



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en ciencias de la educación

***EL DEBATE COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: SU LUGAR EN
LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS
AIRES Y CAMINOS POSIBLES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS
AULAS***

Autor: Mateo Primón

Legajo: 28086

Mentor: Fernando André

Buenos Aires, agosto 2020



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en ciencias de la educación

**EL DEBATE COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA:
SU LUGAR EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE
LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y CAMINOS
POSIBLES PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS
AULAS**

Mateo Primón

Legajo n° 28086

Mentor: Fernando André

Buenos Aires, agosto 2020

Agradecimientos

A Juan Mamberti, Mirta Aguirre, Ignacio Rela, María Eugenia Abuin y Mariano Pazos por permitirme conocer un poco más el hermoso mundo del debate.

A mi mentor Fer André, por acompañarme en este camino y mostrarme que el mundo académico también puede ser cool.

A Gachy Cappelletti, por regalarme su humildad y dedicación y por ser un ejemplo para todos nosotros.

A Mercedes Di Virgilio, su acompañamiento cercano e incansable.

A todo el equipo de la Escuela de Educación, por hacer de la nuestra una experiencia de aprendizaje profunda y llena de sentido.

A todos mis profesores de la facultad que me prendieron luces que no sabía que existían, por hacerme querer estudiar una carrera nueva cada semestre.

A Maru Pinotti, mi profesora del secundario que me hizo conocer el increíble mundo de la educación.

A mi familia por estar siempre.

Por último, quiero agradecer a mi grupo de amigos y amigas, por ser la motivación para ir a clase todos los días. Como ya les dije mil veces: para mí sin ustedes yo no hubiera terminado la carrera.

Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

Introducción	1
Problematizar el debate	1
¿Por qué es importante estudiar esto?	2
¿Por qué debate?	3
¿Por qué nivel secundario?	4
¿Por qué la Provincia de Buenos Aires?	5
Metodología	5
Capítulo 1: Marco Teórico	7
Capítulo 2: Estado de la cuestión	9
Los debates en torno al debate	12
El debate en el contexto latinoamericano	14
Capítulo 3: ¿Qué dicen los diseños curriculares?	16
El lenguaje puesto en práctica: Ciencias Naturales	16
El lenguaje puesto en práctica: Ciencias Sociales	19
El lenguaje puesto en práctica: Matemática	21
Prácticas del Lenguaje en primer ciclo del nivel medio: una aproximación conceptual	22
Objetivos y orientaciones para Prácticas del Lenguaje	24
Conclusiones preliminares	26
Capítulo 4: experiencias y caminos posibles para la expansión de las prácticas de debate	29
¿Es deseable que sea obligatorio para todas las escuelas?	30
La formación docente como base de la práctica	34
¿Qué pasa si implementamos el debate en dos contextos socioeconómicos distintos?	37
¿El debate es una práctica adaptable a la heterogeneidad del aula?	39
¿Qué podemos aprender de la trayectoria de los especialistas?	42
¿Cuál es el interés de las escuelas en incorporar al debate dentro de su propuesta pedagógica?	44
Conclusiones	46
El diseño no es todo, ¡pero cómo ayuda!	47
Recomendaciones para futuras investigaciones	48
Bibliografía	49
Anexos	52
Guía de preguntas para entrevista a especialistas	52

Introducción

Las prácticas de debate en Latinoamérica, desde principios del siglo XXI, están cobrando cada vez más relevancia en el contexto educativo (Diez de Fex, 2017). Año a año se abren nuevos clubes o comunidades destinadas a promover esta práctica como una herramienta con diferentes propósitos: para fortalecer la enseñanza, para la estimulación del pensamiento crítico, para la promoción de habilidades orales, entre otras. En cierto modo, el debate comienza a penetrar cada vez más en los diferentes sistemas educativos latinoamericanos.

Si bien las experiencias de debate desarrolladas en Argentina no son las más emblemáticas a nivel regional, hoy en día este tipo de prácticas comienzan a circular por las aulas. Diversos autores ya han advertido sobre las potencialidades del debate para el trabajo en clase y para la formación de un pensamiento complejo (Zare y Othman, 2013).

Por este motivo, como objetivo general nos proponemos indagar acerca de cuáles son los elementos fundamentales a considerar para incorporar al debate dentro del sistema educativo teniendo en cuenta dos dimensiones. Por un lado, observaremos las demandas del diseño curricular del nivel secundario bonaerense para las prácticas de oralidad (entendidas como la forma elemental de las prácticas de debate) en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Prácticas del Lenguaje. Además, se observará si existe una concepción de la oralidad y del debate como una herramienta para el aprendizaje. Por otro lado, se recolectará evidencia que nos permita rastrear cuáles son las consideraciones que deben ser tenidas en cuenta si se quisiera incorporar al debate dentro de las prácticas del aula.

Problematizar el debate

En sus estudios, Zompetti (2011) y Zare y Othman (2013) han advertido sobre la potencialidad de las prácticas de debate como herramienta de enseñanza sistemática en el aula. Zompetti et al. (2011) concluyen que las herramientas de debate promueven habilidades comunicacionales significativas y podrían ser una herramienta que atravesara todo el currículum. También concluyen que los mayores niveles de agresividad argumentativa reflejan menores niveles de satisfacción relacional. Zare y Othman (2013), en una línea similar, concluyen que el debate como práctica es una estrategia de enseñanza efectiva, particularmente porque promueven las interacciones entre estudiantes. Además, resaltan la importancia de no restringir la práctica a disciplinas específicas, sino que se debe intentar aplicar en la diversidad de carreras que existen en el nivel universitario.

