

EL DEBATE GRUPAL, UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA¹

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres, Leonardo Moreno González

¹ Este texto constituye uno de los resultados del proyecto de articulación de la investigación y la extensión con la docencia titulado: *Fundamentos filosófico-políticos de la Constitución Política de 1991*, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander y orientado hacia la transformación curricular de la asignatura Constitución Política. El proyecto se halla inscrito en el SIVIE bajo el código 264.

GROUP DEBATE: A TEACHING PRACTICE TO TEACH

RESUMEN

El presente artículo toma al debate académico como práctica central de enseñanza y de ejercicio democrático. En ese sentido, los objetivos del texto consisten en mostrar las principales implicaciones académicas, políticas y sociales que se siguen de la aplicación del debate. Este horizonte es vislumbrado desde una conjunción de métodos: revisión bibliográfica, focus group y lo que se ha denominado como creación y participación conjunta. La metodología aplicada permite postular una nueva concepción de debate que involucra, básicamente, dos aspectos. El primero está dirigido hacia una ampliación de la participación, pues, contraviniendo el modelo norteamericano, no se trata ya del enfrentamiento de dos grupos, sino de un encuentro para la discusión de una temática protagonizada por una variedad más amplia de grupos. El segundo postula una nueva concepción de debate grupal que entraña la participación activa en tres momentos diferenciables, iguales en importancia y necesarios para la existencia del debate. Lo anterior impide que esta práctica pedagógica caiga en el espectro de la espectacularidad y la subsiguiente división entre ganadores y perdedores (exitosos y fracasados), signos denunciados como indelebles de la sociedad actual por la sociología contemporánea.

Palabras clave: debate en grupo, práctica pedagógica, enseñanza, cambio social (fuente: tesoro de la unesco).

AUTOR

Rafael Gonzalo Angarita Cáceres

Correo: rgangari@uis.edu.co

Universidad Industrial de Santander

Leonardo Moreno González

Universidad Industrial de Santander

ABSTRACT

A group debate is an academic practice in teaching and a democratic exercise. In that sense, the objective of this article is to show the academic, political and social implications when implementing this art of public speaking in the classroom. The data collection methods used to approach this argued exercise were: literature review, a focus group, and group creation and input. The methodology applied in this procedure allows to see the debate in a new light involving two main aspects. The first one, contrasting with the American model, is that participation is now regarded as a meeting to discuss a topic in which a wider variety of groups are welcome to participate. The second one poses active engagement during three equally important and needed moments in the debate. The aforementioned conditions prevent protagonism and the *losers-and-winners* division, which contemporary sociology sees as inherent vices of our modern society.

Keywords: Group discussions, teaching practice, teaching, social change (source: unesco thesaurus).

Recibido: 12 julio de 2019

Aprobado: 31 octubre de 2019

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente texto consiste en indicar una nueva noción de debate que, en primer lugar, se separa de la concepción norteamericana en cuanto al número de grupos que actúan en la discusión. De acuerdo a lo consignado, se hace necesario indicar que en la propuesta estadounidense de clubes de debate encontramos siempre la participación de dos grupos plenamente distinguibles que defienden o atacan, argumentativamente, una posición. En segundo lugar, la noción de debate propuesta involucra, esencialmente, tres momentos de desarrollo: preparación para la puesta en común, encuentro de posiciones sobre temas establecidos y análisis de la discusión. Con todo, conviene indicar que al examinar algunos modelos académicos propuestos (Hall 2011 & Darby 2007) se puede constatar que postulan la necesidad de efectuar el desarrollo de tres momentos en la discusión. Sin embargo, en estos textos se considera como momento determinante del debate, al segundo, es decir, al encuentro de los grupos en la discusión. Esta consideración de importancia se deja ver desde el título que los autores eligen para los apartados. Hall (2011) lo denomina *debating*, con lo cual marca la importancia tanto del apartado como de lo que se ejecuta con la indicación verbal del título. Darby (2007), por su parte, lo denomina *The debate*, la preeminencia aquí está marcada por el uso del artículo determinado que brinda la máxima importancia a la ejecución de la acción, pues indica que lo resaltado constituye el momento, es decir, el más importante, y no una parte equiparable a otras.

En el orden de lo expuesto, el desarrollo del texto mostrará una propuesta de consideración del debate como una práctica académica y democrática, absolutamente separada de la concepción norteamericana, constituida por tres momentos plena-

mente diferenciables, iguales en importancia que se constituyen, por tanto, en *conditio sine qua non* del debate. Desde esta propuesta, constituida como respuesta a la pregunta por la posibilidad de construir el debate como una estrategia pedagógica, la práctica conceptualizada en este artículo se concibe, en cada uno de sus momentos, como el resultado de una discusión académica, seria y democrática. Por ello, es acertado aseverar que los participantes en la asignatura construyen el debate, del mismo modo que se construye la democracia. Esta edificación del debate como práctica democrática se da sobre la base de la posibilidad del disenso, pilar fundamental del consenso. El texto está dividido en cinco partes. En la primera se dan algunas indicaciones sobre la metodología seguida; la segunda asiste a una consideración general del debate a partir de textos que lo comentan y lo desarrollan, y de los direccionamientos propios de este proyecto y de este texto; la tercera parte está dedicada al primer momento del debate; la cuarta, al segundo; y, la última, desarrolla lo atinente al tercero de los periodos del debate.

2. METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló mediante la ejecución de tres técnicas de investigación: revisión bibliográfica, *focus group* y lo que la reflexión emprendida aquí ha denominado participación y creación conjunta. La revisión bibliográfica tuvo como centro la consideración ampliada de texto, es decir, aquí no solo se consideró el escrito alfabético, sino también el fílmico. Se seleccionó al grupo de estudiantes del programa de Filosofía que inscribieron la asignatura Constitución Política. El trabajo de la entrevista grupal tanto del debate como de su realización estuvo enfocado en los temas curriculares de la asignatura, sobre todo a aquellos que permitieran una diversidad de puntos de vista sobre un mismo tema: formas de Estado y formas de gobierno, por ejemplo. Se ha

deslindado al *focus group* de lo denominado como participación y creación conjunta, en la medida en que al tomar esta última técnica se ha permitido y se ha incentivado a que el estudiante participe activamente en la investigación mediante la realización de su propia investigación. Para ello, cada uno de los participantes contó con la posibilidad de acceder a los datos junto con la comparación de los resultados primarios y finales de las pesquisas. Estos elementos exceden, en mucho, la técnica del *focus group*.

Según lo descrito, la primera técnica se basa en un enfoque netamente teórico que, por medio de una lectura quirúrgica, crítica, meditada y reflexiva identificó una serie de nociones, fuentes, campos de acción, características e incluso falencias del debate, pues, para el recorrido de la investigación, el enfoque norteamericano, más que ser un espacio para la reunión y la argumentación conjunta sobre temas de interés, acentúa en la clase el paradigma contemporáneo de la división social entre personas exitosas y fracasadas. Esta perspectiva abre toda una serie de fuertes implicaciones políticas marcadas por la creación y consolidación de espacios virtuales y reales de discriminación y de exclusión, cimentados desde un individualismo exacerbado que busca, ante y por sobre todos los medios, el éxito personal como garantía de supervivencia social.

La pesquisa conceptual adelantada presentó cuatro resultados primarios. El debate se postula, en primer lugar, como una “estrategia de enseñanza y aprendizaje”, es decir, uno de los muchos mecanismos utilizados por el maestro para hacer más accesible y dinámico el aprendizaje del estudiante. El segundo resultado consiste en la prevalencia absoluta de lo que la investigación ha denominado el sistema norteamericano: una competencia entre dos grupos de estudiantes que argumenta sobre un mismo tema en el que se señala, de modo exclusivo, dos posiciones,

una a favor y otra en contra. La bibliografía específica, en tercer lugar, artículos académicos, libros que se ocupan de manera exclusiva del debate y documentos fílmicos, resulta más que escasa en español, aunque en inglés es dable conseguir alguna variedad de artículos y filmes. En cuanto a libros conviene indicar que no se encontró ninguno que se ocupe de modo central del tema, solo algunos textos centrados en las “estrategias de enseñanza y aprendizaje” mencionan el debate como una de ellas. Sobre los documentos fílmicos se hace preciso señalar que tocan el tema de modo tangencial, solo uno lo hace de manera directa: *The great debaters* (Washington, 2007). Como cuarto resultado primario, se destaca que los artículos académicos en inglés están orientados, salvo por algunas indicaciones generales, a la aplicación del debate al campo disciplinar de la salud.

Los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica fueron discutidos con los estudiantes matriculados en la asignatura. La discusión giró en torno a dos elementos: lecturas previas sobre el tema y cuestiones biográficas (modos de participación en debates). A los estudiantes se les suministraron algunos textos, entre los que se destacó el filme *The great debaters* (Washington, 2007). El análisis de los textos permitió que se hiciera énfasis en las conclusiones expresadas, de modo sumario, en el párrafo anterior. Respecto a la película se destacó, en los términos del análisis de Croce (2008), su carácter *ideologizante* en la propaganda efectuada al sistema político metropolitano promulgado y defendido por los Estados Unidos. En general, los análisis efectuados llevaron a realizar una desestructuración de los textos propuestos, operación dirigida, la mayoría de las veces, a subrayar y, por tanto, a hacer visibles implicaciones políticas presentadas de modos aparente y pretendidamente inocentes.

En cuanto a lo vivencial se constató la nula o casi nula participación activa de los estudiantes en algún debate. Su reconocimiento solo se dio por los pocos debates televisivos con fines electorales que habían presenciado. En estos certámenes se destacaron algunos presidenciales y otros realizados en momentos previos a la elección de autoridades locales, específicamente de las grandes ciudades del país, principalmente Bogotá. Ante este panorama se propuso la visualización y el análisis de algunos debates. En ellos se examinaron aspectos tales como: modos de argumentar, problemas enfrentados, gesticulaciones y, finalmente, todo lo relacionado con el aspecto físico y con la vestimenta de los candidatos.

