

Seminario de Integración – Trabajo Final

El debate grupal como herramienta didáctica para el aprendizaje significativo en un curso de Macroeconomía para estudiantes de Ciencias Económicas.

Martín Kalos¹

Seminario de Integración – Trabajo Final.....	1
El debate grupal como herramienta didáctica para el aprendizaje significativo en un curso de Macroeconomía para estudiantes de Ciencias Económicas.....	1
Introducción y objetivos	2
Aportes desde la teoría del aprendizaje	4
El aprendizaje por reestructuración	4
El aprendizaje asociativo y significativo	5
Las inteligencias múltiples	7
Ideas preliminares para la aplicación a la enseñanza universitaria	8
La aplicación y aporte de las teorías del aprendizaje.	12
Una propuesta didáctica: los debates sobre coyuntura económica.....	13
Devoluciones y experiencias en la aplicación de esta herramienta didáctica.....	16
Elección y relevancia de los temas abordados.....	17
Utilidad de las clases de debate	20
Ideas para la mejor implementación de las clases de debate	23
Influencia de las clases de debate sobre los estudiantes.....	26
Bibliografía.....	29

¹ Martín Kalos es Lic. en Economía (FCE-UBA) y Doctorando en Economía (UBA). Este trabajo corresponde a su tesina final para la Especialización en Docencia Universitaria (FCE-UBA). Además se desempeña como auxiliar docente de primera en Macroeconomía y Política Económica y en Econometría I (ambas en la FCE-UBA). Contacto: martinkalos@gmail.com o @martinkalos en twitter.

Introducción y objetivos

Al llegar al aula universitaria, los estudiantes ya han afrontado alrededor de 15 años de escolarización. Esa formación ciertamente deja secuelas negativas sobre las cuales es sumamente difícil avanzar desde el espacio acotado que implican unas pocas horas semanales durante apenas un cuatrimestre. Una de las problemáticas relacionadas con el enfoque que usualmente adquieren los alumnos durante su escolarización, es su pasividad frente al aprendizaje. Es frecuente que asuman que los conceptos, ideas y opiniones que se vierten en la cursada son cuestiones que “deben aprender” (generalmente, queriendo decir que deben memorizarlos), que sólo serán impartidos por el cuerpo docente, y que no guardan relación directa con su vida ciudadana o con su actuación profesional (presente o futura). Esto es perpetuado por los docentes universitarios, que abusan de las clases magistrales y no permiten ningún tipo de empoderamiento del estudiantado frente a los saberes que se abordan durante la cursada.

El objetivo de este trabajo es demostrar el impacto del debate grupal en clase; teniendo en cuenta que la finalidad de esta técnica no sólo radica en repasar los contenidos teóricos ya vistos y así permitir una mejor comprensión por parte de los estudiantes; sino también en mostrar cómo se relacionan con la realidad en la cual ellos (como ciudadanos y como profesionales) se desenvuelven y de esta forma permitirles a futuro una relación más profunda de los fenómenos que observan en la coyuntura macroeconómica y los conceptos aprehendidos durante la cursada. A tal fin, se pedirá a los ex alumnos que particularicen (dentro de lo posible) el impacto de esta experiencia sobre su aprendizaje durante la cursada. A partir de este estudio, se buscará postular las mejoras que podríamos efectuar desde el cuerpo docente respecto de esta herramienta pedagógica, a fin de mejorar los resultados obtenidos a futuro.

El punto de partida será analizar cómo se produce el proceso de aprendizaje, en base a las distintas teorías que han intentado explicarlo (en particular las que se derivan de la obra de Piaget, Ausubel y Vigotsky); para a partir de allí fundamentar el potencial del debate grupal como herramienta para la incorporación de conceptos. Se verán luego las condiciones en las cuales se debe trabajar con esta herramienta para optimizar los resultados obtenidos. Además, se hará referencia a la situación concreta de la materia Macroeconomía y Política Económica y la experiencia acumulada al implementar diferentes clases de debate en seis años, analizándola a la luz de las conclusiones que se hayan sacado desde la teoría.

Así, se analizará la práctica docente implementada en estos años en el curso de Macroeconomía y Política Económica (MyPE) a cargo del Profesor Julio Fabris (Cátedra Rossignolo) a la luz de las conclusiones que pueden extraerse de las teorías del aprendizaje. En esta materia, los estudiantes de Lic. en Administración, Contador Público, Lic. en Sistemas de la Información y Actuario en Administración, a partir del tercer año de sus estudios, estudian por única vez en sus carreras los conceptos macroeconómicos. Es la tercera y última materia “de Economía” de estas carreras, que desarrolla los modelos analíticos más utilizados en forma general e intenta abarcar temas de política económica.

Como auxiliar docente, desde hace seis años realizamos (como parte de la cursada) clases de debate en las cuales analizamos grupalmente un tema de actualidad, vinculándolo con la teoría aprendida en el curso y con los detalles de la realidad que correspondan. Tras estos años de llevar a cabo esta dinámica, es menester analizarla en profundidad. Como parte de la Cátedra, fundamentar teóricamente nuestra práctica nos permitirá orientar los cambios que podamos introducirle a fin de mejorar los resultados obtenidos a futuro. Sin el estudio de esta dinámica, sus justificaciones teóricas, sus objetivos y sus logros y fracasos, es imposible introducirle mejoras en forma atinada. Afirmamos que el trabajo permitirá además mostrar el potencial pedagógico del debate grupal como herramienta para que los estudiantes incorporen los contenidos vistos en el curso a la estructura conceptual con la cual interpretan la realidad.

El primer punto a desarrollar apunta a reconocer en qué forma los debates grupales pueden ser una herramienta para el aprendizaje, de acuerdo a lo que plantean las distintas teorías del aprendizaje. Para esto, se realizará inicialmente un resumen de cómo postula cada teoría que se produce el aprendizaje. Con este marco teórico y el bagaje acumulado en el análisis de las teorías del aprendizaje, estudiaremos el potencial del aprendizaje grupal para permitir la incorporación eficaz de los saberes abordados en el aula universitaria. Recurriremos especialmente a Huertas y Montero (2001) y Stigliano y Gentile (2006) para el análisis teórico de la herramienta del debate grupal en este contexto, y las distintas formas que puede adoptar. En tercer lugar se abordará el caso específico de los debates grupales en el mencionado curso de Macroeconomía y Política Económica. A tal fin se utilizará tanto la experiencia acumulada por mí mismo como preguntas hechas a ex alumnos y ex auxiliares docentes de ese curso en formato de entrevista.

Aportes desde la teoría del aprendizaje

El aprendizaje por reestructuración

Siguiendo a Pozo (1989), comenzaremos analizando lo que las teorías del aprendizaje por reestructuración argumentan en relación a la pasividad del estudiante frente al estudio. De acuerdo a estas teorías, cuando una persona recibe un estímulo (una cierta información) proveniente de una fuente externa a él (del medio en el cual se desenvuelve), ésta le genera un desequilibrio: la información previa que poseía no es exactamente igual a la que tiene ahora. Progresivamente, debe ir asimilándola; proceso que realiza a partir de las estructuras conceptuales que ya tenía, y que irá modificando para dar lugar a una interpretación coherente de su medio que incluya toda la información que posee ahora. Así, llegará a un nuevo estado de equilibrio.

Detrás de esta visión del aprendizaje podemos encontrar el llamado “principio de economicidad”, que equivale a la búsqueda de coherencia, inclusión y simplicidad. La explicación del mundo que uno se hace siempre será lo más sencilla posible (en el sentido de que no tendrá nada “de más” que lo necesario para que la explicación sea completa e incluya toda la información que uno posee) e inclusiva (incorporando todo lo que uno conoce del mundo, dentro de la explicación). Buscará además ser coherente: por eso una nueva información que contradiga o agregue a lo que uno ya sabía deberá ser internalizada a través de una reestructuración de los esquemas conceptuales que permita re-armar una interpretación coherente de la información que se tiene – es decir, la coherencia entre la explicación y lo conocido del medio en que uno se desenvuelve -. Así pues, todo objeto vivo es ciertamente coherente y en este sentido “económico” (Levín, 2012). El aprendizaje humano debe por cierto responder a esta misma óptica. Este es el punto de partida de las escuelas de aprendizaje por reestructuración; que por ende están enfatizando un aspecto necesario pero no suficiente para comprender cómo se da el proceso de aprendizaje humano.