Como veremos más adelante, las habilidades comunicativas son un factor con potencialidad de ampliar o achicar las desigualdades. En el caso de la Provincia de Buenos Aires esta cuestión parece ser crítica toda vez que, según los resultados que arroja la Prueba Aprender (2017), los desempeños en lengua de los alumnos de nivel medio de nivel socioeconómico bajo son peores que los de sus pares mejor posicionados en la estructura social. De este modo, es posible pensar que el habla es un aprendizaje que está principalmente ligado al origen social de las personas más que a la influencia de la escuela. Desde la perspectiva sociolingüística no existen estilos “buenos”, “malos”, “inferiores” o “superiores” sino distintos contextos comunicativos que dan origen a nuevas formas de hablar de acuerdo a las necesidades que presente el contexto (Rodríguez, 1995). Esto no significa que haya que dejar de lado la intervención pedagógica para estas cuestiones. Más bien, se trata de promover “(...) la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.” (Rodríguez, 1995: 4). Frente a esta situación, cabe preguntarnos de qué forma podríamos acortar las brechas en la oralidad por medio de estrategias de enseñanza efectiva. En este escenario, el debate emerge como un recurso efectivo, pero escasamente explorado. Es por eso que decidimos atender a esta problemática e indagar acerca de los elementos esenciales para otorgarle un espacio al debate dentro de las aulas.

¿Por qué es importante estudiar esto?

Según Rodríguez “(...) raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada” (1995: 1) ya que constituye un aprendizaje propio del entorno extraescolar. En este sentido, la escritura ha sido el objeto de enseñanza por excelencia de la escuela dejando de lado la posibilidad de concebir a la lengua hablada como objeto.

Siguiendo esta lógica, intervenir pedagógicamente en cuestiones de oralidad en la escuela se hace necesario porque es en ese espacio donde los estudiantes pueden adquirir y desarrollar estrategias necesarias para superar la desigualdad comunicativa¹ (Rodríguez, 1995) y aprender

¹ “Desigualdad comunicativa hace referencia a cómo usar los elementos lingüísticos para comunicarse con buen éxito, más que el conocimiento de los elementos lingüísticos mismos. (...), se refiere a la clase de conocimiento o habilidad que hace falta para utilizar el habla para relacionarse con los demás” (Hud en Rodríguez, 1995: 10)

géneros que no son propios del contexto inicial de aprendizaje de la oralidad, sino que requieren una práctica organizada.

¿Por qué debate?

Como primer factor creemos importante aclarar que en esta investigación nos centraremos específicamente en el debate entendiéndolo como una de las múltiples formas de trabajar la oralidad. El recorte hecho tiene tres motivos.

En primer lugar, porque es una práctica con años de historia. Según Aguirre (2016), se trata de una práctica que podría remontarse al año 481 a.c siendo considerada, para ese momento, una forma de competencia argumentativa. La autora también resalta que el debate comenzó a expandirse a nivel académico a principios del siglo XIX, siendo este influido por la forma de debate del Parlamento Británico. De este modo, el debate se consolidó como una actividad académica competitiva en instituciones de educación superior como Cambridge y Oxford (Aguirre, 2016).

En segundo lugar, porque se trata de una práctica que actualmente circula en el mundo educativo. Estudios como el de Goodwin (2003), Aguirre (2016) y Diez de Fex (2017) son ejemplos acerca de cómo el debate se inserta en diferentes sistemas educativos y, por ende, en diferentes contextos. El caso del diseño curricular chileno para la formación ciudadana es un buen ejemplo: el debate aparece como una estrategia de enseñanza para la formación ciudadana². Además, Omelicheva sostiene que

[a] vast number of teachers across the curricular acknowledge instructional benefits of this highly participatory teaching technique that provides students with opportunities to meaningfully talk, listen, interact, deliberate, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject (2007: 161-162).

Por último, porque los resultados de algunos estudios permiten pensar que el debate debe formar parte de los diseños curriculares. El estudio de Omelicheva (2007) establece que el debate debe ser parte de los planes de estudio de la carrera de Ciencia Política ya que para muchos de los alumnos estudiados por ella, el debate tuvo un rol “bisagra” en cuanto a sus herramientas para el aprendizaje. Además, según la autora el debate es una herramienta superadora para la enseñanza y para la evaluación: pudo diagnosticar mejor los alcances, los problemas en el aprendizaje y las perspectivas sobre los contenidos debatidos. Sin embargo,

² Véase <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>

también resalta que puede ser una herramienta que no alcance a todos los alumnos: algunos destacaron sensaciones de ansiedad y falta de comprensión de los temas debatidos como para alcanzar un nivel de pensamiento crítico.

Expuestos estos tres motivos, creemos que el debate es una herramienta que puede visualizarse dentro del sistema educativo. No se trata de una práctica absolutamente descontextualizada y nueva, sino que existe hace un tiempo significativo e intenta encauzar ciertas formas de intercambiar posturas existentes en el aula.

¿Por qué nivel secundario?

En primer lugar, creemos importante aprovechar lo dicho recientemente. Incorporar nuevos elementos en el sistema educativo implica grandes esfuerzos, por eso creemos pertinente aprovechar las condiciones preexistentes que dan lugar a nuevas propuestas. En este sentido, destacamos que la investigación existente estudia al debate en el nivel secundario (Goodwin, 2003; Oros, 2007) lo que nos habla de cierto desarrollo de la práctica del debate en dicho nivel y de un desarrollo teórico de dichas prácticas.

Además, es importante destacar que el contexto en el que se escribe esta tesis se caracteriza por ser un período de fuerte cuestionamiento a la escuela secundaria. Propuestas transversales al currículum como la Educación Sexual Integral o propuestas de modificación curricular como la “Secundaria del Futuro”³ nos hablan de que existe un debate que se presta al cuestionamiento de lo existente.

