

El debate como recurso pedagógico: propuesta estratégica para un aprendizaje integral

José Ángel del Moral Palacio

Resumen

Una estrategia común en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el debate; sin embargo, tanto en el aula como en el espacio público esta práctica se convierte en una forma de ganar o imponer la opinión propia a la ajena, o en un caos sonoro sin sentido, por lo que es necesaria una auténtica formación para debatir. Con tal propósito, a partir de categorías tomadas de la teoría de los juegos y de la ética discursiva, el presente texto describe una experiencia al respecto, llevada a cabo en el Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Palabras clave: debate, estrategia, enseñanza y aprendizaje, educación media superior.

Introducción

La estrategia de los debates es ahora común en la praxis docente. Un debate es una acción comunicativa de carácter argumentativo, que consiste en la discusión de un tema con opiniones distintas entre dos o más partes, a fin de conocer las diversas posturas mediante el diálogo. Su propósito es lograr una profundización mutua en la consciencia y conocimiento de una problemática, para llegar a un consenso o un acuerdo y después actuar.

Su práctica habitual se ha llegado a convertir en una forma de ataque que busca simplemente imponer la opinión propia a la ajena, así como en un caos sonoro en el que es imposible concluir ni acordar nada, pues su principio fundamental –acorde con el neoliberalismo que permea la cultura– es la categoría “competencia” que lo hace estratégicamente un “juego de suma cero”: lo que uno gana el otro lo pierde. Cada interlocutor busca ganarle al otro, al rival. Cada quien desea probar que tiene razón o imponer sus posturas como las únicas válidas (del Moral, 2013: 226). Tal perspectiva olvida que si la forma de un debate estriba en interactuar mediante la discusión de ideas y argumentos, su propósito es distinto de la discusión misma, y consiste en un objetivo común alcanzable mediante esta interacción: llegar a acuerdos, alcanzar consensos, establecer nuevas formas de praxis (Del Moral, 2014: 55-56).

« Si la forma de un debate estriba en interactuar mediante la discusión de ideas y argumentos, su propósito es distinto de la discusión misma, y consiste en un objetivo común alcanzable mediante esta interacción: llegar a acuerdos, alcanzar consensos, establecer nuevas formas de praxis. »

El fin de la discusión no es ella misma, no se discute por discutir. Frente a la versión reduccionista competitiva, al debatir, un interlocutor no ha de buscar meramente imponerse al otro; no pretende la victoria de una parte, sino el progreso del conocimiento, el crecimiento personal y el bien común, se procura que todas las partes ganen. Desde una perspectiva estratégica, radica en un “juego de suma no cero”, cuyo principio fundamental es la “cooperación”, donde las ganancias y pérdidas se reparten entre los jugadores y todos pueden ganar (o perder) al mismo tiempo. No se busca ganarle al otro, sino interactuar para que todos ganen algo y evitar que cada quien pierda mucho: todos hallan un beneficio (Del Moral, 2013: 295-296).

En ese sentido, y en sintonía con el enfoque humanista y social propio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y específicamente con los lineamientos de su Centro de Educación Media (CEM) sobre ciertas competencias de su perfil de egreso,¹ es imprescindible una formación para debatir. La actual propuesta consiste en describir una estrategia utilizada en prácticas de debates en el Bachillerato de la UAA en los últimos años y sugerir una reflexión crítica.

Estrategia para la práctica del debate

En la asignatura “El ser humano y su condición ética”, del quinto semestre del Currículo por Competencias 2015 del Bachillerato, se propone el debate como un “juego de suma no cero”, donde se eviten los extremismos del relativismo caótico y la intransigencia impositiva, y que el estudiante valore la función hermenéutica de los debates como medio de comprensión y de reconocimiento de la complementariedad de las diversas perspectivas científico-epistémicas, para una comprensión integral de su realidad, y sea consciente de sí, como integrante responsable de la sociedad.

La experiencia de realizar los debates durante los últimos años ha propiciado la creación de competencias referentes a tres aspectos: su prepa-

ración, su desarrollo y su resultado o evaluación. La experiencia anterior a los debates es la presentación y resolución de varios dilemas éticos, referentes a diversas áreas profesionales del interés de los estudiantes.

Se procede a *elegir grupalmente al menos tres temáticas concretas* de entre varios dilemas para ser objeto de debate. A partir de estas problemáticas se conforman equipos que preparan la defensa, ya sea a favor o en contra de alguna de ellas.

En seguida, el docente hace una *introducción al concepto y función del debate*, en la que se plantea de forma amplia lo dicho brevemente en la introducción del presente texto. Se explica a los estudiantes que participarán en todos los debates, pero no de la misma forma, sino que en cada uno cumplirán funciones distintas para desarrollar una serie de competencias referentes a los diversos aspectos de los debates. Cada quien intervendrá de manera activa únicamente en el desarrollo de un debate; es decir, dado que hay tres problemáticas a debatir, habrá seis equipos, tres de los cuales defenderán las razones a favor en el caso de cada problemática o dilema ético a debatir, y los otros tres defenderán las razones en contra.