Para la Gestalt (corriente psicológica nacida en Alemania en la década de 1910) el aprendizaje se realiza por medio de un *insight*, que es una comprensión súbita del problema. La Gestalt tenía como lema principal que “el todo es más que la suma de las partes”: el conjunto de hechos psicológicos deben por tanto analizarse como una unidad organizada, cuya explicación no es simplemente el agregado de las explicaciones de cada hecho psicológico. Wolfgang Köhler, uno de los principales teóricos de esta

corriente, planteó así que en los organismos superiores² la forma más importante de aprender es a través de una comprensión inmediata o intuición (*insight*) del problema y de su solución. Por ende, lo relevante para aprender es la forma en que cada persona encara el abordaje del problema en su totalidad; y a partir de ese abordaje, reformula los conocimientos que ya se tenían. Una primera “ley” del aprendizaje según la Gestalt es que cuando uno se enfrenta a una información desordenada, lo ordenará de forma de poder abordar esa nueva información; esa organización, naturalmente, será realizada en función de los conocimientos que uno poseía con anterioridad. En base a esa información previa, la persona organizará la nueva información a través de cuatro procesos:

- Cierre: suele asumirse que la información que uno posee define un conjunto “cerrado”, es decir una unidad de análisis; de esta forma, se facilita su comprensión.
- Proximidad: si dos cosas se encuentran próximas en el espacio o en el tiempo, se las percibe como un conjunto.
- Continuidad: si una sucesión de objetos pueden ser interpretados de forma que pueda dárseles un significado como secuencia ordenada, se tenderá a agruparlos de esa forma.
- Similitud: se agruparán los datos que muestran similitudes entre sí, para analizarlos en conjunto.

Esta persona realizará entonces estos cuatro procesos mentales, en algún orden (ni fijo ni predeterminado) y tantas veces como le sea necesario, para así poder incorporar la nueva información dentro de una estructura mental “económica” (coherente, inclusiva y simple). Aquí la Gestalt avanza sobre cómo uno incorpora los nuevos conocimientos, profundizando sobre la mera necesidad de economicidad del conocimiento humano.

El aprendizaje asociativo y significativo

Jean Piaget postula que el ser humano es un organismo biológico (lo cual implica que requiere satisfacer ciertas necesidades y pulsiones) que busca además lograr cierta autonomía respecto del medio en el cual vive. En su interacción con su ambiente, no sólo percibe (en función de las estructuras mentales que ya ha adquirido desde su nacimiento) objetos externos, sino que busca comprenderlos. En contraposición con la

² Si bien su experimentación era con monos, Köhler sostenía que sus conclusiones eran generalizables para incluir también al ser humano

teoría de la Gestalt, Piaget sostiene que el aprendizaje no se da cuando uno encuentra la solución a un problema, sino cuando cobra conciencia de que le es necesaria una nueva organización de los conceptos. Esta nueva organización se da a través de dos procesos complementarios: en primer lugar, la adaptación por asimilación, en la cual se incorpora la nueva información a la estructura cognitiva que ya se poseía; en segundo término la acomodación en circularidad, donde se modifican los esquemas para permitir que se correspondan con la nueva realidad percibida (gracias a la nueva información que se posee). Piaget no habla específicamente de escolarización, lo cual es significativo para interpretar correctamente la aplicación de su teoría del aprendizaje al aula universitaria.

Ya desde la década de 1930, Lev Vigotsky busca aunar las teorías del aprendizaje por reestructuración y por asociación, proponiendo que la asociación puede funcionar como facilitadora de la reestructuración. Cada persona internaliza saberes: es decir, convierte procesos que inicialmente se le aparecen como sociales, en procesos psicológicos que le son propios; lo cual realiza con la mediación de signos y otras herramientas sociales. Por ende está transformándose a sí mismo: en particular, está modificando sus estructuras mentales. Así el medio en que se desenvuelve y en particular la cultura (a través de los signos que determina, como el lenguaje) son una parte crucial para la formación del pensamiento y otros procesos psicológicos superiores. Por ejemplo, el lenguaje comienza siendo un fenómeno puramente social (donde el niño observa e imita la comunicación entre seres humanos) para luego convertirse en la forma que toman los propios pensamientos de esa persona. Vigotsky plantea que cada persona tiene un “nivel de desarrollo real”, donde se incluyen todas las funciones que puede desempeñar por sí misma; y un “nivel de desarrollo potencial” de funciones a las cuales podría acceder con cierta ayuda por parte de otras personas. Eventualmente, el aprendizaje de esas funciones que desarrolla con el apoyo de esas otras personas permitirá que las pueda hacer por sí mismo – incorporándolas así a su zona de desarrollo real, y moviendo su zona de desarrollo potencial a un nuevo nivel -. De esta forma, la teoría de Vigotsky abre la posibilidad de que la instrucción (y por ende la escolarización) cumplan un rol en el proceso de aprendizaje: las personas ya no aprenden solamente a través de su interacción con el medio en que actúan y por sí solas, sino que pueden hacerlo a partir de su relación con otros seres humanos.

La teoría del aprendizaje postulada por David Ausubel también es plausible de ser aplicada al contexto de la educación escolar (formal o informal). Para Ausubel, el aprendizaje puede ser mecánico o significativo (o una mezcla de ambos, que son los

extremos de un continuo de posibilidades). En el aprendizaje mecánico, la información recibida básicamente se memoriza; pero no se integra a los conocimientos ya adquiridos, de forma de poder utilizarla cuando sea menester. En cambio, el aprendizaje significativo implica una relación sustancial y no arbitraria de la nueva información con los saberes previos; lo cual implica a su vez resignificar lo que ya se sabía. Así, esta teoría esgrime que el factor más relevante para el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. La información a ser aprendida interactúa con los conocimientos y los esquemas cognitivos que la persona ya posee; pudiendo contribuir a su estabilización o modificarla radicalmente, pero en cualquier caso implicando una resignificación de algún grado en lo que esa persona ya conocía.

Las inteligencias múltiples

Por último, para la teoría de las inteligencias múltiples postulada por Howard Gardner (1991), un mismo saber puede ser abordado de diversas maneras. “(...) Todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de siete modos diferentes, y que en algún lugar he titulado las siete inteligencias humanas. Según este análisis, todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, el análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismo. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias -lo que se ha dado en llamar ‘perfil de inteligencias’- y en las formas en que se recurre a esas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en diversos ámbitos.”³ Cada estudiante tiene una configuración (un “perfil de inteligencias”) particular de las siete inteligencias que Gardner identifica.

El objetivo en un proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser no sólo aprovechar el tipo de inteligencia que cada uno ya tiene más desarrollado (que le permitiría con mayor facilidad aprender cierta información); sino utilizar esa puerta de acceso para desarrollar también las demás inteligencias. Poniendo esta idea en relación con lo planteado por David Ausubel, no existiría una forma “única” o “exclusiva” de generar el aprendizaje significativo de un determinado conocimiento; sino que cada persona podría alcanzarlo mejor a través de una forma particular de abordaje, exposición y entendimiento. Por ende, al momento de pensar cómo encarar la enseñanza de un cierto contenido, debe

³ Gardner (1991). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós. Página 27.

incluirse la forma de usar el cuerpo y el espacio áulico, los diversos sentidos humanos, y los conocimientos previos que cada estudiante tenga.

Ideas preliminares para la aplicación a la enseñanza universitaria

Pese a lo antedicho, es imposible adaptar las necesidades tanto de cada grupo de estudiantes como de la institución educativa (en nuestro caso, la Universidad) a las necesidades individuales de cada estudiante – es decir que no podemos pensar en adoptar para todos los temas una multiplicidad de puertas de acceso en función de sus diversos perfiles de inteligencias -. Pero al decir del mismo Gardner, “todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida”⁴. Podemos entonces reconocer la necesidad de utilizar más herramientas y estrategias diversas (no siempre ligadas a la lógica matemática, al razonamiento en términos de causa-consecuencia y a la exposición oral) para equilibrar y ampliar las oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes con distintos perfiles de inteligencia.

Romo Beltrán et al. (1989) brindan las herramientas para analizar concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria, contextualizándola y delimitando tanto el rol como el potencial, los conflictos y los alcances que la labor docente puede tener como responsable de lo que acontece en ese ámbito. En particular, puede pensarse una práctica pedagógica que suponga que el grupo de estudiantes se involucra en la toma de decisiones respecto de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como también señalan Rogers y Freiberg (1996), la Universidad posee diversas estructuras que restringen el accionar tanto de docentes como estudiantes en el aula: estatutos, reglamentos, facultades, departamentos, cátedras, que definen tanto los objetivos de cada curso (a través de la currícula oficial y de la oculta) como (en muchas ocasiones) incluso las formas pedagógicas de dictado de clases, evaluación, etc. Se llega incluso al extremo de que en muchas ocasiones la forma pedagógica debe adaptarse a las formas administrativas de la institución; por ejemplo, cuando ya desde el reglamento se impone la necesidad de tomar exámenes escritos, dejando de lado otras formas de evaluación posibles. A esto debe sumarse las imposiciones y restricciones propias del profesor: no todo docente posee las habilidades requeridas para utilizar cualquier herramienta didáctica a su disposición. Así, la posibilidad de negociar con los

⁴ Gardner (1991). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.

estudiantes una meta para el curso -o parte de él- o las formas en que esos objetivos se encararán, queda cercenada ya desde la misma institución sin que exista chance de considerar cuál es la forma más conveniente para el éxito del proceso educativo con ese grupo de estudiantes en particular.