Por último, advertimos que las prácticas de oralidad se hacen fundamentales a la hora de pensar la articulación entre el nivel medio y el superior. Según García de Fanelli (2014), los jóvenes que acceden a la educación superior en Argentina no presentan condiciones homogéneas a la hora de ingresar. Si bien el acceso es irrestricto, la calidad de los conocimientos y las capacidades adquiridas durante el nivel medio son un factor crucial para favorecer la permanencia de los alumnos y alumnas en el nivel superior, ya sea terciario o universitario. En este sentido, “[e]xiste una brecha significativa entre los jóvenes que pertenecen a hogares de bajo y alto nivel de ingreso” (García de Fanelli, 2014: 23). Es por este motivo que creemos fundamental desarrollar ciertas capacidades de trabajo con el lenguaje que favorezcan el pensamiento autónomo y la elaboración de argumentos lógicos para que le permita a los estudiantes estar a la altura de las expectativas del nivel superior.

³ Véase https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documentorespaldatorio_sf_0.pdf

¿Por qué la Provincia de Buenos Aires?

En primer lugar, es necesario aclarar que esta investigación se enfoca en la Provincia de Buenos Aires por la magnitud de la población estudiantil en comparación con las demás provincias. Según el Observatorio Argentinos por la Educación Buenos Aires representa un 37,9% de la matrícula nacional para el nivel secundario⁴. En las evaluaciones Aprender 2017 del nivel secundario se encuestó a un total de 10.348 escuelas a nivel nacional. De ese total, 3.578 pertenecen a la Provincia de Buenos Aires. Si observamos la cantidad de estudiantes presentes y respondientes de la evaluación, 103.558 de 308.536 eran estudiantes de dicha provincia. En este sentido, los resultados que se obtengan de las evaluaciones realizadas a nivel nacional están y estarán muy determinados por los resultados de Buenos Aires.

Otro motivo para tomar el caso de Buenos Aires como recorte es por el acceso a personas involucradas en estas temáticas dentro del aula y desde la academia. Consideramos que el acceso al ámbito es un factor fundamental para la elaboración de este trabajo ya que es un punto de desarrollo fuerte del debate en el movimiento latinoamericano (Diez de Fex, 2017).

Metodología

Como los objetivos de este trabajo de investigación se centran en analizar la relación entre el diseño curricular de una jurisdicción con una práctica de enseñanza y aprendizaje decidimos utilizar la metodología de análisis documental y bibliográfico y las entrevistas. El trabajo que exigen los objetivos de esta investigación nos obliga a sistematizar la información existente para relacionarla con ciertos aspectos de los documentos curriculares.

Como menciona Sarmiento (et. al)

“[l]a investigación documental se basa en diferentes técnicas de localización y fijación de datos, análisis de documentos y de contenidos, con los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación: análisis, síntesis, deducción, inducción, para relacionar categorías de análisis en un proceso de abstracción científica, generalizado sobre la base de lo fundamental” (2007: 57).

Al tratarse de un análisis documental, nos centraremos en analizar la coherencia entre la práctica de debate, el diseño curricular de prácticas del lenguaje de todo el nivel medio y las condiciones preexistentes que reflejan los especialistas entrevistados sobre el debate en

⁴ Véase <https://argentinosporlaeducacion.org/ficha/Buenos%20Aires>.

Argentina. Para los últimos tres años orientados de dicho nivel, nos centraremos en la orientación en comunicación.

Hasta ahora hemos mencionado que tenemos tres objetos de estudio: las evidencias sobre el impacto del debate en el aprendizaje de los estudiantes, los diseños curriculares y las entrevistas de los especialistas. Sin embargo, cada uno de ellos será estudiado desde variables específicas. En cuanto al debate se sistematizarán sus alcances y sus limitaciones. Para los diseños curriculares nos centraremos en sistematizar su fundamentación, sus objetivos de enseñanza y sus objetivos de aprendizaje. Por último, para las entrevistas a especialistas indagaremos acerca de los tipos de formación que existen para dar debate, sobre las trayectorias, sobre la capacidad del debate de trabajar en contextos socioeconómicos diversos y con aulas heterogéneas, sobre la deseabilidad de que el debate tenga un mayor alcance que el que tiene en la actualidad y sobre los motivos por los cuales las escuelas deciden incorporar este tipo de prácticas en sus escuelas.

Dicho esto, el principal esfuerzo de nuestra investigación será cruzar estas diferentes variables preguntándonos cómo el debate podría potenciar los aprendizajes y cuáles son las cosas que deberíamos tomar en cuenta para implementar una práctica como esta en las escuelas.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 1: Marco Teórico

Para abordar la pregunta de investigación que nos hemos propuesto es preciso hacer un repaso de los conceptos que se tomarán como centrales y que utilizaremos para pensar los diferentes factores que interactúan tanto en el campo curricular como en el campo de las prácticas de debate.

En primer lugar, y como factor principal, creemos necesario desarrollar un concepto que enmarca y estructura las prácticas de debate: la oralidad. Dicho concepto se refiere a una competencia lingüística propia del ser humano que le permite desenvolverse en diferentes contextos. Cuando hablamos de oralidad hablamos de una puesta en práctica de la lengua con ciertas características: está constituida por sonidos, tiene temporalidad y espacialidad, las palabras se cargan inmediatamente de sentido sujetas al contexto y así se usa con libertad diferentes registros, cobra importancia el lenguaje corporal y suelen ser menos precisos y rigurosos que el lenguaje escrito (Rodríguez, 1995).

