para esta investigación.

Para su análisis, los datos fueron codificados, categorizados y tematizados a través de ciclos sucesivos de codificación (Miles et al., 2014). Puesto que estos datos reflejan las experiencias de los participantes, la codificación se realizó respetando su carácter narrativo, resaltando así el carácter contextual de los casos estudiados (Saldaña, 2013; Woodside, 2010). Específicamente, se establecieron códigos deductivos por participante que emergieron del marco teórico (es decir, concepciones acerca de la deliberación, de la formación ciudadana, del bien común, etc.) e inductivos, a partir de las experiencias compartidas durante las entrevistas (experiencias de competitividad y de argumentación deliberativa, de participación ciudadana en la universidad, etc.). Luego, a través de un nuevo ciclo, se agruparon los códigos más afines en categorías aglutinadoras (deliberación y universidad, debate y bien colectivo, etc.). Por último, en un ciclo final, las categorías relacionadas fueron agrupadas bajo dos temas abarcadores que dan forma a un relato por participante que, manteniendo una estructura descriptiva narrativa, da cuenta de los aportes de cada uno de ellos a la temática bajo estudio.

Finalmente, los datos de las observaciones se analizaron usando los mismos códigos y categorías ya señaladas, que conforman un tercer relato. Su finalidad es complementar las perspectivas aportadas por los participantes. Aquello se relaciona directamente con el proceso de triangulación desarrollado durante el análisis para corroborar la consistencia de los datos y, por lo tanto, su credibilidad (Mertens, 2015). Los tres relatos resultantes conforman la sección hallazgos de este estudio. En ellos se ha procurado resaltar las voces de los participantes citándolos directamente. Cuando se ha optado por re-frasear alguna cita de los participantes para favorecer la fluidez de la lectura, se ha mantenido el sentido original.

Hallazgos

Inés: Deliberar es saber escuchar

La relación ciudadanía, deliberación y universidad

Inés consideraba que en una sociedad “todas las personas tienen algo que decir [y, para ello] se tienen que escuchar y respetar”. Sin embargo, consideraba que, actualmente, si bien los ciudadanos discutían cosas, no era “para generar un cambio”. La razón era que se preocupaban más de sí mismos que de “lo que le afecta a los demás”; y pensaban que, “nada va a cambiar [...] es como la decepción que tienen con la política”. A ello se agregaba que en el país existía división en múltiples aspectos. Ante ello, la deliberación podía ser “una manera pacífica de resolver un conflicto, porque si uno se pone en el lugar del otro y dice: ‘este argumento es muy bueno’, entonces, uno hace conciencia y decide entrar a dialogar”. En ese sentido, deliberar consistía en “tener todos los argumentos posibles y ser capaz de tomar una decisión en conjunto con respecto a un tema”. Por tanto, la deliberación siempre iba a permitir aproximarse a un fin público, porque estaba orientada a la comunidad, “a donde uno vive, al país”.

En consecuencia, Inés lamentaba de que en su “universidad no hay tanto espacio para deliberar, no hay conversatorios o espacios para plantear opiniones”. En su opinión, a su universidad, más que la formación ciudadana, le interesaba “sacar profesionales a la calle con un buen renombre”. Asimismo, en su establecimiento educativo la participación estudiantil se consideraba un potencial peligro, pues podía generar desacuerdo, conflicto o controversia y llevar a los estudiantes a “irse a paro”. Como resultado, los estudiantes no se formaban “con un método de deliberación” para poder dar sus opiniones, y sólo constituían un número para “sumar uno más a una empresa”. No obstante, Inés reconocía que, aunque en su universidad no existían los espacios para deliberar, “uno debiese crearlos, tenemos que tener voz, hagamos un conversatorio, invitemos a alguien que sepa de un tema que nos explique y tengamos participación”.