Así, la institución universitaria, que se pretende crítica y productora de conocimiento científico, está limitada por su propia estructura para la concreción de esas metas. Los estudiantes a su vez reflejan pasivamente esos condicionamientos: lo más frecuente es que incorporen los contenidos abordados en el aula acríticamente, sin relacionarlos con sus conocimientos previos (de la misma materia o de otras que hayan cursado, de su propia vida fuera del ámbito universitario, de las experiencias y tradiciones familiares). Este tipo de aprendizaje mecánico es justamente al que apunta Ausubel como una forma poco fructífera de aprendizaje. Los estudiantes no sufren ninguna reestructuración, ya que difícilmente esos nuevos conocimientos adquiridos se vinculen en forma profunda. La memorización en el corto plazo impide que surjan los desequilibrios de las viejas estructuras y conceptos, ante las perturbaciones que les deberían generar los nuevos contenidos incorporados, al intentar asimilar unos con otros. La comprensión de la realidad permanece básicamente intacta. Este tipo de procesos de aprendizaje mecánicos son impropios de un ámbito como la Universidad, una imitación de mala calidad del verdadero conocimiento crítico que las aulas universitarias intentaron fomentar desde sus inicios históricos.

El origen del problema radica tanto en la propia estructura universitaria como en los estudiantes. Estos, en efecto, llegan a la Universidad sin haber desarrollado sus propias capacidades de crítica para el aprendizaje (o careciendo de consciencia y confianza en esas capacidades), embebidos en años de una escolarización que los forma como “buenos alumnos” que no critican los conocimientos que el profesor imparte. Contrario sensu, para poder encarar un proceso de aprendizaje significativo es absolutamente crucial que el estudiante conozca su propia capacidad para incorporar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva que ya ha adquirido; y que su énfasis no esté puesto en cambio en responder a “lo que el docente quiere escuchar en el examen”. Es cierto que no todo docente está en condiciones de reconocer respuestas no literales sustancialmente correctas; por ende, el foco del proceso de aprendizaje para el estudiante se desvía: ya no se concentra en aprender lo que pueda serle significativo o útil, sino en aquello que cree que el profesor desea leer en el examen escrito y que por ende lo ayudará a aprobar el curso. Como también apuntan Rogers y Freiberg, en una

“clase común y corriente” el estudiante presta atención a los contenidos sólo en apariencia – pero no en profundidad -. Su participación depende básicamente de lo que considere pertinente para aprobar la materia. Por ende, son escasas las ocasiones en que un alumno se anime a mostrar (en la forma de una duda) su desconocimiento del tema abordado, o se inquiete por contar más información si el tema le resulta de interés. Evidenciar emociones, sentimientos u opiniones (es decir, dejarse ser y mostrarse como un verdadero ser humano) en el aula es arriesgado, por cuanto compromete el objetivo que el estudiante se propone para la cursada – aprobarla -. El proceso de enseñanza-aprendizaje nace pues con suficientes restricciones para su éxito, como para que éste se convierta en la excepción y no en la regla.

Ahora bien, ¿cómo comenzar a pensar el sentido que debe tomar la práctica docente, para (contra todas estas restricciones) concretar un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente exitoso?

Freire (1970) argumenta a favor de una “pedagogía del oprimido” que facilite al educando expresar su realidad - enunciar su propia palabra -. También Claxton (1995) propone que sean los propios estudiantes quienes propongan los temas a abordar en el curso, en función de sus propios intereses; la labor del docente sería fomentar que esos temas se encaren en línea con los contenidos y objetivos que el curso debe cumplir (social e institucionalmente). Pero para esto es menester modificar la concepción que se tiene del estudiante: éste no será más un recipiente “pasivo” en el cual se depositan (a la manera “bancaria”) conocimientos. La pasividad de los alumnos es una forma más de la opresión y adoctrinamiento o “normalización” de los cuerpos y las mentes para volverlos dóciles y manejables que plantea Foucault (1975). Un estudiante pasivo que repite palabras que no son suyas ni siente como tales, que no puede relacionar con la realidad en que vive y con sus propias necesidades para actuar en esa realidad; es por ende un receptor de conocimientos estériles, externos, desmotivantes, que se tornan complejos por la falta de incentivos para aprenderlos, que no le sirven para entender su realidad (y mucho menos, para intervenir sobre ella y transformarla) y que por tanto le resultan frustrantes. Al contrario, el estudiante deberá tomar un rol protagónico, como parte activa de la dinámica del curso y de la toma de decisiones respecto de sus objetivos, contenidos y formas. Así pues, el aprendizaje significativo está estrechamente ligado a la búsqueda del “verdadero yo” de cada persona, con la capacidad de entender las razones y mecanismos que operan en torno a nuestra existencia y delimitan el mundo que conocemos (Rogers y Freiberg, 1996). Combinando lo postulado por Claxton

(1995) y Huertas (1997), en una gestión democrática de las relaciones en el aula, la docencia se remite a la coordinación de los tiempos, espacios y procesos, buscando facilitar el aprendizaje propio de cada estudiante y cada grupo de estudiantes, a través de la guía y el consejo; pero no apunta al control de los estudiantes como tales. El rol docente debe orientarse a que cada estudiante encuentre la seguridad y confianza⁵ para que el aprendizaje sea una actividad que le genere satisfacción.

Por añadidura, Huertas (1997) sostiene que los comentarios con los cuales el docente “adorna” la explicación de un tema son justamente los elementos que orientan respecto de la relevancia y valor de ese tema. A partir de ellos es que los estudiantes encontrarán, entonces, la motivación para aprenderlo. Para que el proceso educativo sea efectivamente satisfactorio, las tareas planteadas al estudiante deben basarse en problemáticas que lo interesen y que le resulten a la vez desafiantes y factibles, equilibrando su dificultad con la sensación de competencia que le brindará al realizarla (Csikszentimihalyi, 1990). Por esto es relevante que las consignas sean claras y que se cuente con las herramientas necesarias para llevarlas a cabo (es decir, que el proceso de aprendizaje en el aula haya sido completado).

Además, para que esta motivación sea intrínseca al estudiante, debe además tenerse muy en cuenta cómo se transmite el mensaje respecto de la evaluación y calificación del estudiante. Sería deseable que tanto el docente como el grupo de estudiantes, en conjunto, lo entiendan y aprovechen como parte del proceso de aprendizaje (incluyendo la instancia de devolución). Para esto, debe desligárselo de la carga emotiva (la angustia, la expectativa) que genera tener un único momento (el examen escrito presencial) en el cual sí o sí debe demostrarse lo que se sabe (o, peor aún, lo que se ha memorizado). En cambio, una gestión óptima del proceso distribuiría la motivación para aprender a lo largo de toda la cursada, dando varias oportunidades de demostrar lo aprendido (es decir, de ser evaluado). En esta concepción de la evaluación, el foco debe

⁵ Retomando a Vigotsky, el instrumento de mediación entre el estímulo (lo enseñado) y la respuesta (lo aprendido) es el lenguaje. Las palabras son el vehículo a través del cual uno aprende, razona y luego a su vez expresa lo que piensa. Una persona con un léxico acotado o estructuras gramaticales deficientes, en lugar de entender correctamente el texto o las palabras del docente en clase, lo “adaptará” a lo que su vocabulario le permite expresar. Así, un campo léxico reducido usualmente genera la eliminación o tergiversación (parcial o total) de los saberes abordados. Esto se agrava si también perjudica la confianza del estudiante para participar de la vida áulica (antes, durante o después de la clase). Este problema no puede ser abordado en un solo cuatrimestre de formación universitaria, siendo su origen un proceso de escolarización deficiente en todos los años previos de vida. Sin embargo, es relevante para pensar y encarar la práctica docente, por cuanto se encuentra cada vez más presente entre los estudiantes universitarios; como docentes, debemos intentar colaborar en su superación y tenerlo en cuenta al preparar las actividades áulicas.

estar en los procesos ejecutados (incluyendo, por supuesto, el logro de los contenidos mínimos requeridos para aprobar).

La aplicación y aporte de las teorías del aprendizaje.

Un primer punto que debe ponerse en cuestión es la gestión del poder que la institución educativa otorga al docente, pero que éste puede elegir cómo administrar. Si la clase se enfoca en él mismo, con los contenidos y formas didácticas que sólo él decide, la currícula será prescriptiva; si, en cambio, se revaloriza al otro (en este caso al estudiante) comprendiendo la dialéctica del par educando-educador y por ende se comparte ese poder en el aula (siempre respetando las limitaciones institucionales inevitables), los objetivos, formas y contenidos para el proceso educativo se generarán en conjunto, los saberes se compartirán entre estudiantes y docentes, la propuesta educativa será multidireccional (involucrando a todos los actores del proceso en forma activa) y no iluminista.