Sigue la *preparación de la defensa* de su respectiva postura. *Cada equipo investiga*, profundiza y reflexiona con seriedad, buscando no sólo argumentos éticos, sino que éstos se hallen suficientemente articulados y complementados con razones y fundamentos de orden interdisciplinar, al menos de orden científico, jurídico, histórico y social (además de otros posibles, como económicos, religiosos o estéticos) capaces de dialogar con el equipo contrario. Esta investigación se entrega al docente para ser evaluada.

A continuación, *se llevan a cabo los tres debates*, en cada uno hay dos equipos que interactúan defendiendo sus respectivas posturas. El docente funge como moderador cuya función consiste en asignar tiempos para la intervención de cada equipo (tiempos para deliberar al interior del mismo equipo y para exponer sus ideas frente al otro equipo), hacer que se respeten los tiempos e intervenciones, y que se respeten entre sí. Esto significa que se otorgan tiempos determinados para las intervenciones o interacciones de los equipos. Esta estrategia es necesaria para garantizar equidad y justicia en los debates. En efecto, todo debate tiene una du-

1 Necesidad de autocritica, trabajo colaborativo, actitudes de respeto y tolerancia, capacidad de enfrentar situaciones nuevas con prudencia, compromiso con la justicia social y el bien común (UAA, 2015a: 7, 22; UAA, 2007: 5-9; UAA, 2015b: 51-56).

ración determinada, y hay que garantizar la equidad de participación para los diversos interlocutores, dado el hecho de quienes siempre acaparan el tiempo, o simplemente divagan, o no permiten que el otro use el suyo propio interrumpiéndolo. Hay que aprender a respetar el momento correspondiente de los demás y permitir que expresen adecuadamente sus argumentos.

El moderador otorga tiempo a los equipos para deliberar entre sí, pues debatir implica confrontar posturas distintas, y es imprescindible aprender a ser conscientes del valor y peso de lo que cada uno afirma, así como los demás interlocutores; hay que evaluar continuamente las distintas visiones, incluida la propia. Por ello, el moderador también solicita a los equipos, en determinados momentos, que señalen sus propias debilidades, así como las fortalezas de los contrarios, y que sintetizen su propio planteamiento y concluyan asumiendo aspectos de la postura contraria.

Los otros equipos participan del siguiente modo: dos de ellos *recopilan la memoria escrita del debate* (propuestas, discusión, conclusiones) que incluye una reflexión crítica sobre la profundidad, contundencia y pertinencia de las argumentaciones. Es la *evaluación del contenido del debate*, que también se entrega como evidencia al docente.

Los dos equipos restantes *evalúan el desarrollo del debate* con base en una rúbrica proporcionada por el docente. Es la *evaluación de la forma del debate*, que también se entrega al docente como evidencia para la valoración de la experiencia. No se consideran sólo los lineamientos de las competencias del CEM ya mencionados (respeto, apertura, entre otros), sino también diversos aspectos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) referentes a competencias señaladas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Secretaría de Educación Pública, que conforman el perfil de egreso del bachiller, según los Acuerdos 442, 444, 486, 488 y 656 de la SEP (2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2012), como la capacidad de participar y colaborar en equipo, aportar puntos de vista con apertura, considerar los ajenos reflexivamente y asumir una praxis social ética basada en principios filosóficos.

Los posteriores debates se realizan análogamente. En cada ocasión, los equipos asumen funciones distintas: debatir, elaborar la memoria crítica del mismo o evaluar su desarrollo. Al final de los debates se realiza una sesión grupal de valoración y crítica de la experiencia.

Valoración y conclusiones

La anterior descripción sobre las diversas fases muestra que la estrategia metodológica propuesta para la formación del debate consiste en la práctica de una serie de debates asumiendo funciones diversas en cada uno, lo que propicia y favorece el desarrollo de competencias distintas, prepara a los estudiantes para una praxis del debate como auténtica acción comunicativa, supone un reconocimiento y trato de los interlocutores como sujetos libres, capaces de reflexión, fomenta el respeto de los distintos puntos de vista y valores, con actitud abierta y tolerante, poniéndose en el lugar de otros y procurando tener en mente el bienestar comunitario en sus conclusiones y en la toma de decisiones.

En otros términos, la estrategia que favorece el desarrollo de las competencias mencionadas es la determinación de equipos concretos para debatir sobre temas específicos (y no que todas las personas intervengan activamente en todos los debates), fomentando así que sean capaces de asumir una función reflexiva respecto a los debates que evalúan o que recuperan críticamente; y que tengan capacidad de intervenir en los debates en los que participan directamente como auténticos expertos, con la debida preparación e incluso, dado el tiempo, con experiencia y conocimiento en el tema concreto.