La segunda técnica empleada es la conocida como *focus group*, cuya "(...) dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación (...)” (Archenti, 2007, p. 227). De acuerdo a lo citado, el grupo organizado para la entrevista grupal fue el de los estudiantes del programa de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander matriculados en la asignatura Constitución Política. Con ellos se puso en consideración todo lo relacionado con la selección bibliográfica resaltada anteriormente. Esta interacción colectiva permitió contar con una gran cantidad de datos tanto para el examen de la bibliografía y de los debates en los que solo se participó a nivel de espectadores como de las propias conductas, actitudes, opiniones y conceptualizaciones esbozadas en los tres momentos que configuran el debate: preparatorio, la discusión y, finalmente, el análisis de lo acontecido en los momentos anteriores de la discusión.

La última técnica se denominó creación y participación conjunta en oposición a la observación participante. Se hizo así, en la medida en que la observación participante exige que se presencie "(...)

de manera directa el fenómeno estudiado en su “ambiente natural”, sin manipularlo (...)” (Piovani, 2007, p.195). Por lo dicho en el recorrido del texto, no había una participación de los estudiantes en debates, su participación se limitó a la pasividad de reconocer algún debate con fines electorales. En ese sentido, el trabajo de los participantes en la asignatura consistió en proponer una participación en el debate desde su creación. De ahí, que esta parte de la metodología haya sido denominada creación y participación conjunta. En este orden de ideas, se hace necesario indicar que lo consignado en este texto es también fruto del compromiso de los estudiantes matriculados en la asignatura con las actividades propuestas.

Esta técnica de la participación y creación conjunta excede, a su vez, a la del *focus group*, en la medida en que esta última produce una gran cantidad de información que luego es archivada, clasificada y analizada por las personas que dirigen la investigación (Archenti, 2007). El *focus group*, a pesar de su importancia se postula, desde esta perspectiva, como una técnica de investigación en una sola vía, es decir, como un mecanismo que sirve, casi de modo exclusivo para recopilar información de las personas consultadas. Tanto es así que después se excluye de la clasificación y del análisis a quienes suministraron la información. La participación y creación conjunta implicó, como se apuntó anteriormente, que los estudiantes contaran con la información recolectada en la etapa de la investigación teórica para proceder a los momentos posteriores: la clasificación y el análisis. La clasificación se hizo por la diversidad de las fuentes allegadas, libros, capítulos de libros, artículos académicos y documentos audiovisuales. Esta metodología, en suma, se trata de un esfuerzo de acción conjunta, en la medida en que el estudiante participa de modo mucho más activo en la investigación o cuenta con la posibilidad de elaborar su propia investigación, pues tiene acceso a los datos y a las clasificaciones efectuadas a lo largo de las sesiones.

3. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL DEBATE

El instrumento académico conocido como debate, y sobre todo teniendo en cuenta los desarrollos indicados en el presente texto, difícilmente se podría clasificar dentro de un aprendizaje colaborativo o cooperativo. Panitz (1999) distingue al aprendizaje colaborativo como aquel diseñado de modo exclusivo por los estudiantes, y al cooperativo como el delineado por el profesor. El debate, del modo en que se desarrolló en el proyecto y como lo concibe este texto, corresponde a una construcción académica y democrática en la que participan, de modo activo, tanto los estudiantes como el maestro. Aleccionados por lo anterior, se hace necesario precisar que la canónica distinción ofrecida por Panitz es puesta en jaque por lo apuntado y, como es apenas evidente, no puede constituirse en regla adecuada de medición y distinción del debate grupal. Lo indicado lleva, entonces, a inscribir al debate en absoluta generalidad, como un instrumento o herramienta de aprendizaje activo grupal.

Ahora bien, al realizar cualquier tipo de revisión bibliográfica, se hace posible constatar y rastrear dos modos de considerar el debate. El primero lo constituye un silencio frente a este ejercicio. Este silencio podría ser considerado de dos modos. Un silencio en la medida en que no se propone como mecanismo de aplicación, pero, casi que, a reglón seguido, se indica su importancia y utilidad para la recolección de datos (Oliver, 2003, p.185). El segundo, un silencio frente a su propuesta y a su utilización como fuente cualitativa (Corredor, Pérez & Arbeláez, 2009, pp. 109-199). Si bien puede decirse que para este último caso, la omisión del debate se explica por el indeterminado que campea en el nombre del capítulo: *Estudio de algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje*, el contenido que introduce el capítulo explica y especifica el título, en el sentido en que advierte que solo

serán referenciadas las estrategias que cumplan con las siguientes condiciones: ser "(...) más utilizadas y que apoyen la formación integral y el logro de aprendizajes significativos (...)" (Corredor et al., 2009, p.111). Los condicionamientos indicados resultan problemáticos pero, como se indicó, podrían explicar en parte la ausencia de la presentación del debate. Para ello, se hace necesario aislarlos. Así, si se realiza un examen de bases de datos se demuestra que, por lo menos en español, resultan casi inexistentes los resultados de investigaciones que muestren la implementación del debate en las aulas de clase. En inglés, tal y como se indicó en el apartado anterior, las evidencias de las investigaciones adelantadas están dirigidas hacia el campo disciplinar de los estudios en salud, en su gran mayoría. Esta perspectiva demuestra la poca utilización del debate, caso que explica la omisión de las autoras por no cumplir la primera de las condiciones propuestas. En lo relativo a las otras dos, tanto la investigación adelantada como el análisis aquí emprendido, tienen por objeto mostrar la pertinencia de la implementación del debate en el logro de los ideales de formación integral y de aprendizajes significativos.