La gestión compartida del poder en el aula tiene por supuesto limitaciones: la principal, inevitable, es que el docente es efectivamente quien califica a los estudiantes, quien decide si aprueba el curso o no. Toda otra limitación puede salvarse; pero esa en particular es inevitable en el marco de la educación formal.

Ahora bien, un punto de inicio para generar una dinámica de administración conjunta de ese poder puede ser partir de la propia experiencia y saberes que los alumnos ya poseen, cuestionarlos, hacerlos enfrentarse entre sí y con elementos que los reafirmen y contradigan. Debería surgir naturalmente la pregunta de si esas diferentes explicaciones de la realidad presentadas (por otros alumnos o por el docente) son compatibles entre sí; y, si no lo son, cuál es válida (en qué contexto, desde qué perspectiva teórica). Esas experiencias, prejuicios y saberes que los estudiantes ya poseen pueden usarse como disparadores para profundizar en el tema abordado en el aula, yendo más allá de esa primera e intuitiva aproximación. Puede ser, pues, la base (y la motivación) para un aprendizaje significativo de los saberes abordados, reelaborando y resignificando los conceptos.

La dinámica de debates en clase, que constituye la propuesta didáctica analizada en este trabajo, apunta justamente contra la gestión del poder y las relaciones que habitualmente se verifican en el aula. Sin negar la necesidad y mérito de las clases expositivas (tanto por cuestiones institucionales, por ejemplo para alcanzar a cubrir los contenidos mínimos en cierto plazo; como porque efectivamente pueden servir a los

fines del abordaje de ciertos saberes), las clases de debate permiten a los estudiantes participar e incrementar su confianza en sí mismos para el aprendizaje de estas cuestiones. Al trabajar en equipo, los estudiantes pueden decidir (bajo la guía del docente) cómo abordar el tema en cuestión y cómo distribuirse las responsabilidades en aras del objetivo común del grupo. La cooperación en el aprendizaje no sólo puede resultar motivadora (sobre todo para quienes tienen un perfil de inteligencias orientado hacia lo inter-personal) sino que permite que las actividades propuestas puedan ser más desafiantes que si se trabajara individualmente. Efectivamente, la interacción entre personas (tanto otros alumnos como docentes) brinda a cada estudiante instrumentos mediadores externos, con los cuales se les facilita interiorizar los saberes abordados. Los estudiantes más avezados podrán contribuir a quienes tengan mayores dificultades con alguna cuestión específica; la distribución de esos roles también fomentará la autoconfianza de cada estudiante y por ende lo estimulará para continuar estudiando. En este pasaje desde la “zona de desarrollo potencial” a una nueva “zona de desarrollo efectivo” (que implica una nueva zona de desarrollo potencial), el trabajo grupal eleva el umbral de saberes que los estudiantes pueden aspirar a aprender en cada momento.

Una propuesta didáctica: los debates sobre coyuntura económica.

La técnica didáctica que se utiliza en el curso de Macroeconomía y Política Económica a cargo del Profesor Julio Fabris consiste en clases de debate en las cuales distintos grupos de trabajo (cooperativos) juegan roles diferentes: cada grupo debe argumentar desde la postura de un actor económico que le es predeterminado por el docente. Se explicita que los argumentos deben basarse en los conceptos y modelos desarrollados en clase y ser lo más consistentes y precisos posible, desde la posición política e ideológica del actor que les tocó representar. También se aclara que el objetivo de la clase es que tomen un rol activo, debatiendo sin temor al error; y que la evaluación (si efectivamente el debate es una instancia evaluatoria) se basará en su intento de argumentar sus posiciones pero nunca en las posiciones que deban adoptar. En efecto, si el cuerpo docente así lo decide, las clases de debate pueden implicar una nueva instancia de evaluación, que abarca expresiones distintas de la escrita, y que por ende redistribuye la carga de la angustia que genera en los estudiantes.

La temática, que se intenta que sea de actualidad y polémica a fin de motivar a los estudiantes, preferentemente se piensa a partir de las inquietudes expresadas por los estudiantes, o en su defecto por decisión autónoma de los docentes. Como instrumentos

para desarrollar esta tarea en el aula, con una semana o más de anticipación se da a los alumnos un par de artículos periodísticos sobre la temática a abordar. A estos artículos se añaden un par de preguntas disparadoras, para que los estudiantes sepan los ejes en torno a los cuales girará el debate en clase y puedan por tanto pensar de antemano sus argumentos.

Una vez en la clase de debate, cada grupo tiene un rato para compartir sus argumentos. Un docente acompaña la discusión en cada grupo; su rol debe ser el de mediador crítico del conocimiento, ayudando a salvar alguna duda o contribuyendo con nuevas inquietudes que disparen o profundicen la discusión. Naturalmente, así el docente puede también observar qué rol cumple cada alumno: cada uno aportará ya sea ideas, liderazgo, orden, capacidad de síntesis; alguno puede utilizar el momento para intentar ponerse a tiro con sus compañeros más adelantados en la comprensión del tema en discusión. Cada grupo debe consensuar los argumentos que utilizarán en el debate general con el resto de los grupos, en función del papel que les tocó jugar. Se les sugiere que los escriban, lo cual les aporta orden, claridad expositiva y completitud en sus argumentos; deben luego escribir en el pizarrón o exponer oralmente los puntos principales que consensuaron. Sin embargo, también es necesario que el docente esté atento a los problemas que puedan surgir, ya que muchos estudiantes no poseen confianza suficiente en sus saberes como para ponerlos por escrito. Tras este punto, todos y cada uno de los estudiantes pueden hacer uso de la palabra, para profundizar en algún argumento o cuestionar los puntos que resulten contraproducentes para el rol que les intentó jugar. El análisis en grupos previo permite a muchos alumnos sentir una mayor confianza para participar a título individual, por lo cual muchas veces la palabra circula con mayor fluidez y participación que en el resto de las clases.

El desafío para los docentes es el de coordinar el debate adecuadamente. Esto implica ceder el control de la discusión a los estudiantes en la medida en que ello contribuya al proceso de discusión (y aprendizaje) del tema abordado. Esa incertidumbre sobre cómo se desarrollará la clase es por ende mayor (cuantitativa y cualitativamente) a la del resto de las clases del curso, por lo cual es menester que los docentes tengan confianza en sus propias habilidades como coordinadores y a la vez conozcan la dinámica que se pretende que la clase de debate adquiera. Naturalmente, esto implica un esfuerzo adicional de investigación, planificación y ejecución relativamente inusual en la docencia universitaria.

Al finalizar el debate los docentes deberían ensayar una breve justificación de la clase de debate como técnica didáctica. En líneas generales, la motivación radica en que cada alumno descubra por sí mismo que no existe una respuesta unívoca y precisa para cada problemática socioeconómica; y que existen múltiples intereses (encarnados en distintos actores sociales) que influyen en la implementación de cada política económica. La simplificación de los modelos analíticos vistos en la materia es así complementada con otras numerosas variables socioeconómicas y políticas; se los vincula directa y específicamente con la realidad en la cual los estudiantes viven y trabajan, sus experiencias y saberes previos.

Esta clase de debate permite además que, partiendo del perfil de inteligencias que cada estudiante ya ha desarrollado, genere nuevas aptitudes y tome confianza en ellas. La clase de debate pone en juego varias inteligencias: la intrapersonal (el rol que toma en el debate en grupos y el debate con toda la clase genera un mayor conocimiento de las propias habilidades), la interpersonal (a partir de su relación con sus compañeros y con los docentes-coordinadores del debate) e incluso cinético-corporal (ya que el mobiliario del aula debe trasladarse para permitir la discusión en grupos). Los contenidos abordados pueden incentivar también al resto de las inteligencias múltiples descritas por Gardner.

El debate grupal se enmarca en el modelo mediacional de enseñanza, que rechaza la aplicación mecánica de modelos pre-elaborados e intenta aunar el modelo de enseñanza tradicional con las posiciones cognitivistas. El docente deja de ser un mero ejecutor de una currícula que le es externa; puede utilizar los grados de libertad que posee, gestionando el poder en el aula para profundizar el proceso de toma de decisiones en la enseñanza. La incertidumbre y el surgimiento de situaciones inesperadas en la clase implican que el profesor varía cada vez las técnicas didácticas que utiliza, como un artesano/artista que usa sus conocimientos (teóricos y experienciales) y su propia intuición y creatividad para adaptarse a cada situación y convertirla en un ámbito que permita el aprendizaje significativo. Rompiendo con las posturas enciclopedistas e iluministas, el docente es un nexo facilitador entre el conocimiento y el estudiante; pero ya no es el “poseedor” del saber en cuestión. Si eventualmente aporta una reflexión propia durante el debate, debe hacerlo de forma que los alumnos puedan aprender también de su forma de razonar el problema.