De igual modo, Inés miraba con preocupación la baja participación estudiantil pues los estudiantes solo venían a la universidad a estudiar, ya que “la idiosincrasia de la sociedad es ‘tú tienes que ser un profesional, comprarte la casa, el auto y eres feliz’”. También influía el “descontento universitario” ante la desconfianza de que no era posible producir cambios. A ello, Inés sumaba su inquietud por la intolerancia de los estudiantes: “algunos creen que a la universidad hay que atacarla, pero hay que trabajar en conjunto con la universidad para lograr las cosas”. Para ella, muchas veces los estudiantes se dedicaban a atacar a las personas, en vez de focalizarse en las ideas. Aunque no se oponía a las movilizaciones estudiantiles que se registraban en el país, criticaba que, durante ellas, no siempre veía a los estudiantes deliberar: “no dejan entrar más voces que las que ellos piensan que tienen que estar ahí, no hay un contraste de opiniones”. En definitiva, de acuerdo con Inés, en términos de la deliberación, “falta el espacio que nazca desde la iniciativa del alumno como también de la Universidad”.

Los aportes de los debates y la deliberación

En contraste, los debates habían sido importantes para Inés para ayudarla a desarrollar habilidades de razonamiento, “de resumen y análisis de cada persona, en el sentido de leer una información y quedarse con los puntos centrales e importantes de cada tema”. Asimismo, resaltaba que estos debates planteaban problemáticas que eran contingentes en el país, referidas a la “educación, salud, medioambiente”. Aquello, en opinión de Inés, “genera una diversidad de ideas, y uno tiene que aprender a escuchar, saber que la otra contra también tiene cosas importantes que decir”. Esto le había ayudado a no solo “venir a estudiar e irme para la casa”, sino a tener “ganas de nutrirse más de un tema (...) de las problemáticas sociales, de querer hacer algo más”. Específicamente, Inés valoraba la preparación del equipo previa a la competencia de debates, pues en ella realmente se daba la deliberación. Por ejemplo, en una ocasión, a su equipo le tocaba deliberar a favor del legado de Fidel Castro y no todos tenían la misma opinión, pero “eso nos hizo deliberar y decir ‘tenía cosas positivas, no solamente ver todo negativo’”. En ese sentido, “si uno lleva eso a nivel macro de país, puedes escuchar opiniones de personas de derecha o de izquierda que quieren un bien común”.

Lamentablemente, explicaba Inés, si bien los debates eran uno de los pocos espacios para generar deliberación, al ser una actividad extraprogramática no recibían la difusión adecuada y, por lo tanto, eran pocas las personas que se enteraban de ellos y asistían al evento. Asimismo, para muchos de sus compañeros, era una actividad selectiva para los más capaces: “cuando uno les dice ‘oye vamos al debate’, dicen que les da miedo hablar en público. Dicen, ‘no, es que tú eres muy bueno para eso, yo no’”. Más aún, los debates, más que promover la discusión entre los estudiantes, servían para promocionar a la universidad dado su carácter internacional: “es lo que le interesa al rector o a la universidad en sí, que se gane o que se haga una presentación buena”. Como resultado, la participación era acotada, y pocas personas mostraban interés en entrar al equipo de debate: “este año llegaron ocho personas de un universo gigante de estudiantes”. De este modo, concluía Inés, pudiendo servir para discutir temas importantes de relevancia nacional e internacional, y en los cuales “podemos tener opiniones diversas [...] los argumentos que se plantean los van a ver (sólo) cincuenta, cien alumnos. Entonces se da el espacio, pero no se aprovecha”.

Sin embargo, Inés también criticaba la competitividad del debate, porque en ocasiones no primaban los mejores argumentos y, de hecho, un equipo podía ganar solo “porque, quizás, vendió mejor lo que ellos querían decir con su punto”. En ese sentido “la competencia no es mala para el debate en sí, pero es mala para enseñar a deliberar”. Consecuentemente, los equipos participantes “vienen a competir y no a hacer relaciones con los demás (...) la deliberación es usada para ganar algo, y no para el bien común de la ciudadanía”. La competitividad también hacía que los equipos participantes fuesen “agresivos para debatir”, atacando a los contrincantes y no a los argumentos, y solo escuchasen a otros equipos debatir “para saber cómo debate el equipo rival, donde pueden atacar, pero no van a aprender de los temas”. Asimismo, Inés criticaba que cuando los competidores se burlaban

entre sí para atacar sus respectivos argumentos la audiencia lo disfrutase, pues “les parece chistoso, gracioso, incluido el jurado; pero eso es malo para el debate, porque minimiza a otra persona”. Todo ello explicaba porque la actividad no trascendía al espacio público: “se queda en el espacio privado de cada persona que debatió el tema”. En ese sentido, Inés deseaba que los debates no fueran para competir para que realmente quedara “lo que uno debatió, lo que uno pudo llegar a acuerdo con otra persona”.