El segundo modo de afrontar el debate consiste en suscribirlo a las estrategias grupales de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el debate es presentado como "(...) una competencia intelectual que debe efectuarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina (...)" (Pimienta, 2012, p.109). Esta consideración de la competencia, y de la competencia intelectual, parece ser tomada directamente de las experiencias de debates presidenciales televisivos. En efecto, en este tipo de eventos se trata, ante todo, de espectáculos adelantados durante breves espacios de tiempo diseñados "(...) para brillar o para meter la pata, como ha sucedido en unos pocos momentos en la historia electoral de Estados Unidos (...)" (Ramírez 04-10-2012). Esta específica concep-

ción del debate marca dos posibilidades: triunfo o fracaso. La victoria y la derrota comienzan por ser personales, pero pronto se transforman en colectivas (asociaciones de ciudadanos, grupos y partidos políticos) hasta llegar, incluso, a la derrota de la democracia misma, pues todo su ejercicio acaba por ser reducido a la pericia en la presentación de una persona frente a las cámaras de televisión. Este ataque a la democracia se configura, sobre todo, porque en este tipo de certámenes inciden una gran cantidad de elementos que nada o poco tienen que ver con la democracia misma: eslóganes publicitarios, maquillaje, vestuario y apariencia física, solo por mencionar algunos. Pero, además, representan una derrota para la democracia porque constituyen una rareza en el espectro político. En efecto, los debates solo se dan una o dos veces cada cuatro o seis años, dependiendo de la extensión del periodo presidencial. La espectacularidad y la rareza de este tipo de encuentros, hacen que temas, cuya discusión sea considerada por grupos importantes de ciudadanos como necesaria y urgente, no se lleven al espacio público de la controversia.

Tanto el desarrollo de la asignatura como el proyecto de articulación inscrito en la transformación de los contenidos curriculares y este texto conciben al debate como una práctica académica democrática, solo posible en la medida en que se desarrolla en un espacio igualmente democrático: el salón de clases. Este punto de partida, en la consideración, hace que se quiebren los dos enfoques resaltados anteriormente sobre el debate. En primer lugar, se da visibilidad a esta práctica académica, en la medida en que se postula como parte y desarrollo fundamental de una asignatura (Constitución Política, en el caso del presente proyecto) y de un espacio específico (el salón de clases). En segundo lugar, el ejercicio del debate se halla fuera de todo campo de competición y de espectáculo. No se trata de una confrontación

de unos contra otros para determinar un ganador y un perdedor. De lo que se trata es de una dimensión en la que los estudiantes matriculados en la asignatura se encuentran con el objeto de llevar a cabo una discusión y un análisis de posiciones frente a un tema, junto con las diversas implicaciones que pudieran reportar esta toma de posiciones para su vida académica y para la vida social y política.

Esta remisión y este punto de partida constituidos por la democracia requieren, para su consolidación, que el debate sea construido. La edificación del debate se da, por lo menos, en tres aspectos. El primero, y más evidente, resalta que la construcción del debate se efectúa gracias a las diversas consideraciones que se ponen en común en el momento de la realización de las controversias sobre los temas propuestos. El segundo, tiene que ver con la reglamentación del debate. En efecto, se hace necesario presentar la práctica académica bajo unas reglas construidas por todos los participantes en la asignatura, lo que incluye la acción conjunta de los estudiantes y el profesor. En este sentido, el debate es una actividad que se empieza a construir desde su proposición. En la indicación de las reglas hay ya un debate que empieza, aunque muy tímidamente, a regirse por las mismas reglas que se proponen. El tercero postula al debate como una práctica pedagógica compuesta por tres periodos específicos en su realización: preparación para la puesta en común (primer momento de discusión), encuentro de posiciones sobre temas establecidos (segundo momento de la controversia) y análisis de la discusión (momento final de la controversia). En lo que sigue se indicarán el modo en que se desarrollaron cada uno de los espacios de tiempo mencionados para la construcción del debate.

4. PREPARACIÓN PARA LA PUESTA EN COMÚN

Como se indicaba en el párrafo anterior, en el debate se reconocen plenamente tres periodos de tiempo que deben estar completamente reglamentados, a tal punto que se garantice el respeto por cada uno de estos momentos, por el debate en general y por las mismas reglas que los consolidan. En lo que sigue se especificará la reglamentación que dará origen al primer momento del debate: la preparación para la puesta en común. Con todo, conviene advertir que -aun cuando, estrictamente hablando- algunos ítems que se tratarán no hacen parte de la preparación de cada puesta en común, sí son de todos los encuentros y constituyen parte esencial de la asignatura y de los debates, en la medida en que configuran aspectos que aportan claridad tanto al trabajo que se realizará como a los roles de los participantes en la práctica pedagógica. Por ello, se ha preferido incluirlos en este apartado.