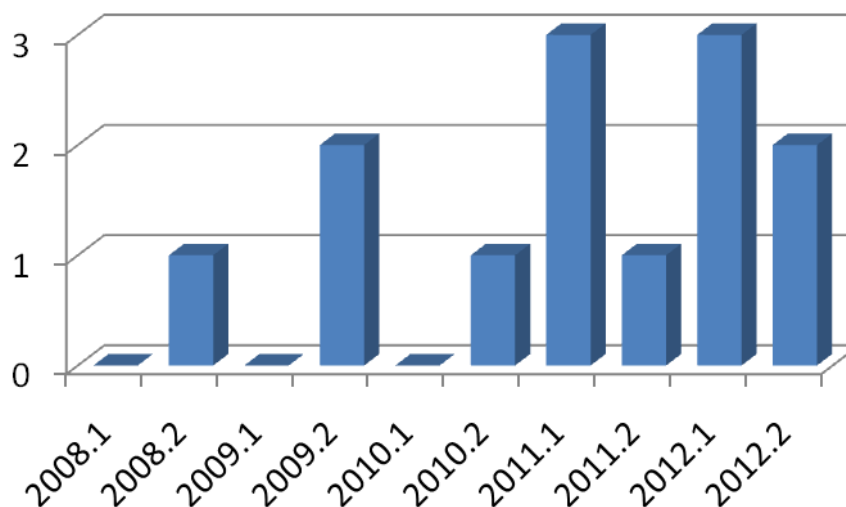
Devoluciones y experiencias en la aplicación de esta herramienta didáctica.

Se realizaron 13 entrevistas a ex alumnos de la materia, que se ofrecieron voluntariamente a través de los grupos de e-mails que cada cuatrimestre se usan para la comunicación entre estudiantes y cuerpo docente. En cada entrevista se hicieron las siguientes preguntas:

Preguntas para entrevistas a ex alumnos

1. ¿Cuándo cursó Macroeconomía y Política Económica en el curso a cargo del Prof. Julio Fabris?
2. ¿Recuerda sobre qué temas trataron las clases de debate cuando usted cursó la materia? ¿Quién eligió esos temas? ¿Se relacionaban con lo visto en la materia o con algún tema de actualidad?
3. ¿Considera que las clases de debate le fueron útiles en algún sentido? ¿Por qué? ¿Por qué no?
4. ¿Qué cree que podría mejorarse específicamente respecto de esas clases de debate?
5. De lo discutido en las clases de debate, ¿siente que al día de hoy aún recuerda algún contenido o que le ha permitido cambiar la forma en que comprende e interpreta la actualidad, o no siente que le haya influenciado en ninguna manera?

La primera pregunta permite identificar en qué momento del desarrollo del curso tuvo lugar la participación de cada estudiante; y se usó también como variable de control para evitar respuestas que pudieran no resultar pertinentes para la investigación llevada a cabo. Las 13 respuestas se distribuyeron temporalmente de la siguiente manera:



Así, el 69% de las entrevistas concretadas fueron a alumnos que cursaron la materia en los dos últimos años (2011 y 2012), lo cual es atribuible al método de búsqueda de voluntarios para ser entrevistados – a medida que pasa el tiempo, aumentan las chances de que los estudiantes abandonen los grupos de correo de la materia o cambien de dirección de correo electrónico -. Este sesgo en la antigüedad de cursada podría permitir suponer que los estudiantes no han tenido aún demasiado tiempo para utilizar los aprendizajes que hayan obtenido en el curso de su vida profesional y personal. Como contrapartida, también permite pensar que lo ocurrido durante la cursada se encuentra aún fresco en sus memorias, pudiendo ser por ende más precisos y detallados en sus apreciaciones.

Además, el 76,9% de las respuestas correspondieron a ex estudiantes de sexo femenino, siendo el 23,1% restante de sexo masculino.

Elección y relevancia de los temas abordados

Para la primera pregunta, referida a la percepción que hoy tienen estos ex estudiantes de los temas abordados en las clases de debate, quién los eligió y su relación con la coyuntura económico-política de ese entonces, se obtuvieron las siguientes respuestas (ordenadas en orden cronológico, de acuerdo al momento de cursada):

- “El debate se trató de la crisis económica financiera 2008. Era un tema de la actualidad, elegido entre todos, los alumnos y los ayudantes. Tenía relación también con temas de la materia, en especial con economías abiertas.”
- “No recuerdo qué temas se trataron, pero sí recuerdo que éramos distintos grupos de varias personas y se realizaba un debate al respecto. Tengo la idea de que se trataba de temas de la actualidad y se relacionaba con la materia. Un tema que sí me acuerdo que se trató fue el de la soja y también me acuerdo que lo tomaron en un parcial, pero no me acuerdo de todos. Los temas los dieron los profesores de la materia.”
- “Se habló sobre los derechos a las exportaciones (mal llamadas retenciones, en especial la 125) y los puntos de vista desde el gobierno nacional y desde el campo. A los temas dados en las clases se los relacionaba con temas actuales como para darle un sentido más real, práctico de lo que veíamos en la materia.”
- “El más interesante y que más recuerdo es el tema de la inflación en Argentina sobre el cual nos entregaron un informe hecho por el profesor Fabris. Este mismo texto fue fundamental para que pueda entender muchas cosas sobre la

economía del país y sobre las medidas que se fueron tomando en consecuencia. Es un informe súper conciso y entendible, y lo he compartido con otros colegas porque es uno de mis preferidos.”

- “Sí recuerdo los debates grupales donde el curso era dividido en dos y cada parte debía esgrimir argumentos a favor o en contra de un tema en particular. Si no recuerdo mal un tema fue la inflación, tema de actualidad en su momento y hasta el día de hoy. Se relacionaba perfectamente con la materia y creo que fue el profesor Fabris quien lo eligió.”
- “Si mal no recuerdo hubo un solo debate y fue sobre el tema del INDEC y los métodos que éste utilizaba, si estos eran correctos o si había una falla. La verdad no sé quién eligió el tema. Estaba totalmente relacionado con la materia y sobre todo con la actualidad, ya que por esa época el FMI vino a "controlar" lo que estaba haciendo el INDEC, por lo que era un tema de debate y controversia.”
- “No recuerdo exactamente los temas porque eran muchísimos pero se hablaba de actualidad, los temas en general los elegía Fabris. Se hablaba de las políticas económicas actuales y se debatía si estaban bien o no, Ej. importaciones restringidas, licencias no automáticas, etc. Además, se relacionaba con otros temas que si bien no estaban en el foco en ese momento, también fue interesante debatir (inflación, competitividad, tipo de cambio) porque de alguna u otra manera, en el futuro me sirvieron. Se relacionaban bastante con la materia, los tomé como una aplicación práctica a la teoría que había leído de Dornbush, Fischer y otros.”
- “Inflación y Tipo de Cambio (Estructura Productiva Desequilibrada). Los temas fueron elegidos por los ayudantes y alumnos, y se relacionaban tanto con la materia como con temas de actualidad.”
- “No me acuerdo mucho los temas de debate porque nuestro curso debatió sobre varios temas a lo largo de la cursada a medida que se iba avanzando en el programa. Me acuerdo uno puntual sobre la inflación y medidas para combatirla. Lo elegimos los alumnos y era un tema de actualidad que nos preocupaba porque justo vimos los índices de pobreza y surgió el INDEC.”
- “Restricciones a las importaciones y desarrollo del modelo macroeconómico actual. El primero fue pedido por los alumnos y el segundo propuesto por los docentes. Se relacionaban principalmente con la

actualidad en ese momento y también se relacionaban con los contenidos aprendidos en la materia.”

- “Sí, hablamos sobre el impedimento de cambiar dólares y las trabas a las importaciones, el curso eligió esos temas, y también se relacionaban con la actualidad y con la materia.”
- “Los temas fueron "las trabas a las importaciones", "la inflación" y "el modelo kirchnerista (ventajas y desventajas)". Eran temas que estábamos viendo en la materia y se relacionaban los tres directamente con la actualidad. Los temas fueron sugeridos por los ayudantes y, en el primer caso, los alumnos votamos cuál queríamos entre los que había para elegir, y en los últimos dos debates nos preguntaron qué nos parecía y los aceptamos. Pero siempre nos dieron la posibilidad de llevar algún tema que nos interesaba para poder hacer los debates sobre eso.”
- “Sí recuerdo que uno de los debates propuestos por los ayudantes fue sobre el modelo kirchnerista. Otro debate fue decidido por todos en conjunto sobre las restricciones a las importaciones. Además de los debates sobre los recortes periodísticos que nos enviaban por mail para todos los jueves.”