Manuel: deliberar es formar conciencia social

La vinculación entre ciudadanía, deliberación y educación superior

Manuel consideraba que “la ciudadanía está más allá de lo que te pueden decir los libros, o la definición constitucional de ciudadano”. Aquello suponía “tener conciencia de que tú no estás solo y que vives con otros (...) ser una persona íntegra capaz de ayudar al otro, es decir, que dé muestra por un interés social”. Sin embargo, le preocupaba la poca participación de los ciudadanos producto de una comprensión equivocada sobre el sentido de la política, “como el gobierno de unos pocos que ejercen su poder sobre muchos”. Si bien los jóvenes habían tenido más participación en las recientes movilizaciones estudiantiles, para Manuel esta fue “bastante pasiva, desde el televisor y las redes sociales”. Ante ello, los ciudadanos tenían que aprender a deliberar, pues si no, “nunca van a ser capaces de criticar ni ser capaces de enfrentar a estas personas que toman decisiones por ellos, a las autoridades, a la organización política”. No obstante, para ello, el ejercicio deliberativo debería incluir “la capacidad de entender al otro”, pues ello permitiría “generar pensamiento crítico de distintos temas, [y] la capacidad de dialogar con otras personas”.

De acuerdo con Manuel, la universidad debía ser una etapa para cultivar este ámbito de desarrollo: “si no es en la Universidad, ¿cuándo comienza uno a gestar este interés por la ciudadanía o sociedad?”. No obstante, aquello no ocurría: “en las conversaciones de pasillo y de casino¹ que compartimos día a día. Lo veo poco en verdad, es poco lo que se identifican los chiquillos por el interés de lo público, que siempre va de la mano con lo ciudadano”. Según Manuel, “hace falta que los estudiantes tomen la iniciativa, no que sean simplemente marionetas, que la universidad les dice ‘hagan esto’ y lo hacen. Deben tener la capacidad de discutir lo que se les dice”. Junto con ello, el partidismo político también podía tener una influencia negativa, pues hacía que los estudiantes se organizaran más para alcanzar los objetivos políticos de sus partidos que para mejorar la universidad.

Para Manuel, la universidad no cumplía con su tarea de crear espacios para deliberar: “si bien he visto un par de conversatorios, ciertamente no es suficiente. Se necesitan más seguidos y más masivos”. Incluso, “los estudiantes no tienen espacio para poder desarrollar sus pensamientos (...) la universidad va restringiendo los lugares donde se puedan reunir”. Detrás de esto, Manuel veía la intención de tener estudiantes “que no molesten, que sean tranquilos, que no alcen la voz, que paguen su arancel, estudien, saquen su carrera (...) cuando sale un grupo de estudiantes que levanta la voz, eso inquieta”. En su opinión, ello reflejaría que el interés de la universidad está puesto mayormente en aumentar su prestigio institucional, acomodándose al sistema y centrándose en una formación orientada al mercado laboral, y no en formar personas. Desde esa perspectiva, la universidad carecía de “una visión social” a través de la cual formar ciudadanos deliberativos.

Ejercicio deliberativo y la competencia de debates

En contrapartida, Manuel disfrutaba participar en los debates organizados en la universidad: “son un espacio en que podemos conocer a otras personas (...) uno se pone a prueba en esta capacidad de poder dialogar, debatir, hacer preguntas. Me gusta mucho”. Valoraba específicamente el diálogo que se daba en su equipo, en el cual