La asignatura Constitución Política postula cuatro debates en los que se efectúan la discusión de los siguientes temas: teorías contractualistas (este debate pretende que el estudiante maneje las más importantes teorías contractuales modernas y contemporáneas); formas de Estado (este segundo debate pretende que el estudiante argumente sobre las principales formas de Estado que ha conocido la historia de occidente. De igual modo, se pretende ubicar especificidades de algunas formas de Estado en los artículos propuestos por el constituyente en el texto de 1991); formas de gobierno (este debate pretende que el estudiante afiance sus conocimientos en la distinción de las principales formas de gobierno a la que es sometido el Estado democrático. Como conjunción de los debates segundo y tercero; se pretende que el estudiante diferencie entre formas de Estado y formas de gobierno) y, finalmente, el proceso de paz (en este debate, los estudiantes argu-

mentarán desde las posiciones políticas adoptadas por algunos de los sectores políticos y sociales del país frente al proceso de paz). Los temas propuestos solo son ejemplos, no configuran obligatoriedad alguna. Con todo, se registran con el objeto de indicar la importancia de debatir tanto contenidos curriculares de la asignatura como temas de actualidad implicados por los referidos contenidos curriculares.

Cada debate contó con cuatro grupos de estudiantes. Desde ya se marca una diferencia ostensible con el sistema norteamericano de clubes de debate, pues en este modelo solo se conforman dos grupos: uno a favor y otro en contra de una determinada tesis o proposición (Darby, 2007). Este aspecto también es registrado por el cine (Washington, 2007). Un número mayor de grupos abre el espectro de la discusión hacia otras posibilidades y perspectivas temáticas. Además, se elimina, por un lado, la impresión de estar frente a cuestiones y a elecciones eminentemente maniqueas, pues las posibilidades de análisis se instalan mucho más allá de un sí o un no, o de un aprobado o no aprobado. Por otra parte, como resultado del debate ya no se obtienen dos grupos absolutamente divididos y reconocidos como vencedores y vencidos, exitosos y fracasados, lo que ha sido reconocido y denunciado como la marca indeleble del *modus vivendi* de la sociedad actual (Bauman, 2009, p. 39).

La cantidad de personas en cada grupo depende del número total de estudiantes matriculados en la asignatura, con todo, resulta conveniente que los grupos no sean ni muy grandes ni muy pequeños. El proyecto trabajó con un total de cuatro personas por cada grupo. Cada grupo eligió un vocero o jefe de debate, persona encargada de realizar la defensa de la temática asignada. También eligió un nombre (algunos también eligieron objetos representativos) para distinguirse en la efectuación del segundo mo-

mento del debate. Aunque a lo largo del semestre académico los grupos se mantuvieron conformados por las mismas personas, se permitió que cada grupo pudiese cambiar su nombre para cada discusión. Lo anterior permitió que cada grupo tomara un nombre relacionado con la posición que defendería en la discusión. Así, por ejemplo, en el debate de formas de Estado, el grupo al que le fue asignada, por sorteo, la defensa del Estado democrático eligió como nombre *Democracy to come*; el que hizo la defensa del modelo de Estado marxista, *Entre caminos marxianos*.

Todos los debates contaron con un moderador, en este caso fue el profesor de la asignatura. Las funciones del moderador estuvieron orientadas a consolidar el aspecto de formalidad del debate. Así, por ejemplo, tuvo a su cargo recordar, al inicio de cada discusión, las reglas formuladas y aprobadas por todos los estudiantes para cada uno de los debates. También hizo la presentación de cada uno de los grupos, de sus jefes de debate y de sus miembros. Finalmente, se encargó de señalar las temáticas de cada uno de los debates, junto con el tiempo máximo requerido por cada grupo para realizar la defensa de la temática asignada.

Las sesiones contaron, a su vez, con un secretario y con dos analistas. Se designó como secretario a uno de los estudiantes. La principal función del secretario consistió en registrar lo acontecido en el segundo momento del debate a modo de acta de la discusión. Los analistas, un estudiante matriculado en la asignatura y un analista externo (el auxiliar del proyecto), sí estaban facultados para emitir juicios de valor en sus textos. La principal función de ellos se dirigió, en este sentido, a elaborar un texto que propiciara las intervenciones de recapitulación, de reflexión, de crítica y de análisis de lo acontecido. Las intervenciones de los dos analistas dieron inicio al tercer momento del debate.

Una vez propuestas estas indicaciones generales para efectuar los debates, conviene indicar que en la preparación de cada discusión se asignaron, por sorteo, los temas que cada uno de los grupos defendió en el segundo periodo del debate. De igual modo, se propuso un texto base o primer texto de consulta. Los escritos propuestas contaron con la facultad de realizar una presentación muy general de algunos lineamientos de cada uno de las temáticas. Lo anterior le permitió a cada grupo tener alguna aproximación de los temas asignados a los otros grupos, de modo que con el texto base se daba inicio a la posibilidad de efectuar tanto la preparación de las preguntas y objeciones que se le plantearían a los demás grupos como la investigación propia en el tema asignado para realizar la argumentación.