Es en este sentido que entendemos al debate como una de las diferentes formas de practicar la oralidad, y a la oralidad como un tipo de práctica del lenguaje. En este trabajo entendemos que el debate es una discusión formal en la que dos o más posturas siguen una serie de reglas acordadas previamente para sumergirse en un intercambio oral de diferentes puntos de vista sobre un tema determinado (Akerman y Neale en Omelicheva, 2006). También puede ser definido como un método de pensamiento crítico y deliberativo que requiere sostener la postura de uno desde la evidencia y la comprensión de la naturaleza del discurso de la otra parte (Price, Cappella y Nir en Omelicheva, 2006). Desde estos puntos de vista, existen ciertas condiciones de base que son necesarias para que, cumpliendo esos requisitos, se dé lugar a debates de diversos formatos.

Dicho esto, podemos identificar dos tipos de debate divergentes. Por un lado, el debate competitivo y, por el otro, el debate en clase. El primero, dentro de esta tesina, lo relacionamos directamente con el formato de debate parlamentario británico ya que es el formato oficial del Campeonato Mundial Universitario de Debate⁵. En términos generales, consiste en una moción que se les presenta a cuatro grupos (dos a favor y dos en contra) la cual deberán defender frente a los jueces. Al final del debate, y a diferencia de los debates de dos grupos, se establece un orden de primero a cuarto de acuerdo a quienes se desempeñaron mejor durante el debate.

⁵ Para ver en profundidad el formato véase Johnson, S. (2013). Los oradores y los discursos. En Mamberti, J. M. (Ed), *Ganar Debates* (pp. 115-180). Nueva York, Estados Unidos: IDEBATE PRESS.

Para el segundo tipo de debate usaremos el concepto de “debate en clase”. Dicho concepto se refiere a una técnica de enseñanza que puede ser utilizada para involucrar a los estudiantes en el ejercicio de habilidades de pensamiento crítico, reflexión y oralidad en público. Este debe ser conducido o guiado por un educador y se utiliza para alcanzar diferentes objetivos para el aprendizaje del alumnado (Omelicheva, 2006).

Debemos tener cuidado de no caer en la simplificación de asimilar debate en clase con discusión. Si bien el debate en clase cobra diferentes formatos con respecto al debate competitivo, no necesariamente significa que caiga en una pérdida de algún tipo de formato estructurado. Según Omelicheva (2006) las investigaciones empíricas no han notado diferencias significativas entre la efectividad de las discusiones grupales con respecto a los métodos de enseñanza tradicionales. En cambio, Omelicheva (2008) sí ha podido comprobar que el debate en clase es más efectivo que las clases expositivas en cuanto al desarrollo de las habilidades de comprensión de conceptos complejos, de aplicación y de evaluación crítica en los alumnos. Sin embargo, las clases expositivas se mostraron más efectivas para promover el conocimiento básico del contenido dado. Por eso la autora sostiene que es necesaria una combinación de ambas estrategias para alcanzar mayores niveles de pensamiento complejo.

Si sostenemos que el debate es una herramienta para la enseñanza en contexto áulico se presenta la necesidad de definir qué es una estrategia de enseñanza y para quién se presentaría dicha herramienta. Anijovich y Mora definen a las estrategias de enseñanza como

[...] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (2009: 23).

Según las autoras las estrategias se refieren al “cómo” de la enseñanza, es decir, al tipo de abordaje que se le dará al contenido. En este sentido, las estrategias de enseñanza y el contenido son partes inescindibles ya que ambas se constituyen en relación y se transforman de acuerdo a cómo varían.

Así, si retomamos nuestra pregunta de investigación, se hace necesario preguntarnos si el debate es una herramienta que podría alcanzar la heterogeneidad del alumnado. Atendiendo a esta cuestión, seguiremos la definición de aulas heterogéneas de Anijovich, Malbergier y Sigal que la definen como un espacio en el que

[t]odos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, puedan progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad (2004: 25).

Este enfoque centrado en la diversidad nos invita a preguntarnos sobre los requerimientos que precisan las estrategias de enseñanza para atender a dicha heterogeneidad. En este sentido, Anijovich (2014) cita a Meirieu (2005) para advertir la necesidad de generar un diálogo genuino entre las diversidades, que implique también tomar contacto con esa diferencia. Así, las autoras reconocen que “necesitamos definir cómo ponemos en conversación esas diferencias para lograr un mundo mejor en el que se tiendan puentes y se disminuyan las brechas sociales” (Anijovich, 2014: 26).

Por último, en este trabajo de investigación sostendremos que el debate se enmarca dentro de las estrategias de aprendizaje activo. Según O'Donnell (2011), el aprendizaje activo es un modo de instrucción que sitúa la responsabilidad del aprendizaje en el estudiante. El aprendizaje se maximiza cuando los estudiantes trabajan en parejas, discuten materiales desde una modalidad “role-play”, debaten y se involucran en estudios de caso (O'Donnell, 2011). El aprendizaje activo ocurre cuando las actividades involucran algún tipo de experiencia o diálogo con otros, con uno mismo, observaciones y acciones (Fink en O'Donnell, 2011).

Capítulo 2: Estado de la cuestión

El propósito de este capítulo es situar contextualmente a esta tesis bajo una serie de trabajos y estudios ya realizados en torno al debate. Principalmente se relevarán los alcances y limitaciones del debate en contextos educativos y las problemáticas que aparecen al incorporar el debate en clase.

Para la revisión de la literatura existente decidimos hacer una división. Por un lado, con base en el texto de Zare y Othman (2013), realizamos una revisión de la literatura sobre el debate como herramienta para la enseñanza. Por el otro lado, tomamos los textos de Tumposky (2004) y Kennedy (2007) para analizar los alcances y limitaciones del debate en prácticas situadas en contexto de aula.