1. Comedor universitario, en este contexto (nota de la corr.).

podían expresar libremente su opinión. “Cada uno tiene su postura y la debatimos con pasión. Hemos tenido debates políticos bastante interesantes, discutiendo más entre nosotros que en la competencia”. Igualmente, los debates le habían permitido “estudiar formas de razonamiento lógico y formas para crear argumentos (...) He sido capaz de cuestionar la información que me llega”. A Manuel le gustaba debatir sobre temas de contingencia –por ejemplo, “si es necesario regular o no el mercado farmacéutico”– y defender puntos de vista con los que no estaba de acuerdo, porque lo obligaba a desarrollar “una visión holística” de las cosas al tener que conocer en profundidad argumentos a los que se oponía. También los debates le habían ayudado a perfeccionar su oratoria: “no todos los días las personas tienen la posibilidad de pararse frente a un Aula Magna (...) la lógica y el método de afirmar, razonar y evidenciar, me ayuda cuando debo exponer frente a un público. Me ayuda a ordenar mis ideas”.

A pesar de estas contribuciones, Manuel consideraba que la actividad de debates tenía limitaciones, pues no constituía “una instancia para que los estudiantes tengan ese momento de reflexión interna, o para darse cuenta de lo que están haciendo, o estudiando (...) les genere, en definitiva, un interés por lo público”. Por lo pronto, no tenía mayor impacto y se hablaba poco de ello en el resto de la universidad. Las razones eran variadas, incluyendo que la asistencia era baja: “los debates son abiertos, son públicos, pero solo vienen los otros equipos, nada más (...) en algunos casos han venido estudiantes a ver los debates, porque los obliga a venir el profesor, no porque les nazca”. Asimismo, son pocos los estudiantes que mostraban interés en formar parte del equipo de debates: “¿Cuántos alumnos tiene esta universidad? Pongámosle seis mil, que solamente cinco se vean interesados es porque existe un problema”. La actividad en sí misma era muy selectiva y se restringía a un grupo menor de participantes, lo que los llevaba a tener “sesgos para relacionarse con la diversidad o pluralidad”. Por último, Manuel tampoco consideraba apropiado varios temas que se discutían “se podrían debatir cosas tan importantes como la inmigración (...) pero hay temas, me acordaba de uno, si era más fuerte Dios o el diablo. Eso es para debatirlo en un asado, no para un torneo”.

No obstante, lo que más preocupaba a Manuel era el carácter competitivo: “no es un espacio en que los estudiantes se concienticen acerca de la ciudadanía, porque simplemente es una competencia”. En ese sentido, el objetivo de los debates era “tener un ganador, no que los estudiantes vengan a deliberar, se pongan de acuerdo y busquen soluciones a problemas sociales”. A su vez, aquello influía directamente sobre las motivaciones para participar “si dices: ‘vengamos a deliberar, vengamos a dialogar’, los jóvenes no van a venir (...) Si le quitamos la competencia, el trofeo, el torneo de debates deja de existir”. A Manuel le inquietaba particularmente que los debates fuesen utilizados como estrategia de publicidad, “en el fondo, lo que haces tú es ser parte de una maquinaria para que se pueda mostrar a la universidad (...) la universidad fomenta estas competencias con el fin de ganar los debates”. Consecuentemente, desde su de Manuel, la competencia de debates no era un espacio que verdaderamente permitiera la reflexión y el interés por las problemáticas públicas. Más aún, si la finalidad fuese crear un espacio de deliberación, entonces, lo que correspondería sería “que los estudiantes propusieran los temas a debatir. Pero no es así. Es como lo que pasa en la sociedad, la gente no puede tomar decisiones, no pueden generar cambios, es lo que te imponen”.

Una perspectiva complementaria a los aportes de los estudiantes sobre su participación

En las observaciones no participantes, también se percibió el aporte de los debates al desarrollo de habilidades deliberativas. De este modo, la actividad, realizada en el Aula Magna de la universidad y con los participantes vestidos formalmente contaba con el espacio apropiado para un ejercicio que requería concentración y rigurosidad mental. Junto con ello hubo abundante asistencia, acompañada de una transmisión en línea/virtual, que daba importancia al evento. Específicamente, Manuel e Inés participaron de dos debates centrados en temáticas de interés público, como la demanda de Bolivia en contra de Chile para que se le concediera salida al mar y sobre la

necesidad de regular el mercado financiero. En ambos debates se les pidió defender una postura en estos temas (en contra en el primero, y a favor en el segundo), entrelazando evidencia empírica con juicios teóricos y utilizando recursos retóricos para provocar convencimiento. Igualmente, durante la actividad, se les vio discutir las temáticas con sus compañeros de equipo y, en un tiempo limitado, consensuar argumentos para continuar con el debate.