5. ENCUENTROS TEMÁTICOS

Habitualmente, a este momento es al que se le da el nombre de debate. Este proyecto, como se ha venido indicando, solo lo considera una parte o un momento. De igual modo, no se supone que este periodo de tiempo sea el más importante de los tres. En sentido estricto, ningún momento es más importante que los otros, lo importante, para los fines educativos del proyecto, es el debate en su totalidad, es decir, los tres momentos que se han señalado. También conviene aclarar una pequeña confusión a la que puede llevar tanto el nombre del momento como el elegido para este apartado del texto. El hecho de que aquí se indique que hay un encuentro de los grupos de debate para afrontar la discusión propuesta, no quiere decir que este momento sea exclusivo de encuentro para la discusión, pues en los otros momentos hay, del mismo modo, discusión, tanta como aquí. En efecto, se vio que establecer una legislación del debate solo pudo ser el fruto de una discusión de la totalidad de los participantes en la asignatura. Las reglas del debate constituyen la expresión de un con-

senso que tuvo, como todo verdadero consenso, la posibilidad y la efectucción del disenso. En la tercera parte, como se verá más adelante, la discusión continúa, pues el análisis constituye la oportunidad de continuar con el examen y la discusión de lo ocurrido en la segunda sesión, pero también la posibilidad de cuestionar y modificar algunas de las reglas establecidas en el primer momento del debate. Es más, incluso puede decirse que la discusión es mucho más amplia o mucho más universal en las partes primera y tercera, toda vez que en ellas están autorizados para participar, las veces que lo deseen, el moderador del debate, el secretario y los analistas.

Una vez realizada la aclaración sobre la no jerarquización de los momentos y el carácter extensivo de la noción de debate propuesta, conviene adentrarnos en el desarrollo del segundo periodo. En el apartado anterior se indicó que en cada discusión participaron cuatro grupos con nombres escogidos por los mismos miembros y, en algunos casos, con elementos distintivos, a iniciativa exclusiva de los estudiantes. Con todo, conviene indicar que se dio vía libre a esta opción, en la medida en que se le situó como posibilidad de un mayor compromiso con la investigación, con la argumentación y, por tanto, también, con la totalidad del debate.

El orden de las alocuciones fue aleatorio y marcó el inicio de las intervenciones en los debates restantes. Cada uno de esos grupos, por intermedio del jefe de debate, contó con un tiempo máximo de cinco minutos para realizar una presentación, la cual dio cuenta de la defensa del tema asignado. Un cronómetro, en cuenta regresiva y visible a todo el auditorio, constituyó la garantía de transparencia y de respeto por el tiempo pactado para cada alocución, cinco minutos. La intervención, obligatoriamente, estuvo signada por la presencia de dos elementos: tesis central y tesis subsidiarias o argumentos que desarrollen y

soporten el planteamiento central. De acuerdo a lo señalado, el jefe de debate estaba obligado a iniciar su intervención con fórmulas tales como: “mi tesis central” o “mi planteamiento central...” Una vez formulara la proposición central, debía continuar diciendo: “los argumentos o las tesis que soportan esta consideración son los siguientes...”. La enunciación de los argumentos obligó, también, a realizar una enumeración. En este sentido, el estudiante, antes de presentar cada argumento o cada tesis subsidiaria, debía indicar su orden por medio de la numeración ordinal.

Concluida la ronda de intervenciones (20 minutos), se dio paso a un espacio de reunión de cada uno de los grupos durante un tiempo fijado en diez minutos. Una vez más, el cronómetro, en cuenta regresiva, constituyó la garantía del transcurso total del tiempo. Estos espacios privados de diez minutos se fijaron con un doble objetivo. En primer lugar, que cada grupo procedía a identificar las fortalezas y las debilidades propias y ajenas de la argumentación para, seguidamente, proceder a formular dos preguntas o dos objeciones a los planteamientos o a los argumentos presentados por alguno o algunos de los demás grupos, así como para prever, según el examen propio, las posibles preguntas que les serían formuladas. En segundo lugar, este tiempo también estuvo fijado con el objeto de que tanto el secretario como los analistas ordenaran los apuntes consignados de lo recorrido de la sesión o consignaran otros que, por la premura del tiempo, no habían sido registrados.

Cumplido el tiempo estimado, el jefe de debate o un miembro del grupo designado por él podía realizar la pregunta o la objeción al grupo o grupos que estimara convenientes. Por reglamentación, cada pregunta o cada una objeción debía formularse en un tiempo máximo de dos minutos. El grupo interpelado, por su

parte, contó con un tiempo máximo de cinco minutos para responder la pregunta o la objeción. Del mismo modo que, con la pregunta, el jefe de debate podía responder o indicar a un miembro del grupo para que llevara a cabo la intervención. Una vez registradas, tanto las preguntas, objeciones y respuestas, el moderador del debate daba por concluido el encuentro e invitaba al auditorio al tercer periodo del debate, es decir, al análisis de la situación. Justo aquí, según las reglas aprobadas, se hacía posible escuchar aplausos. Hacerlo en otro momento hubiese acarreado una sanción para el grupo al que perteneciera el infractor. Las sanciones consistían en el impedimento de llevar a cabo una pregunta u objeción. En el desarrollo de este proyecto no se llegó a establecer sanción alguna, ni siquiera hubo lugar a estudiar si alguna acción podría constituir una falta a la reglamentación pactada.