En general, los ex alumnos destacan que los temas debatidos se relacionaban con la materia (lo cual contribuye al objetivo de que puedan plasmar los saberes aprendidos durante la cursada y tomar confianza en los nuevos análisis que con ellos puedan realizar) y con la coyuntura (que a su vez concreta uno de los puntos clave para que los debates les resulten de interés y por ende motivadores). Muchos recuerdan que los temas fueron propuestos y/o elegidos por el mismo grupo de estudiantes con participación de los docentes en la presentación de las propuestas y en la definición de las tareas a llevar a cabo en base a ellos. Esto no sólo suma también a la motivación a la hora de participar de esta actividad, sino a la toma de confianza de los propios estudiantes. En efecto, que los estudiantes pudieran proponer una lista de temas o elegir entre esas diversas opciones (dependiendo del cuatrimestre), les revela que incluso los temas que no fueron escogidos se encontraban a su alcance para debatirlos con las herramientas incorporadas durante la cursada.

En algún caso, se destacan también como puntos positivos la incorporación de estas clases de debate a la posterior instancia evaluatoria, la lectura de la bibliografía que se daba en forma previa a la clase de debate, y la práctica de discusión implementada en otras clases en base a artículos periodísticos (a cuya comprensión y debate se destinaban

20 minutos por semana; esta restricción temporal limitaba la participación de los alumnos, pero la existencia de ese espacio resultaba crucial como aproximación a temas de coyuntura y para practicar el debate en un espacio abierto en el cual también los estudiantes debían acostumbrarse a discutir).

Utilidad de las clases de debate

La segunda inquietud a la cual respondieron los ex alumnos se refería al provecho que le hubieran encontrado a las clases de debate, y la causa de ese aprovechamiento (o de su carencia).

- “Sí, me fue útil, ya que me hizo comprender la situación del momento, y relacionar el contexto con temas teóricos de la materia.”
- “Sí, fueron útiles, creo que fue una de las pocas materias de la facultad en donde se dio esta clase de enseñanza. Considero que está bueno, más que nada, el debate. Aunque preferiría que se enfoque este análisis más a una investigación por ejemplo que se haga ese trabajo en el cuatrimestre y que se hable un día un poco del avance, medio relacionado a como se hace una tesina hasta un día determinado y hacer la exposición. Antes de ésta, los que expongan le tendrían que dar a los compañeros una "síntesis" de lo que se va a tratar, de esta forma podrían debatir todos.”
- “Sí lo fueron pues te orientaban a entender mejor la información que circulaba respecto a la economía y cómo dilucidar los distintos puntos de vista. Tratar de comprender el por qué de tales acciones o las consecuencias de las mismas.”
- “Las clases de debate fueron sin duda útiles.”
- “Me gustaron mucho en general todas las clases, y las de debate me parecieron súper interesantes y útiles para fijar los conocimientos y ver distintos enfoques sobre un tema. En mi caso, me sirvió para tener una mirada crítica y no conformarme con una sola visión.”
- “Creo que fueron útiles ya que saber que vas a tener que defender algo hace que leas e investigues con mayor detenimiento y conciencia. Me parece importantísimo que se desarrolle eso en la facultad, quiero decir que se incentive a profundizar los temas más allá del material obligatorio para aprobar; es clave motivar la curiosidad y organizar debates es una gran forma de hacerlo. Está bueno hacer que los alumnos no sólo leamos sino también generemos nuestras propias opiniones sobre la realidad basándonos en parte en lo leído y en lo

escuchado en clase. También me parece genial poder hablar de temas que pueden llegar a ser medio polémicos y así aprender a respetar las opiniones de los demás y también sacar provecho de las mismas, ya que muchas veces nos permiten ver facetas de un tema que de otra forma no notaríamos.”

- “Me fueron útiles porque me hicieron pensar. Muchas veces se espera que el alumno repita o entienda lo que otros escribieron o elaboraron. Es importante estimular el pensamiento propio de un alumno universitario.”
- “Totalmente útiles, permitieron desarrollar y esclarecer conceptos vistos en clase y relacionarlos con la actualidad. Además considero que toda herramienta de debate siempre es útil, no sólo porque educa al intercambiar conocimientos sino también porque favorece la comunicación entre sus participantes.”
- “A mí me parece que fueron útiles las clases de debate porque uno además de aprender un poco más acerca del tema, aprende a escuchar al otro por más que no tenga la misma postura que uno, eso hoy en día me parece súper rescatable donde nadie escucha al otro y siempre hay peleas y enfrentamientos. Además por ahí vas con una postura al debate y salís con otra, o te quedas pensando en si lo que dijeron los demás no está bueno también.”
- “Me parecieron útiles porque nos obligaban -en cierto modo- a desarrollar un pensamiento crítico y una opinión fundada para poder participar de los mismos.”
- “Sí, para mí fueron muy útiles, porque podemos sacar nuestra propia opinión sobre la actualidad, y saber más a fondo los temas tratados.”
- “Sí, muy útiles. En este caso en especial el de la inflación, si bien fue útil para repasar todo el tema y que te quede bien claro un montón de cosas, fue en el que menos participación hubo, quizá por la manera en que fue encarado el debate en el que cualquiera que tenga algo para decir sobre el tema podía levantar la mano y hablar, o quizá todos coincidíamos bastante entonces no había mucho para agregar. En cambio en el primer debate, éramos divididos en grupos y cada grupo representaba un sector con sus intereses, y luego de hablarlo entre nosotros se exponían las ideas de cada sector. Esto fue muy útil porque además de dinámico y divertido ibas entendiendo las distintas posturas que, por ejemplo, en mi caso no las tenía muy claras, y al nunca haberme interiorizado en esos temas actuales no sabía, entonces estos debates (al igual que la lectura de notas periodísticas actuales de distintos diarios) me hicieron aprender y entender

mucho. En el tercer debate también nos dividimos en grupos y planteábamos, según nuestro punto de vista, lo que nos parecía bueno y malo del modelo. También fue muy útil cuando hablábamos solos cada grupo junto con uno de los ayudantes, e íbamos aportando ideas, ampliando, y el ayudante también coordinaba o guiaba como para que vayamos hablando de distintos temas.”

- “La clase del modelo kirchnerista estuvo buena, pudimos entre todos, más allá de las opiniones personales, conocer más sobre el Gobierno actual, siendo que mucha gente no tiene esa posibilidad. Es decir, sirvió para afianzar más los conocimientos que adquirimos durante la cursada.”

En términos generales, se rescatan tres cosas de las clases de debate como provechosas. La primera remite al estudio del tema en cuestión, su relevancia y la mayor información y profundidad de análisis que permiten estas clases. La segunda se refiere al desarrollo de pensamiento crítico, como finalidad en sí misma. Esto se relaciona íntimamente con el último punto: que las clases de debate también alientan la formación de los estudiantes como seres humanos y ciudadanos, fomentando la tolerancia hacia quienes piensan distinto y la capacidad de debatir y aprender de pares que tienen otras experiencias e ideologías. Los estudiantes confirman así lo que la teoría indica sobre esta práctica didáctica respecto de su utilidad para la motivación (aspecto también señalado en alguna de las respuestas) y por ende tanto para el desarrollo del perfil de inteligencias de cada estudiante (en las respuestas, señalan puntualmente las inteligencias interpersonales y lingüísticas) como para facilitar su acceso a nuevas zonas de desarrollo real y potencial.

De las respuestas se desprende también algún planteo sobre la posibilidad de profundizar en las actividades (previas a la clase) de investigación sobre los temas abordados. Estas inquietudes personales, idealmente, deberían también poder ser identificadas y acompañadas; lo cual podría contribuir al desarrollo no sólo del alumno con esa motivación, sino también ser aprovechado por el cuerpo docente y por el grupo de estudiantes en su conjunto para sus propios aprendizajes). Sin embargo, en las condiciones en las cuales actualmente se desenvuelve el dictado de clases (con gran cantidad de auxiliares docentes dificultados para acceder al concurso de su cargo o a una renta o siquiera a su nombramiento como auxiliar ad-honorem; en consecuencia, escasa dedicación de horas a la docencia y a la formación para la docencia; y pocos docentes en relación a la cantidad de alumnos, entre otros factores relevantes), resulta

inverosímil poder destinar tiempo y esfuerzo a atender las demandas puntuales que puedan surgir.

Ideas para la mejor implementación de las clases de debate

La tercera pregunta apuntaba a escuchar las posibles sugerencias que, desde la perspectiva de los alumnos, podrían implementarse para mejorar estas clases de debate.