No obstante, a partir de lo observado, se apreció la estricta regulación de los tiempos y la secuencia de turnos para que los participantes argumentaran. Igualmente, se verificó cómo el momento de la contraargumentación entre los equipos se utilizaba no para alcanzar puntos en común sino que, explícitamente, para debilitar la validez de los argumentos esgrimidos por el bando contrario. En ese momento, tanto Manuel como Inés procuraron criticar unilateralmente los planteamientos de sus contrincantes, mientras insistían en el carácter irrefutable de sus propias posturas. Por último, si bien en su veredicto final, un juez celebró que los estudiantes participantes tuviesen la posibilidad de discutir sobre diversos temas dentro de un espacio que resultaba escaso en las universidades, en los comentarios de los jueces el mayor acento estuvo puesto sobre el modo en el cual los estudiantes presentaron sus argumentaciones (posturas corporales, seguridad en la voz, uso del tiempo, etc.), que en los contenidos propiamente tales.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue explorar la participación de estudiantes de educación superior en competencias de debates y cómo contribuye a su formación como ciudadanos deliberativos. A continuación, a partir de las contribuciones realizadas por los participantes de esta investigación y a lo ya reseñado en el marco conceptual, se discuten tres aspectos que se desprenden de este objetivo de investigación: la relación que debiese darse entre deliberación, ciudadanía y universidad; las contribuciones de los debates y sus límites al desarrollo deliberativo de los estudiantes, y los aportes de los hallazgos investigativos a la literatura sobre estudiantes, formación ciudadana, y educación superior.

Deliberación, ciudadanía y universidad

Para comprender el alcance de los hallazgos, es importante situarlos en el contexto aportado por el marco conceptual sobre una comprensión acerca de la deliberación en una sociedad democrática que no omita las dificultades aparejadas. Desde esa perspectiva, las experiencias de los estudiantes participantes contribuyen a esta comprensión graficando esta complejidad que representa el deliberar en los contextos específicos en los que se desenvuelven como ciudadanos, los cuales, a su vez, se interrelacionan con contextos macros más amplios. En consonancia, los hallazgos muestran, desde las experiencias de los estudiantes participantes, algunas dificultades que ellos percibían presentes en el país y que, por extensión, incidían en su propia deliberación. Así, mencionan la falta de interés por parte de la ciudadanía de participar en instancias deliberativas que promuevan el bien general de la sociedad y la falta de disposición para escuchar posturas contrarias y llegar a acuerdos.

De manera específica, los estudiantes ayudan a visualizar algunas problemáticas para el desarrollo de habilidades deliberativas en sus estudios superiores, algunas de las cuales coinciden con los análisis sobre formación superior reseñados en el marco conceptual. En efecto, si bien no se pretende generalizar un juicio acerca de la universidad o de las políticas educativas a partir de la sola opinión de estos estudiantes, sus descripciones respecto de los lineamientos que perciben presentes en la formación que reciben, y que incidirían en los bajos niveles de participación del estudiantado en aspectos ciudadanos, sugieren dos elementos importantes a ser considerados. Por un lado, la obligación que estos estudiantes reclaman a la institución universitaria para que dé una formación profesional que incluya la dimensión ciudadana; por otro, la responsabilidad que le cabe a la universidad de

entregar los recursos y espacios para que aquello sea posible. Consecuentemente, el sentir de estos estudiantes podría aportar a la discusión más amplia respecto del rol que cumplirían las universidades en la formación ciudadana de sus estudiantes y cómo incidirían en aquello las actuales políticas educativas.