6. ANÁLISIS DE LA DISCUSIÓN

Como se ha insistido desde el principio de la reflexión, uno de los aportes del proyecto y de este texto (que constituye uno de sus resultados) consiste en afirmar que el encuentro de personas para discutir unas posturas entorno a un punto específico en el que se obtenga como resultado un ganador y un perdedor puede constituir cualquier cosa, menos un debate académico. El debate académico, el debate como una herramienta de enseñanza para construir ciudadanía en el encuentro, el diálogo de temas y puntos de discusión, requiere, para impedir su banalización, que se postulen y se identifiquen tres momentos como sus requisitos constitutivos. De los dos primeros ya se ha hablado en los apartados precedentes, ahora, la reflexión dedicará algunas líneas al tercero.

Con todo, conviene indicar que este momento no constituye un aporte innovador del presente texto, pues se hace posible encontrar investigaciones que reconocen la necesidad de llevar a cabo un análisis

de la discusión. (Darby (2007,) Hall (2011) y Garrett, Schoener & Hood (1996). Darby (2007) lo denomina post-debate, pero lo enmarca como un análisis de lo acontecido en el segundo momento. Hall (2011) y Garrett et al (1996), por su parte, recomiendan realizar una discusión abierta de lo acontecido en lo que reconocen como debate, lo que a la luz de esta reflexión corresponde al segundo momento. Lo que sí constituye un aporte es la indicación de que el análisis es un momento tan determinante como los otros dos y que, por ello mismo, no está orientado de modo exclusivo al examen del segundo momento, sino al debate en su conjunto.

La sesión del análisis da comienzo con la lectura del acta de la discusión presentada por el secretario del debate. Seguidamente se abre la posibilidad de realizar preguntas, objeciones o reclamaciones a lo consignado en este documento. Como ha de recordarse, el desarrollo del debate contó, además del secretario, con dos analistas, uno interno (un estudiante matriculado en la asignatura) y otro externo (el auxiliar del proyecto). Con esta figura se quiso mostrar el juicio de dos personas sin compromiso con algunos de los puntos tratados, pero ampliamente comprometidos con el desarrollo mismo de la discusión, del debate; el estudiante lo fue porque no perteneció a ninguno de los grupos de debate. Con el analista externo se quiso dar la impresión de alguien totalmente ajeno a alguno de los tópicos, toda vez que se trató de una persona que no estaba matriculada en la asignatura.

La lectura de los dos textos de análisis, tanto del analista externo como del interno, tuvo como objeto ser el punto de partida del análisis de esta parte de la discusión. Pues las controversias que pudieran surgir del acta estuvieron delimitadas a establecer si era posible situar, como relevantes, los acontecimientos señalados. En el análisis, por su parte, se dio vía libre a la participación de todos los miembros

y a la enunciación de análisis, críticas, reflexiones y comentarios sobre los diferentes aspectos que pudieran hacerse relevantes de todo lo acontecido en todos los momentos del debate. En efecto, los asistentes contaron con la posibilidad de realizar un examen crítico a cada uno de los momentos del debate, a la conveniencia o inconveniencia de algunas reglas, a lo dicho por cada uno de los voceros, a sus ademanes en la presentación, en las preguntas y en las respuestas a las temáticas, a las investigaciones adelantadas por cada uno de los grupos, al comportamiento del moderador y, también, a los textos del secretario y de los analistas. Así, como se indicó, este encuentro constituyó la posibilidad de llevar a cabo un examen de la totalidad de la discusión.

Con respecto al segundo momento, las consideraciones, en general, estuvieron orientadas a establecer, en primer lugar, la coherencia argumentativa general de las proposiciones establecidas en el desarrollo de las presentaciones. En este sentido, se intentó determinar si los argumentos presentados constituyeron un soporte del planteamiento central o si las tesis subsidiarias cumplieron con el cometido señalado por su nombre con respecto a la tesis principal.

En segundo lugar, se examinó el papel desempeñado por el uso de ciertas figuras retóricas en la argumentación. Aquí se destacó, por ejemplo, como práctica recurrente el uso de la metáfora para plantear posiciones extremas y hacer que el auditorio expresara su complacencia con algunas de ellas. Lo anterior constituye una de las fuertes críticas que se le realizan al debate. En efecto, se considera (Tumposky, 2004) que aun cuando el debate incentiva el pensamiento crítico, distorsiona el proceso de aprendizaje, toda vez que los estudiantes pueden hacer que sus esfuerzos argumentativos tiendan, de modo exclusivo, a conseguir la anuencia del público. En este segundo aspecto, y según la consideración

presentada, el debate estaría ceñido a una labor absolutamente despectiva de la retórica.

Aun cuando lo anterior permitió explicar de algún modo la anuencia frente a posiciones controversiales, el análisis, en tercer lugar, insistió en pensar las implicaciones que acarrearía el hacer propia esta o aquella tesis o compromiso político. Aunque no estaba planteado desde el inicio, finalmente, el análisis sometió a examen la gestualidad corporal de los jefes de debates a la hora de realizar sus intervenciones. La lectura a este nivel permitió dar algunas indicaciones sobre la seguridad, la confiabilidad y la sinceridad en la transmisión de la información.