- “¡Esa clase estuvo perfecta! Pertenecíamos a diferentes grupos y defendíamos una posición cada uno. Las discusiones que se dieron estaban bien fundamentadas, las dos horas que duró la clase, sirvió para que todos participemos y sea un debate de verdad.”
- “Que el grupo se haga de menos personas por ejemplo de 2 porque de esa forma cada integrante se interesaría más y además estaría bueno que esa nota forme parte (en gran medida) de la nota final. Por ejemplo si se sacaron dos cuatro en los dos parciales pero hicieron un trabajo de investigación más profundo (si yo fuera docente) le subiría unos puntos en la nota definitiva. También estaría bueno que se haga el trabajo mas enfocado a como dije antes "de investigacion" porque yo por ejemplo estoy con la tesina y la verdad que en ninguna otra materia vi algo parecido y la verdad que se vuelve un caos. Creo que la materia lo amerita, al ser tan "global" uno puede sacar grandes investigaciones.”
- “Hacer como un resumen de las distintas posturas al finalizar la clase. Pues a veces partiendo de un tema, éste se iba de las manos, se perdía el hilo central.”
- “Lo único que mejoraría sería la forma en que se motiva a la gente a participar. Es difícil lograrlo, pero sería ideal que lo trabajaran un poco más, no porque no lo hicieran bien sino porque enriquecería mucho que la gente se comprometa a participar en serio y opinar desde el pensamiento real y no sólo para quedar bien.”
- “Que se trate de dar participación a todos, porque en general siempre hablaban unos pocos.”
- “Me pareció que en general no gustó demasiado la idea del debate (es más, recuerdo que muchos faltaron ese día). No sé si habrá alguna forma de llamar la atención de los alumnos, de demostrar que está bueno hablar sobre ciertas cosas, que la política y la economía no son un embole, que está bueno saber qué es lo que está pasando a nuestro alrededor y por qué, y que lo que vemos en clase no es sólo algo teórico y nada más.”

- “Muchas veces terminábamos debatiendo entre 2 personas, habría que fomentar la participación de todos – no sé cómo, no estudié el posgrado todavía -.”
- “Invitados especiales, y un tiempo específico a cada uno de los alumnos para que expresen sus opiniones particulares sobre el tema que trate, permitiendo siempre en cada caso diversas interrupciones. Creo que debería escucharse uno por uno. ¡Generalmente, muchos no opinan!”
- “La verdad no sabría decirte, para mí estuvieron bien.”
- “En mi opinión, en líneas generales está bien planteada y desarrollada la idea. Los docentes daban lugar a que los alumnos se expresen y los debates se desarrollan de modo ameno y tranquilo. No se me ocurre nada específico para mejorar.”
- “Se podrían agregar más clases y temas sobre la situación económica actual.”
- “No creo que haya algo que mejorar, quizá podría ser ese tema de antes de empezar el debate dividir en grupos y que cada grupo hable primero entre ellos las ideas, y después el que quiera y se anime de cada grupo vaya exponiendo. O también el tema de que cada grupo represente un sector de la sociedad.”

Ya desde el momento en que esta pregunta fue pensada, antes de su formulación a los estudiantes, surgía una cuestión relevante para la interpretación de las respuestas. Los estudiantes (al menos en general) no conocen cuál es la intención de estas clases, por qué son relevantes como herramienta de aprendizaje y en qué sentido entonces proponer cambios. Podrían, por ende, surgir propuestas que apunten en una dirección distinta a la que sería conveniente en virtud de los objetivos pedagógicos del curso. Cada respuesta debe ser leída e interpretada a la luz de estos objetivos, y no necesariamente tomada como un punto válido en sí mismo. Esto es de todas formas una cuestión a saldar: no se está dando a los estudiantes participación (al menos no en forma sistemática y/o suficiente) en las formas que toma su proceso de aprendizaje, que son decididas externamente (por los docentes) y no se incorporan pues significativamente a ese proceso.

Ahora bien, ¿qué se puede extraer de las respuestas dadas por los estudiantes? En general se ve con buenos ojos el uso de grupos y juegos de roles a la hora de fomentar el debate. También se observa la falta de participación de parte de muchos compañeros, ya sea porque faltan directamente a las clases o porque no se involucran en el debate. Ambas conclusiones van en línea con los objetivos del curso. El uso de grupos que

personifiquen distintos roles permite a los estudiantes dejar de lado sus propias opiniones y prejuicios y tener que evaluar (y fundamentar) los ajenos; lo cual además los libera en parte de los temores que puedan impedirles participar del debate. La falta de participación es un problema habitual de difícil resolución. Incluso es en parte justificable ya que muchos estudiantes tienen personalidades, miedos o actitudes que los llevan a no participar activamente; esto puede ser interpelado pero difícilmente cambiado en apenas un cuatrimestre. Sin embargo, faltar a las clases por considerarlas poco relevantes es un problema que ni siquiera se ha solucionado con el aviso de que los temas abordados en las clases de debate serían evaluados luego en los exámenes (motivación extrínseca) ni enfatizando los objetivos y relevancia de esas clases como instancia de formación (motivación intrínseca). Una de las propuestas que figuran entre las respuestas de los ex alumnos es “obligar” a todos y cada uno de los estudiantes a participar, asignándoles un tiempo a cada uno. Este tipo de motivación extrínseca podría resultar contraproducente a los fines del debate. Por un lado, porque puede ser violenta (emocionalmente) para quienes no se animan a participar, y su reacción podría no ser abrirse al debate sino por el contrario cerrarse aún más. Pero además, porque cercena el tiempo para que quienes sí quieren participar lo hagan; y por ende restringe notablemente la circulación de la palabra, la interacción entre los alumnos (de hecho sería el docente quien establecería el orden en que los estudiantes hablan, y por ende sería quien de hecho interactúa con cada uno de ellos eliminando la comunicación cruzada entre los propios estudiantes) y en definitiva el intercambio de ideas.

Por añadidura, hay propuestas puntuales respecto de la cantidad de estudiantes por grupo (lo cual también varía dependiendo de la cantidad de alumnos presentes en las clases de debate; y de la cantidad de docentes disponibles para colaborar con los grupos); que se evalúen los temas abordados en esas clases de debate (que se ha empezado a hacer, posteriormente al cuatrimestre del alumno que expresa esa sugerencia); que se resuman todas las posturas al final de cada debate (sugerencia que sí responde a los objetivos de las clases: ese resumen final podría servir como énfasis sobre los aspectos mencionados más relevantes, además de contribuir a la comprensión de cómo se relacionan las distintas perspectivas enunciadas durante el debate); y finalmente que se destinen más clases a tratar temas de coyuntura (lo cual es difícil dadas las restricciones temporales e institucionales del curso, estando ya todos los tiempos posibles aprovechados para abordar esas temáticas).

En una respuesta aparece la propuesta específica de tener invitados especiales para explicar el tema a abordar. En este caso, justamente, se trata de una sugerencia que en principio va en contra de los objetivos pedagógicos del curso a los cuales las clases de debate intentan abonar. Si se siente la necesidad de que un “experto” explique el tema a tratar antes del debate, es posible que sea porque no se siente la suficiente confianza en lo que uno ya sabe y las herramientas con que uno ya cuenta para encarar esa discusión. Poner a un invitado a aclarar cómo enfocar el tema en cuestión no fomenta la confianza en esos saberes adquiridos; al contrario, vuelve a la lógica prescriptiva de un estudiante que espera que le digan cómo encarar cada aspecto específico de las tareas que tiene por delante, sin hacerse cargo de su propia formación ni de sus propias capacidades. Es posible también otra interpretación: que este pedido de “invitados especiales” se deba a que verdaderamente existía una deficiencia en las herramientas brindadas; y por ende no se trataba de un problema de confianza del estudiante sino de que efectivamente era consciente de que no estaba en condiciones de abordar el tema en cuestión. Sin embargo, al tratarse de un solo comentario personal, para el cual no encontramos además en nuestra experiencia mayores fundamentos que lo respalden, desistimos de esta interpretación.

Influencia de las clases de debate sobre los estudiantes

Las respuestas a la última pregunta, sobre qué se recuerda o qué cambios o influencias generaron las clases de debate sobre el estudiante, obtuvo las siguientes respuestas.

- “Sí, recuerdo la clase entera casi, lo que se dijo y quién lo dijo. Cuando se habla de esa crisis, tengo presente los videos que vi para debatir en clase, las explicaciones de los docentes a cargo, los diferentes modos de pensar las políticas económicas de los países y el peso de la ideología en cada uno de ellos. Me sirvió mucho para entender en ese momento el contexto, y me sirve ahora para comprender la situación actual.”
- “Sí, considero que me sirvió, lamentablemente (y me incluyo) gran parte de los estudiantes, no se dedica mucho en leer un diario, en ver qué está pasando en el mundo, en las situaciones tanto internas como externas de la economía y considero que es una información muy valiosa que se debe saber interpretar, porque es necesario saber en qué mundo nos movemos. Solo dos materias me

hicieron concientizar en lo importante que es y fueron Macroeconomía e Impuestos 1.”