Deliberación y debates: contribuciones y límites

Si bien, según los estudiantes, habría una escasez de espacios para desarrollarse ciudadanamente en la universidad, la actividad de debates representa para ellos, por el contrario, una oportunidad significativa. Por medio de ella pueden deliberar dentro de un equipo de trabajo y discutir temas públicos que son relevantes para la construcción del bien común. Aquello va unido con la posibilidad de informarse respecto de aquellas temáticas afines, así como adquirir las habilidades argumentativas y discursivas para deliberarlas públicamente. Efectivamente, todo aquello constituye aspectos sustanciales de la deliberación democrática tal como fue reseñada en el marco conceptual. Por lo tanto, los debates constituirían un espacio institucional que, en principio, incluso, podría ayudar a revertir ciertos déficits ciudadanos que se dan en la formación que la misma universidad entrega a los estudiantes. Sin embargo, al valorizar estos debates, los participantes subrayan también la importancia del compromiso de cada cual, aspecto que muchos de sus compañeros no consideran necesario desarrollar. Esto subraya una dimensión personal que debe considerarse en el análisis sobre cómo incentivar la deliberación en las universidades que incluya no solo los factores institucionales, sino también aquellos que se remontan a los estudiantes.

En contrapartida, los estudiantes critican el carácter competitivo y selectivo de la actividad, que no se condiría con un ejercicio deliberativo democrático, sino que más bien respondería a una práctica individualista, afín a los propósitos de autopromoción de su universidad. No obstante, siguiendo el marco conceptual de este trabajo, la competitividad y el antagonismo han caracterizado un modo de deliberar frecuente en la sociedad. Por lo tanto, desde esa perspectiva, con esta investigación no se pretende argüir que estos debates no permitirían la deliberación, sino cuestionar los efectos que podrían resultar de un tipo de deliberación que algunas de estas competencias podrían promover. En lo fundamental, a la luz de lo compartido por los participantes, dicha forma de deliberación no ayudaría a aquellos estudiantes que, adhiriendo a una noción de ciudadanía basada en la responsabilidad social, desean madurar una participación deliberativa centrada en la escucha mutua y la colaboración. Asimismo, podría estar reafirmando ciertas prácticas presentes entre los estudiantes de la universidad, ya sea en sus movilizaciones o en su vida política, que no apuntan a fortalecer el interés común sino a resguardar sus propios intereses.

Aportes a los estudios sobre formación ciudadana, estudiantes y educación superior

El conjunto de los hallazgos contribuye a un ámbito de estudio sobre la relación estudiantes, formación ciudadana y universidad que ha sido menos explorado, específicamente en referencia a las habilidades deliberativas. De acuerdo con ello, ofrecen una perspectiva personal que remite a las expectativas que los estudiantes participantes en esta investigación tenían acerca de los apoyos que deseaban recibir de su universidad, pues, de haberlos recibido, les hubiese ayudado a desarrollarse mejor como ciudadanos deliberativos. Sin embargo, aunque sus planteamientos fueron respaldados por las observaciones no participantes y coinciden, grosso modo, con la evidencia reseñada en el marco conceptual respecto de las políticas educativas globales y sus efectos adversos sobre la promoción de habilidades ciudadanas en la educación superior, la relevancia de sus contribuciones dependerá de cuánto remitan y coincidan con las experiencias de otros estudiantes tanto en universidades en Chile como en aquellas de otras latitudes. Futuros estudios deberán corroborar este aspecto con mayor precisión, así como la plausibilidad, no solo acerca de lo planteado por los estudiantes respecto de sus propias universidades, sino también de si aquello es aplicable a otras instituciones de educación superior.

De igual manera, aunque la investigación no pretendía evaluar las competencias de debates en sí mismas, contribuye perspectivas a los escasos estudios sobre esta actividad, referenciados en el marco conceptual (Carcasson, 2010; Chávez & Fuentes, 2010). Consecuentemente, aporta argumentos que, por un lado, podrían reforzar su importancia, y por otro, apuntar a aspectos que debiesen ser analizados con mayor detención, como el carácter competitivo y sus efectos sobre los estudiantes, y ciertas comprensiones acerca de la deliberación que las universidades podrían estar promoviendo mediante estas iniciativas. Asimismo, esta investigación sugiere algunas direcciones que podrían ayudar a los debates a promover de mejor manera una deliberación orientada al bien colectivo, dando mayor centralidad a las temáticas de interés público y fomentando más aquellos procesos argumentativos que, en vez de invalidar las posturas contrarias, busquen construir acuerdos colaborativos. Sin embargo, se hacen necesarios otros estudios, incluso cuantitativos, para indagar con mayor precisión sobre aquellas experiencias que contribuyen a que los estudiantes utilicen estos debates para fortalecer la convivencia democrática en sus universidades, más aún en contextos de polarización como los insinuados por los relatos de los participantes y en vistas a una formación con clara conciencia social e inclusiva.