7. CONCLUSIONES

La reflexión emprendida por el texto mostró que la práctica académica denominada debate puede ser considerada infrecuente, en la medida en que no se encuentra bibliografía abundante al respecto. Con todo, la formulación enunciada podría ser atenuada por la afirmación, según la cual, la presencia de la práctica pedagógica no se halla condiciona directamente por su registro en evidencias, tales como artículos académicos. Si se establece que se trata del primer caso, el presente texto constituye una propuesta de afrontar y de llevar a cabo una práctica académica, tanto en el salón de clases como fuera de él, pues el aula no constituye el único espacio ni de aprendizaje ni de encuentro social. Si se trata del segundo caso, el presente artículo constituye la presentación de una evidencia textual de una práctica que demanda discusión y debate sobre su conceptualización y sobre su realización. En este sentido, la reflexión emprendida constituye la invitación a presentar otros resultados de investigaciones acometidas en centros de educación o en otros campos y en las diversas áreas de conocimientos.

El análisis postuló al debate como una práctica aca-

démica compuesta por tres momentos plenamente distinguibles, iguales en importancia y constituyentes del debate: preparación, encuentro temático y análisis. En el desarrollo de esta específica concepción del debate se demostró la necesidad de emprender ciertas acciones para asegurar tanto la consolidación de cada uno de los momentos como el éxito de la puesta en práctica de la totalidad de la estrategia. Estas acciones de preparación y de ejecución demandan, como se indicó, la participación en roles específicos (jefes de debate, miembros de grupo, secretario, analistas, moderador) de los asistentes al debate. El cumplimiento de lo consignado hizo que el debate se convirtiera en un espacio político de encuentro de diferentes personas con diversas opiniones, pero con el ánimo de llevar a cabo una discusión, una reflexión y un análisis crítico sobre temas previamente planteados y con una serie de reglas acordadas de antemano.

El debate planteado en estos términos mostró que lo denominado habitualmente como debate (solo al periodo específico de lo que este texto ha considerado como segundo momento de la discusión) se aleja de los requerimientos propios de una práctica académica, pues se centra en preparar una argumentación para lograr la anuencia de los jueces y, por este procedimiento, hacer visibles a perdedores y a ganadores como resultado de la discusión. El debate así concebido se acerca más a los espacios de espectáculo ofrecidos por las cadenas televisivas a la hora de presentar candidatos a algún tipo de elección popular.

Finalmente, el debate, en la concepción amplia expuesta en este texto, no solo resulta ser una práctica pedagógica para la apropiación y la construcción del conocimiento, sino mucho más allá y acá de ello, una práctica académica para la construcción de ciudadanos y de ciudadanía. El debate muestra,

en última instancia, que el estudiante no solo realiza un proceso de investigación que lo lleva a obtener un saber determinado (elementos o implicaciones de alguna forma de Estado, por ejemplo), sino que mediante su ejercicio se prepara para el ejercicio de la ciudadanía activa. El debate como práctica pedagógica, por tanto, no es óbice para que se postule, finalmente, como una práctica activa de la ciudadanía. Por ello, resulta indiferente si se efectúa dentro o fuera del salón de clases.

En la misma vía de participación activa, la investigación mostró algunas limitaciones de técnicas de investigación para afrontar el tema objeto de estudio. Así, la observación participante mostró su inadecuación, en la medida en que no se encontró algo así como un ambiente natural, es decir, un espacio académico o social donde se llevara a cabo esta práctica cívica y pedagógica. Al examinar el *focus group*, se percibió que la investigación excedía esta técnica investigativa, pues el trabajo adelantado con los estudiantes hizo mayor énfasis en la participación activa, toda vez que contaron con la posibilidad tanto de configurar la investigación como de proponer y realizar sus propias investigaciones con la información recolectada, clasificada y analizada.

REFERENCIAS

Archenti, Nélica. (2007). *Focus group* y otras formas de entrevista grupal. En Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (editores), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 227-236): Buenos Aires: Emecé Editores.

Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.

Black, T., Forte, K., Winfrey, O., Roth, J. (productores) & Washington, D. (director). (2007). *The great debaters*. E.E. U.U.: The Weinstein Company.

Pérez, C., Pérez, M., Angulo, M. & Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood. Una pedagogía fílmica del sistema político metropolitano*. Málaga: Alfama.

Darby, M. (2007). Debate: a teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene* [Revista electrónica], 81 (4). Recuperado de <http://jdh.adha.org/content/81/4/78.full.pdf+html>

Garrett, M., Schoener, L. & Hood, L. (1996). Debate: A teaching strategy to improve verbal communication and critical-thinking skills. *Nurse Education*, 21, 37-40.

Hall, D. (2011) Debate: Innovative Teaching to Enhance Critical Thinking and Communication Skills in Healthcare Professionals. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice* [Revista electrónica], 9 (3). Recuperado de <http://ijahsp.nova.edu/articles/Vol9Num3/pdf/Hall.pdf>

Oliver, María. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the underlying nature of interactive learning. *ERIC* (Educational Resources Information Center). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.

Piovani, J. (2007). La observación. En Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J (editores), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 191-202). Buenos Aires: Emecé Editores.

Ramírez, M. (4 de octubre de 2012). Los cinco grandes debates. *El Mundo*. Recuperado de: <file:///D:/Los%20cinco%20grandes%20debates%20%20elmundo.es.html>.

Tumposky, N. (2004). The debate. *The Clearing House*. 78: 42-55.