El trabajo de Zare y Othman (2013) se divide en dos partes: la primera se refiere a lo que es debate en contextos generales de enseñanza y la segunda al debate en contextos de enseñanza del inglés. En línea con los intereses de esta investigación nos centraremos en la primera parte.

En primer lugar, es importante destacar que el debate cobra relevancia como práctica académica a fines del siglo XIX y principios del XX en el nivel superior de Estados Unidos. Luego, a fines del siglo XX recobra cierta popularidad que había perdido y a esto se relaciona con el espacio en la agenda educativa que comenzó a ganar la promoción del pensamiento crítico y las habilidades comunicativas (Darby, 2007). Así, el debate comenzó a expandirse como una estrategia de enseñanza tanto en el nivel secundario como en el superior, sirviendo como herramienta para diversas disciplinas (Zare y Othman, 2013).

Ahora bien, el debate se establece dentro de las aulas como una estrategia de enseñanza que produce diferentes efectos tanto en los conocimientos como en las habilidades y competencias de los estudiantes.

Según Braslavsky y Acosta,

“(...) actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, emocionales) y externos (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Las competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas” (2004: 14).

A partir de esta definición, podemos reconocer diferentes competencias facilitadas por el debate. Warschauer (2000) sostiene que mediante las técnicas de recolección de información del debate se puede empoderar a los estudiantes a trabajar con la información disponible en las redes sociales. Según una revisión de Darby (2007) el debate ofrece una experiencia en la que los estudiantes pueden desarrollar competencias en la investigación de temas coyunturales, en la preparación de argumentos lógicos, en la capacidad de escucha de diferentes perspectivas, en la diferenciación de opiniones subjetivas o basadas en evidencias, en hacer preguntas convincentes, en integrar información relevante y en la formulación de sus propias opiniones.

Mariana Maggio, en el Documento Básico del Foro Latinoamericano de Educación, agrupa las habilidades del siglo XXI en tres categorías. Las habilidades de aprendizaje e innovación se centran en preparar para “(...) la complejidad creciente de la vida y los ambientes de trabajo”

(2018: 35). En términos generales, se trata de las habilidades de creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración. Las habilidades vinculadas a los medios de comunicación, la información y la tecnología son otro subgrupo que está más bien centrado en las demandas instrumentales de la sociedad de la información. Las habilidades son alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización informacional. Por último, las habilidades para la vida y la carrera se centran en las habilidades socioemocionales: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad (Maggio, 2018).

En cuanto a las habilidades, un estudio citado por los autores Zare y Othman (2013) demostró que uno de los beneficios fundamentales que proporciona el debate es que, al trabajar en equipo por conseguir el mismo objetivo, hace crecer la motivación de los alumnos y la interacción constructiva entre alumnos cuando se propone una tarea colectiva. En este sentido, el debate promueve el aprendizaje interactivo, lo cual aporta a que las ideas circulen y se compartan en el aula.

Además, los autores aducen que tiene la potencialidad de desarrollar el pensamiento crítico como también el razonamiento, las habilidades comunicativas y de resolución de problemas (Darby, 2007; Park, Kier y Jugdev, 2011; Kennedy, 2009; Johnson y Johnson, 1994; Davidson y Worsham, 1992).

Los estudios de Darby (2007), Park y Judgev (2011) y Oros (2007) permiten a los autores Zare y Othman (2013) concluir diferentes cualidades del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, refleja mayores mejoras académicas en comparación con formas de aprendizaje individual y competitivo. El aprendizaje interactivo también mejora su memoria de corto y largo plazo y promueve la aceptación personal, la autoestima y la motivación. Otro factor que caracteriza al aprendizaje cooperativo es que la comunicación entre los estudiantes se vuelve más constructiva con el pasar del tiempo. Por último, el debate estimula la ambición académica y de participar en actividades sociales positivas.

Goodwin (2003) realizó entrevistas a sus alumnos para reconocer sus perspectivas en torno al debate y concluyó que unos pocos sienten ansiedad y angustia por el carácter competitivo de la práctica. Sin embargo, la mayoría ha manifestado que se siente un tanto feliz al participar. Entre los que participan, las herramientas que toman del debate es que les permite acercarse más en profundidad al contenido conociendo una mayor cantidad de perspectivas en torno a un tema. Desde los aspectos negativos del debate sus estudiantes advirtieron que la escucha de

otros debatientes no es activa ni educativa. Además, manifestaron que algunas mociones no están bien pensadas ya que pueden ser confusas o vagas. Por último, Goodwin sostiene que en algunos alumnos se podía percibir la frustración en torno a la práctica.

Los debates en torno al debate

Como mencionamos al inicio del planteo del problema, la evidencia en favor de las habilidades que promueve el debate son más que suficientes. Ahora bien, también existen ciertas advertencias sobre los alcances de la práctica. Tumposky (2004) presenta posibles limitaciones del debate en su aplicación. Según la autora, el debate goza de cierto “nicho” que asocia al debate directamente con el pensamiento crítico y la transmisión de valores democráticos. Sin embargo, también advierte sobre el peso de la tradición con el que carga la disciplina.

En cuanto a la vinculación del debate con el pensamiento crítico, la autora asocia tres conceptos. El primero, la interacción entre pares, se sustenta en teóricos como Freire o Vygotsky refiriéndose a que, escapando de la “educación bancaria” a través del diálogo entre pares, se alcanzarían las funciones psicológicas superiores. El segundo se refiere a un avance progresivo en la complejidad del pensamiento mediante la taxonomía de Bloom: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El tercero y último se refiere a que el debate tiene que ver con la metacognición. La autora aduce que al analizar ambos lados de un argumento, el debate habilita que los alumnos se vuelvan conscientes de su propio pensamiento.