Conclusión

El objetivo del estudio era explorar la experiencia de participación en competencias de debates de dos estudiantes de educación superior y cómo contribuían a su formación como ciudadanos deliberativos. A la luz de los casos estudiados, se concluye que los debates presentarían algunos elementos competitivos y selectivos que serían problemáticos para estos estudiantes, en la medida en la que promueven una forma de deliberación que apuntaría a valores individualistas y elitistas que no se condicionarían con una deliberación centrada en el bien colectivo. Estos aspectos no solo se relacionarían con los debates, sino también con directrices dentro de la universidad que inciden en el desarrollo de habilidades deliberativas durante su formación y que, a su vez, reflejan comportamientos ciudadanos en el país que no contribuyen a una ciudadanía preocupada por un interés común. Sin embargo, precisamente dado ese contexto, para estos estudiantes los debates igualmente representan un espacio importante para fortalecer sus habilidades deliberativas con acento en lo colaborativo y en torno a temáticas que son de relevancia pública.

Considerando las discusiones más amplias respecto del rol de la universidad en el fortalecimiento de la sociedad democrática y la formación de ciudadanos integrales con una orientación a la construcción del bien general y a la convivencia social, a través de una participación ciudadana deliberativa, este estudio aporta perspectivas importantes (Guzmán-Valenzuela, 2016). En lo sustancial, y en momentos en que, tanto en Chile como en otros países latinoamericanos, nuevos conflictos parecieran desestabilizar el entendimiento entre los ciudadanos en torno a una serie de temáticas emergentes, este trabajo invita a revalorizar los espacios y los recursos que las universidades podrían aportar para que sus estudiantes amplíen su compromiso ciudadano, mientras ellos, a su vez, cultivan aquellas habilidades que les permitirá aportar a la formación de una sociedad verdaderamente democrática y deliberativa.

Financiamiento: esta investigación ha sido realizada gracias al financiamiento de FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) proyecto N° 1180475.

El artículo original fue recibido el 27 de agosto de 2021

El artículo revisado fue recibido el 8 de junio de 2022

El artículo fue aceptado el 28 de julio de 2022

Referencias

- Abrahams, J. & Brooks, R. (2019). Higher education students as political actors: evidence from England and Ireland. *Journal of Youth Studies*, 22(1), 108-123. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1484431>
- Annette, J. (2010). The Challenge of Developing Civic Engagement in Higher Education in England. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 451-463. <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527669>
- Archibugi, D., Bavastrelli, M., & Cellini, M. (2019). Does Discussion Lead to Opinion Change within Political Science Students? A Pedagogical Exercise of Deliberative Democracy. *Journal of Political Science Education*, 17(4), 513-540. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1667808>
- Aspee, J., González, J., & Cavieres, E. (2018). El Compromiso Estudiantil como Agencia Continua y Compleja. *Revista Formación Universitaria*, 11(4), 95-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Ball, S. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-spy Guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bertolin, J., & Leite, D. (2008). Quality Evaluation of the Brazilian Higher Education System: Relevance, Diversity, Equity and Effectiveness. *Quality in Higher Education*, 14(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/13538320802279980>
- Bogaards, M., & Deutsch, F. (2015). Deliberation by, with, and for University Students. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 221-232. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1016036>
- Bohman, J. (1996). *Public Deliberation: Pluralism, Complexity and Democracy*. Massachusetts Institute of Technology.
- Bowman, N. (2011). Promoting Participation in a Diverse Democracy: A Meta-Analysis of College Diversity Experiences and Civic Engagement. *Review of Educational Research*, 81(1), 29-68. <https://doi.org/10.3102/0034654310383047>
- Canese, M. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles Educativos*, 42(169), 21-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59295>
- Carcasson, M. (2010). Facilitating Democracy: Centers and institutes of public deliberation and collaborative problem solving. *New Directions for Higher Education*, 2010(152), 51-57. <https://doi.org/10.1002/he.412>
- Chávez, P., & Fuentes, C. (2010). Nuevas ciudadanía en espacios emergentes de participación. *Praxis. Revista de Psicología*, (18), 65-89. <https://praxispsy.udp.cl/index.php/praxispsi/article/view/67>
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE.
- Evans, B., Marsicano, C., & Lennartz, C. (2019). Cracks in the Bedrock of American Democracy: Differences in Civic Engagement Across Institutions of Higher Education. *Educational Researcher*, 48(1), 31-44. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X18809053>
- Fishkin, J. (1991). *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform*. Vail-Ballou Press.
- Fuchs, D. (2009). The political culture paradigm. En R. Dalton, & H. D. Klingemann. (Eds.), *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 161-183). Oxford University Press.
- Gerring, J. (2017). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy*. Princeton University Press.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71, 667-679. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9929-z>
- Habermas, J. (1991). *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. The MIT Press.
- Habermas, J. (1996). Three normative models of democracy. En S. Benhabib. (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120-133). Princeton University Press.
- Hartley, M., Saltmarsh, J., & Clayton, P. (2010). Is the Civic Engagement Movement Changing Higher Education? *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 391-406. <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527660>
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Polity Press.