- “Creo que el tema no es recordar (algún contenido) sino mantener la metodología de escuchar las distintas campanas y concluir respecto a eso.”
- “En su momento me sirvió (cuando cursaba) y fue interesante. Ahora es asunto mío seguir así, cosa que no he continuado - lo siento si le decepciono - pero que en algún momento retomaré.”
- “Como ya dije, esta es una de las materias que más apliqué en mi vida real. Muchos de los temas tratados aún los recuerdo y me sirvieron para formar mi opinión en varios aspectos de la política, la economía y la sociedad. Además recuerdo mucha objetividad y profesionalismo de parte de los docentes, lo cual también se agradece muchísimo.”
- “Sí, como mencioné antes es una manera que por lo menos en mi caso personal, me sirvió para fijar conceptos y no sólo quedarme con una mirada de las cosas.”
- “Leí bastante sobre el tema y pude sacar muchas conclusiones al respecto. Recuerdo el contenido, aunque no en detalle, claro. Lo que rescato es que en su momento me ayudó a comprender lo que estaba pasando más claramente.”
- “Sí, me permitió escuchar otras ideas, entenderlas, y además reafirmar mi pensamiento.”
- “Sí, los recuerdo en su mayoría. Considero que contribuyeron a descubrir ciertas convicciones y a partir de escuchar diversas ideas y opiniones, tomar aquellas en las que consentía para formar mi propio pensamiento y visión sobre los temas que correspondían.”
- “Como ya dije en alguna de las preguntas anteriores, a mí me sirvió y mucho. Es más, en algún momento me hizo pensar que no son tan malas algunas propuestas o concepciones de algunos otros partidos políticos o ideologías que yo no conocía en profundidad. Aprendí a abrir un poco "la cabeza", como dicen por ahí. Me pareció increíble. Fue una de las pocas materias, que hasta ahora, me gustó y disfruté.”
- “No siento que haya cambiado mi forma de comprender/interpretar la realidad, pero sí aún recuerdo lo charlado durante las mismas.”

- “Sí, recuerdo todo el contenido, a pesar de que fue muy reciente, te queda lo aprendido en clases, porque cuando se habla de la actualidad uno mismo lo vive cotidianamente y sabiendo el tema lo entendés mejor.”
- “Definitivamente recuerdo casi todo lo que se habló en los debates, y me cambió mucho la forma de comprender todo lo que pasa, porque hizo que tenga que hablar y saber de esos temas sí o sí para poder participar, y además me ayudó para estudiar los temas para el parcial. De hecho no tuve que volver a leerlos porque luego de los debates ya los sabía, fue muy útil como método de estudio también, antes que sentarse a leer cada uno por su cuenta, que puede resultar denso y muchas cosas pueden no quedar claras. En los debates en cambio todo es dinámico, lo que no sabés vos lo sabe otro compañero o el ayudante y cada grupo/persona va aportando su conocimiento, y lo que no se entiende los ayudantes se dedican a explicarlo.”
- “Recuerdo la gran mayoría de los debates, fueron útiles para entender lo que pasan por los noticieros o escriben en los diarios.”

En principio, la pregunta es ciertamente presuntuosa: un par de clases por sí solas no alcanzan para generar cambios profundos en una persona. Sin embargo, las respuestas pueden orientar respecto de qué sienten los estudiantes como significativo de lo aprendido en esas clases. También deberá considerarse el tiempo transcurrido desde la cursada, para cada respuesta: para quienes cursaron unas semanas antes de contestar estas entrevistas, la experiencia es muy reciente y aún no ha sido casi vinculada y desarrollada a la luz de aprendizajes posteriores; mientras que sí puede ser enriquecedor ver qué quedó de esas clases en quienes las tuvieron hace algunos años. Como en los casos de las preguntas anteriores, aquí también las respuestas se encuentran en orden cronológico de acuerdo a la antigüedad de la cursada de cada estudiante (estando las más lejanas en el tiempo primeras, y las más recientes al final).

En general, las respuestas se concentran sobre tres aspectos positivos que les han servido en el largo plazo: la comprensión del tema debatido, la lectura de diarios y la investigación previa a la clase de debate, y la apertura para intercambiar opiniones y entender los fundamentos de las perspectivas ajenas. En menor medida se señala la mejor comprensión de los conceptos aprendidos en el resto de la cursada y la mejor fundamentación de las propias ideas. En general estos puntos ratifican lo que la teoría nos indicaba como utilidad general de las clases de debate. En primer lugar, al ser los propios estudiantes quienes establecen las relaciones entre los temas en debate, los

conceptos aprendidos en el resto de la cursada, y sus propias experiencias, opiniones y conocimientos previos; favorece que se produzcan aprendizajes significativos. Además, repercute favorablemente sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal (como se expresa en el hecho de que muchos señalen que les permitió entender las opiniones ajenas; cuestión que trasciende el tema de debate puntual y les permite a futuro una mayor tolerancia e interacción antes de desestimar las opiniones diferentes a la propia). Por añadidura, toman un rol más activo: la investigación que algunas respuestas señalan es una tarea que excede la consigna planteada por el cuerpo docente (que sólo exige la lectura de un par de artículos periodísticos elegidos por el mismo cuerpo docente) y que demuestra a la vez su motivación y una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de formarse más allá de las paredes del aula. Finalmente, la clase de debate por fuerza saca al profesor del lugar central del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese movimiento, brinda a cada estudiante de expresar su propia palabra y su propia realidad. Es así una instancia en la cual se propicia una “pedagogía del oprimido” en los términos en los cuales los plantea Paulo Freire, donde son los propios educandos quienes toman en sus manos su proceso de formación y lo hacen en función de sus necesidades como seres humanos, ciudadanos y profesionales. El impacto de todos estos aprendizajes, una vez más, excede el tiempo y espacio de cursada de Macroeconomía y Política Económica.

Sin embargo, como también se explicita en algunas respuestas, muchas de estas prácticas y actitudes no se han continuado en el resto de sus carreras universitarias y profesionales, y tampoco se han reflejado necesariamente en otros ámbitos de su vida cotidiana. Esto reafirma la necesidad de que este tipo de prácticas pedagógicas se tornen más frecuentes a lo largo de toda la carrera (y también antes, en el proceso de aprendizaje escolar): sólo así, se convertirán en un aprendizaje significativo que verdaderamente repercute sobre la calidad de profesionales y ciudadanos que se gradúan en la Universidad pública.

Bibliografía

- Bourdieu P. (1987), “Objetivar al sujeto objetivante”, en Cosas Dichas. Grijalbo, Buenos Aires.
- Clark B. (1983), El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen-Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Csikszentmihalyi, M. (1990), Floux: The Psychology of Optimal Experience. Nueva York, Harper and Row.

- Fenstermacher G. y Soltis J. (1998), Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- Foucault M. (1975), Vigilar y castigar.
- Freire P. (1970), Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gardner H. (1998), La mente no escolarizada. Paidós, Barcelona.
- Gimeno Sacristán J. (1994), El currículum: una reflexión sobre la práctica. Cap. 1: Aproximación al concepto de currículum. Morata, Madrid (España).
- Huertas J. A. (1997), Motivación. Querer aprender. Buenos Aires, Aique.
- Huertas J. A. y Montero I. (2001), La interacción en el aula. Experiencias con los demás. Buenos Aires, Aique.
- Levín P. (2010), Esquema de la Ciencia Económica. En Revista de Economía Política de Buenos Aires, año 4, vol. 7 y 8, pp. 247-289. ISSN 1850-6933.
- Litwin E. (1996), “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad”. En Pensamiento Universitario, año 4, n° 45, agosto de 1996, Oficina de Publicaciones CBC-UBA.
- Litwin E. (2008), El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Cap. 2: “Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las practicas docentes”. Ed. Paidós, 1ª edición, Bs. As., Argentina.
- Pérez Gómez A. (1993), “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En Volver a pensar la educación, Vol. II. Ed. Morafa.
- Pozo J. I. (1989), Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata - Universidad Autónoma de México, México DF.
- Rogers, C. y Freiberg H. (1996), Libertad y creatividad en educación. Buenos Aires, Paidós. Cap. 3.
- Romo Beltrán R. M., Becerra García M. G. y Garrido Flores M. R. (1989), “De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria”. En Furlán A. y Pasillas M. A. (compiladores), Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo. U.N.A.M. México.
- Stigliano D. y Gentile D. (2006), Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Buenos Aires. Novedades Educativas. Cap. 4.
- Teubal M. (2000), “La enseñanza de la economía en la Universidad de Buenos Aires”. En Realidad Económica 171, Buenos Aires, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico.
- Vigotsky L. (1993), “Pensamiento y lenguaje”, en Vigotsky L. Obras Escogidas Tomo II. Madrid, Visor. Cap. 6.