Con respecto al debate y la democracia, Tumposky menciona que cargan con una fuerte vinculación ya que el debate se trata de exponer la opinión en la esfera pública. Sin embargo, lo que dificulta la vinculación son las diferentes visiones de la democracia. Por un lado, la “privatized democracy” (2004: 53) que se refiere a la preparación de los estudiantes para competir individualmente en el mundo global y que transmite principalmente valores de competencia e individualismo. Por el otro lado, la “public democracy” (2004: 53) que apunta a ampliar la participación de un público educado y a fortalecer la actitud cívica. Según la autora, los promotores del debate como la International Debate Education Association, sostienen el énfasis en la competencia.

Para refutar las propuestas que sitúan al debate como una herramienta “sacrosanta” de la enseñanza, la autora elabora una doble crítica. Desde la perspectiva epistemológica, Tumposky (2004) aduce que el debate puede llevar a un reduccionismo y a una representación errada del conocimiento. Al plantear las cuestiones como dicotómicas, el debate refuerza la parcialidad

hacia el dualismo e ignora la multiplicidad de perspectivas que son inherentes a muchas cuestiones. Según la autora el problema está en los fines: en un debate competitivo, el objetivo es ganar. En cambio, en una discusión el objetivo es alcanzar la mejor solución. Mientras desde algunas perspectivas sostienen que el debate genera empatía, Tumposky (2004) sostiene que, más bien, el hecho de reconocer la validez del argumento de la otra persona muestra debilidad argumental y eso no es deseable porque el objetivo es ganar. Así, se puede terminar reforzando las opiniones iniciales. Además, la autora sostiene que no todas las cuestiones tienen una mirada dual: bajo ninguna circunstancia, por ejemplo, se podría argumentar a favor del holocausto.

En cuanto a los aspectos psicológicos, Tumposky (2004) señala que el debate promueve un ambiente confrontativo que se caracteriza por ganar o perder y favorece a aquellos que se sienten cómodos con la discusión en público. Muchos estudios presentados por la autora demuestran que las mujeres no se sienten cómodas con este tipo de prácticas. Si bien esta afirmación parecería más bien desactualizada al día de hoy, es importante preguntarnos si ciertos grupos o características de personalidad son más o menos compatibles con las exigencias que la práctica demanda. De este modo, la autora concluye que el debate como una estrategia de enseñanza no es adecuada para escuelas que se encuentran en contextos de constante crecimiento en cuanto al multilingüismo, multiculturalismo y diversas económicamente.

Ahora bien, según Kennedy (2007), las alternativas a practicar el debate son diversas. Incluso se puede ir más allá de las propuestas del modelo de Karl Popper que está diseñado para el trabajo en equipo y la colaboración. Frente a la crítica de la mirada dualista de los problemas, experiencias como la de Hopkins (2003) para demostrar que mediante la asignación de roles se puede ampliar la complejidad desde la que se abordan los problemas. Por ejemplo, frente a una moción que postula que los clubes nocturnos deberían ser prohibidos para menores de veintiún años podemos elegir el modelo de Karl Popper, con una postura a favor y otra en contra, o el juego de roles. Desde esta perspectiva aparecen diferentes actores (el dueño del club, el legislador, el menor de veintiún años, el mayor, etc.) con distintos intereses. De este modo se matiza la polarización de las posturas. Otro caso es el de Duncombe (1988) que creó treinta sombreros distintos para que, quien porte alguno de ellos, tome la postura de lo que el sombrero significa. Estos son actores políticos, filósofos, naciones, inversores, civiles y demás.

Frente a la crítica de Tumposky (2004) sobre los ambientes confrontativos, Kennedy (2007) sostiene que esa cuestión puede ser solucionada calificando la participación y no la performance.

Otra crítica que toma Kennedy de Tumposky es que el debate tiende a reforzar opiniones previas de los alumnos. Sin embargo, Kennedy (2007) toma a Simmoneaux para decir que “(...) the only time the students in his biotechnology classes in southwest France have changed their opinions has been when they participated in a role play or debate” (2001: 186).

Por último, un factor fundamental para las prácticas es que todos los alumnos presentes sean partícipes de la actividad para que, efectivamente, las técnicas de aprendizaje activo lleguen a buen puerto.

El debate en el contexto latinoamericano

Luego de una extensa búsqueda bibliográfica hemos notado que la investigación en torno al debate como estrategia de enseñanza ni como deporte competitivo está extendida por Latinoamérica. Según Mirta Aguirre (2016), la falta de literatura desde una perspectiva hispana o latina puede deberse a que la emergencia del debate como herramienta para la enseñanza es muy reciente en la región. Igualmente, la autora postula que en Latinoamérica y el Caribe la comunidad de debate es muy activa y está en constante crecimiento.

En este sentido, Diez de Fex (2017) ha hecho un trazado del proceso que el movimiento de debate ha ido haciendo en los últimos años. Según la autora, hay tres fuerzas que trabajaron para el “boom” del debate en América Latina: la filantropía social, el activismo estudiantil y las acciones de gobierno.

En primer lugar, la autora posiciona a la filantropía social: se refiere a aquellos proyectos que son producto o iniciativa de fundaciones privadas. Por ejemplo: la “*Academia Internacional de Debate en Español*” de Colombia, fundada en 2013, el “*Foro Internacional de Debate en Español*” de México, también de 2013 y la “*Escuela Internacional de Debate en Español*” de Argentina, fundada en el año 2014. Estos son casos que presenta Diez de Fex que hablan de una expansión en el movimiento de debate. Según la autora, el propósito del director del programa (OSF) era expandir el sentido de la participación, especialmente entre la juventud. (Diez de Fex, 2017: 26).