- Hollander, E., & Longo, N. V. (2008). Student Political Engagement and the Renewal of Democracy. *Journal of College and Character*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1057>
- Howe, E. C., & Fosnacht, K. (2017). Promoting Democratic Engagement During College: Looking Beyond Service-Learning. *Journal of College & Character*, 18(3), 155-170. <https://doi.org/10.1080/2194587X.2017.1338581>
- Jiménez, M., Jiménez, G., & Reveco, J. (2017). ¿Es la universidad un espacio generativo de responsabilidad social?: un caso en aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.2.2017.7>
- Kahn, P. (2017). Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, 30, 53-68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>
- Li, M., & Frieze, I. (2016). Developing civic engagement in university education: Predicting current and future engagement in community services. *Social Psychology of Education*, 19, 775-792. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9356-8>
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>
- Lobatón-Patiño, R., Precht Gandarillas, A., Muñoz Canessa, I., & Villalobos Martínez, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- Longo, N. (2013). Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.16997/jdd.172>
- Luescher-Mamashela, T. (2013). Student representation in university decision making: good reasons, a new lens? *Studies in Higher Education*, 38(10), 1442-1456. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.625496>
- Merriam, S., & Tisdell (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey- Bass.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE.
- Olivos, E. (2008). Public deliberation and civic engagement on issues of diversity in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 61-73. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/495/495>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Sanders, L. M. (1997). Against Deliberation. *Political theory*, 25(3), 347-376. <https://doi.org/10.1177%2F0090591797025003002>
- Sandoval, J. (2020). El repertorio de acción política en el ciclo de movilizaciones estudiantiles chilenas. *Revista de Estudios Sociales*, (72), 86-98. <https://doi.org/10.7440/res72.2020.07>
- Shaffer, T. (2014). Deliberation in and through higher education. *Journal of Public Deliberation*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.16997/jdd.198>
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stroup, J., Bunting, H., Dodson, K., Horne, M., & Portilla, J. (2013). Promoting a Deliberative and Active Citizenry: Developing Traditional First Year College Student Political Engagement. *College Teaching*, 61 (4), 116-126. <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.809327>
- Veugelers, W., De Groot, I., Llomovatte, S., & Naidorf, C. (2017). Higher Education, Educational Policy and Citizenship Development. *Education and Society*, 35(1), 27-42. <https://doi.org/10.7459/es/35.1.03>
- Vitale, D. (2006). Between deliberative and participatory democracy: A contribution on Habermas. *Philosophy & Social Criticism*, 32(6), 739-766. <https://doi.org/10.1177%2F0191453706064022>
- Woodside, A. G. (2010). *Case Study Research. Theory. Methods. Practice*. Emerald Group Publishing.
- Yang, J., & Hoskins, B. (2020). Does university have an effect on young people's active citizenship in England? *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*, 80, 839-856. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00518-1>

Young, I. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. En S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (pp. 120-133). Princeton University Press.