« La estrategia metodológica propuesta para la formación del debate consiste en la práctica de una serie de debates, asumiendo funciones diversas en cada uno, lo que propicia y favorece el desarrollo de competencias distintas. »

La afirmación anterior hace pertinentes las palabras de Emilio Lledó, en el sentido de distinguir entre “opinión” y “saber suficientemente fundamentado” (que no son equivalentes, salvo con base en una concepción equívoca de la libertad de expresión). Dice Lledó: “A mí me llama la atención que siempre se habla, y con razón, de libertad de expresión. Es obvio que hay que tener eso, pero lo que hay que tener, principal y primariamente, es libertad de pensamiento. ¿Qué me importa a mí la libertad de expresión si no digo más que imbecilidades? ¿Para qué sirve si no sabes pensar, si no tienes sentido crítico, si no sabes ser libre intelectualmente?” (Adminda, 2013: 46). Es muy importante crear el hábito –competencia– de argumentar con bases críticas y suficientes, así como documentarnos y estudiar con profundidad aquellas cuestiones que sean de nuestro interés antes de externar nuestro pensamiento.

Por razones análogas se otorgan tiempos determinados para las intervenciones de los equipos, lo que fomenta la exposición clara y concisa de las diversas argumentaciones. Esta estrategia es la que cuesta más trabajo implementar al principio, pero los estudiantes se adaptan rápidamente a ella, y aprenden a estructurar cada vez mejor sus argumentaciones en el tiempo concedido, sin divagaciones. La estrategia de otorgar tiempo a los equipos para deliberar entre sí, responde a la necesidad de crear las competencias de reconocer, en medio del debate, las fortalezas ajenas y las debilidades propias. Hay que escuchar siempre al otro y ser crítico consigo mismo. Como diría Tomás de Aquino: “hay que recibir y aceptar la verdad, venga de quien venga”. No se trata de ganar, sino de contrastar críticamente las diversas posturas y llegar a acuerdos mutuos para el bien de todos, recuperando las fortalezas de ambas partes. Llegar a acuerdos implica tomar en cuenta al otro, sus fortalezas y sus aciertos.



La elaboración de la memoria crítica del debate y de la evaluación de su desarrollo por parte de los equipos que no intervienen responde a la necesidad de analizarlo a distancia a fin de valorarlo más objetivamente, de manera que ello incida en nuestra propia praxis al debatir, haciéndonos conscientes de nuestras fortalezas y debilidades.

Como conclusión, la forma en que se realizan actualmente los debates no es más que una expresión de lo que sucede en la realidad. Nuestra forma de debatir está impregnada por la cultura en que crecemos y somos educados. Desde los juegos, prácticamente todos son del tipo de suma cero: si no se le gana al otro, es aburrido. Vivimos en una sociedad de competitividad, pero no es la única forma, ni la solución; hay otra alternativa: la colaboración. Es posible cambiar de forma de pensar y de actuar –debates incluidos– para que todos ganemos y construyamos una sociedad más justa y solidaria.

« Vivimos en una cultura de competitividad. Pero no es la única forma, ni la solución. Hay otra alternativa: la colaboración. »



Fuentes de consulta

- Adminda. (2013). Emilio Lledó: La verdadera crisis es la de la inteligencia (Entrevista). *Diario de Avisos* (Tenerife), 22 de noviembre, p. 46.
- Del Moral, Á. (2013). *Hacia un diálogo entre encuentros: pistas para una hermenéutica analógica de la interculturalidad*. Aguascalientes: UAA-Universidad de Guanajuato.
- Del Moral, Á. (2014). Hermenéutica crítica de la acción comunicativa. *Ensayos hermenéutico-analógicos*, Número especial 34, México: Analogía filosófica, pp. 38-60.
- SEP (2008a). Acuerdo 442: establece el Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación (DOF)*, Tomo DCLX, No. 19, México, 26 de septiembre, pp. 50-103.
- SEP (2008b). Acuerdo 444: establece las competencias del marco curricular común. *DOF*, Tomo DCLXI, No. 16, México, 21 de octubre, pp. 18-28.
- SEP (2009a). Acuerdo 486: se establecen las competencias disciplinares extendidas. *DOF*, Tomo DCLXVII, No. 23, México, 30 de abril, pp. 74-77.
- SEP (2009b). Acuerdo 488: modifican de los acuerdos 442, 444 y 447. *DOF*, Tomo DCLXIX, No. 17, México, 23 de junio, pp. 12-14.
- SEP (2012). Acuerdo 656: se reforma y adiciona el Acuerdo 444 y se adiciona el acuerdo 486. *DOF*, Tomo DCCX, No. 13, México, 20 de noviembre, pp. 40-43.
- UAA (2007). Modelo Educativo Institucional, en *Correo Universitario*, séptima época, No. 15. [Primera reimpresión]. 29 de mayo de 2015. Aguascalientes: UAA.
- UAA (2015a). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Estatuto de la Ley Orgánica. Aguascalientes: *Correo Universitario*, Séptima Época, No. 23 (11 sept.).
- UAA (2015b). *Bachillerato General*. Currículo por Competencias 2015. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 16 de abril.