Esta fuerza contextual se relaciona mucho con el carácter competitivo del debate que “is not a coincidence that is very attached to high schools and universities, where tournament existed but it became into a platform of technology of social change and transformation” (2017: 27) por ejemplo, debate en cárceles o “rap debate”. Así se fue dando lugar a nuevas organizaciones que comenzaron a promover el debate para que todas las personas puedan ser parte de la opinión pública (Diez de Fex, 2017).

La segunda fuerza presentada es la del activismo estudiantil. Esta es entendida como un esfuerzo de tratar diferentes problemáticas que se relacionan con aspectos funcionales del nivel secundario o la vida universitaria (Diez de Fex, 2017). Son los propios alumnos los que se involucran y comienzan a intentar cambiar el estado de cosas por medio del debate.

La última fuerza que presenta la autora es el sector de gobierno es. El caso de Chile es el más explícito ya que desde el año 1994 el debate comenzó a popularizarse. Entre el año 2000 y el 2005 el Ministerio de Educación de dicho país decidió incorporar al debate como herramienta de enseñanza transversal a las asignaturas en su currículum oficial (Diez de Fex, 2017).

Hecho este recorrido, es importante destacar que las otras investigaciones que tratan temas de debate fuera del contexto latinoamericano se enfocan en los beneficios instrumentales del debate. Estos son: pensamiento crítico, exposición oral, utilización del lenguaje, estrategias de refutación, desinhibición, motivación, entre otras. Ahora bien, lo que hasta ahora no se ha encontrado son investigaciones que intenten salir de la lógica del debate como un deporte competitivo. Lo que sí pudimos observar es que se indagó sobre las consecuencias de utilizar al debate desde un enfoque competitivo y se han ofrecido abordajes posibles.

Capítulo 3: ¿Qué dicen los diseños curriculares?

El objetivo de este capítulo es detectar cuáles son las demandas de trabajo en prácticas de oralidad para los diseños curriculares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo del nivel secundario. Además, intentaremos analizar si las expectativas de logro, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación son un marco que invita a insertar prácticas de debate en el aula. Se hace esto para analizar en qué medida el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se presta a incorporar las prácticas de debate.

Para la elaboración de este capítulo se analizarán los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Como primer objetivo intentaremos extraer una idea general de qué se piensa en estos diseños curriculares como práctica de la oralidad⁶ para, luego, observar el lugar diseñado específicamente para poner el lenguaje en práctica: la asignatura Prácticas del Lenguaje.

Desde una perspectiva más general decidimos enfocarnos en las principales materias del primer ciclo del nivel medio: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Prácticas del Lenguaje. El foco se pone en estas asignaturas ya que son las que más módulos semanales tienen, portando con ellas la mayor parte del tiempo en que el lenguaje se pone en práctica. Además, entendemos que hacer foco en materias dedicadas a la expresión como teatro, música o educación artística en general, sería desatender a las asignaturas en que no se trabaja desde el objetivo expresivo, sino que se centra más bien en el contenido rígido. Las preguntas que estructuran el análisis documental sobre los diseños curriculares son: ¿qué concepción de prácticas del lenguaje subyace en estas asignaturas? ¿Cuál es el lugar que se le otorga a la oralidad? ¿podría el debate insertarse en estos espacios? ¿Son prioritariamente contenidistas o tienen objetivos de desarrollo de competencias orales? Para la lectura de los diseños también consideramos que el debate es una forma de poner en práctica el lenguaje y, por ende, el pensamiento.

El lenguaje puesto en práctica: Ciencias Naturales

Para las ciencias naturales en la escuela, un concepto fundamental y estructurante en los tres niveles es el de alfabetización científica. Se trata de “(...) una estrategia orientada a lograr que la población adquiera cierto nivel de conocimientos de ciencia y de saberes acerca de la ciencia” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 25). En términos generales, estar

⁶ Se entiende que práctica de oralidad es una de las diferentes formas de poner en práctica el lenguaje.

alfabetizado científicamente implica haber interiorizado modos de pensar la construcción de conocimiento en clave científica. En este sentido, el concepto remite a la asimilación de un nuevo lenguaje, una nueva forma de pensar y de expresar el mundo que nos rodea. Sin embargo, el propósito no es únicamente ese. También menciona la importancia de “(...) enseñarles a desmitificar y decodificar las creencias adheridas a la ciencia y a los científicos, prescindir de su aparente neutralidad, entrar en las cuestiones epistemológicas y en las terribles desigualdades ocasionadas por el mal uso de la ciencia y sus condicionantes socio-políticos” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006a: 25).

Ahora bien, ¿cómo se orienta para que esto sea trabajado en el aula? Por lo que pudimos observar en los diseños curriculares, la forma predominante propuesta para abordar los contenidos no es desde la oralidad.

En el análisis de los tres niveles de las ciencias naturales notamos que hay una prioridad por la adquisición de los contenidos por medio de diferentes estrategias de enseñanza que no incluyen al lenguaje oral como canal comunicativo. Las orientaciones didácticas propuestas apuntan a transmitir un conocimiento que siempre es provisorio, a que tenga sentido para los alumnos y a que sea abordado de diferentes maneras: proyectos en el aula, trabajo por problemas, realización de experimentos, entre otros.

En el apartado “La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la ESB” (DGCyE, 2006a: 25) se hace especial énfasis en el tipo de progresión en el conocimiento que deberían adquirir los alumnos que pasen por dicha asignatura. En términos generales, se prioriza el desarrollo del pensamiento científico, la comprensión de diversos fenómenos naturales, la adquisición de un lenguaje científico simple y el acercamiento crítico y metodológico a los fenómenos de la naturaleza. Como podemos ver, ninguno de estos trayectos propuestos involucra la comunicación de aprendizajes ni el diálogo entre compañeros para avanzar en el conocimiento. Sin embargo, en el apartado de 1° año “Leer y escribir en las ciencias naturales” se resalta que “[l]a comunicación (de ideas y/o resultados) es una actividad central para el desarrollo científico y es por tanto una actividad pertinente y relevante en el ámbito del aprendizaje de la ciencia escolar. Lo que significa que deben ser explícitamente trabajadas dando tiempo y oportunidades para operar con ellas y sobre ellas” (DGCyE, 2006a: 44). En este sentido, si bien el diseño curricular carga con cierta incoherencia por su falta de propuestas para atender a ese objetivo, se abre un lugar para posibles intervenciones que habiliten la comunicación de los resultados para la profundización de los mismos.

Si avanzamos al segundo año de escolaridad, las ciencias naturales se dividen en dos: Biología y Fisicoquímica. Aquí el camino se vuelve más bien sinuoso por las diferencias entre ambas asignaturas.

En cuanto a la asignatura Biología pudimos encontrar, tanto para segundo como para tercer año un apartado diseñado específicamente al debate y al trabajo oral. Bajo el título “Situaciones de debate e intercambio de conocimientos y puntos de vista” (DGCyE, 2006b: 40) se advierte sobre la importancia de la comunicación oral de conocimientos, resultados y puntos de vista como actividad central para la construcción de conocimiento. Dentro de las situaciones que se buscan propiciar, se establece que deberían: “confrontar sus ideas con sus pares y con el docente; aceptar objeciones y revisar sus puntos de vista en base a ellas; dar argumentos válidos para justificar sus afirmaciones y reclamarlos a los otros; organizar sus ideas y conocimientos para comunicarlos a otros verbalmente; valorar la diversidad de puntos de vista sobre un mismo tema.” (2006b: 41).

Además, en esta asignatura se usa al debate como herramienta para estimular que los alumnos busquen fuentes diversas para sostener sus argumentos. Si tenemos en cuenta que uno de sus objetivos es que los alumnos desarrollen el pensamiento científico y basen sus argumentos en evidencia, trabajar con búsqueda de fuentes para tratar temas de biología o “posturas éticas” en experimentos científicos (DGCyE, 2008: 43), la búsqueda de información para un eventual debate emerge como una herramienta pertinente.

Fisicoquímica, en los diseños curriculares estudiados, no involucra al debate y la oralidad en la misma medida que lo hace Biología. Dentro de las Expectativas de logro de esta asignatura (DGCyE, 2006b; 2008) notamos que ninguna de ellas hace referencia a la comunicación oral o a la puesta en discusión de los aprendizajes. De todos modos, si bien no tienen propuestas concretas para el desarrollo de la oralidad, destacan que “[e]s importante tener en cuenta que estas habilidades vinculadas con la comunicación, son parte del trabajo escolar en esta materia y, por lo tanto, deben ser explícitamente enseñadas generando oportunidades para su realización”. (2006b: 79). También resaltan que la comunicación de ideas y resultados es “una actividad central para el desarrollo científico y es por tanto una actividad pertinente y relevante en ámbito del aprendizaje de la ciencia escolar.” (2006a: 44). Por este motivo, se resalta que deben ser explícitamente trabajadas en el aula.

En el comienzo de la asignatura se hace referencia a que, dentro del aula, la fisicoquímica no “(...) guarda una relación estricta con la disciplina científica y se constituye como una materia

que tiene las características propias de una disciplina escolar, es decir una reorganización y adaptación de contenidos científicos con sentido escolar” (DGCyE, 2008: 73). En este sentido, la oralidad en la escuela, aunque sea una práctica central para el desarrollo científico, también lo es para el trabajo escolar. Por este motivo, creemos que podría cobrar sus propios objetivos y propósitos en tanto objeto de enseñanza de la escuela.

Si bien la oralidad no tiene tanta presencia para el trabajo en Físicoquímica, las orientaciones didácticas propuestas poseen rasgos similares a las formas de proceder en un debate. El trabajo por problemas propuesto se compone de cinco fases: fase de identificación del problema, fase de planificación de los pasos de la investigación a desarrollar, fase de realización, fase de interpretación y evaluación y fase de comunicación. Si pensamos en las diferentes instancias de un debate, tenemos la presentación de una moción, la cual debe ser definida por los participantes (identificar los elementos constitutivos del problema), luego una fase de investigación de fuentes, realización de argumentos y por último, la argumentación y refutación en público (Omelicheva, 2006). Como podemos ver, no son procesos estrictamente iguales aunque poseen ciertas características comunes.

Por último, un elemento que es necesario destacar para Ciencias Naturales en los tres años del ciclo es que, aunque se destaque la importancia de la oralidad, en las orientaciones para la evaluación no se busca detectar aprendizajes en cuanto a habilidades orales.

El lenguaje puesto en práctica: Ciencias Sociales

Las ciencias sociales en el primer ciclo de secundaria se estructuran de la siguiente manera: en primer año se trabaja con las ciencias sociales en general y en segundo y tercer año se dividen entre Geografía e Historia.

Como objetivo general para todo el ciclo, se establece que las Ciencias Sociales deben proporcionar herramientas a los estudiantes que les permitan “interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que para la construcción de la ciudadanía les permitan comprender sus propias experiencias de vida e inscribirlas en un proyecto espacio-temporal que les otorgue nuevos sentidos.” (DGCyE, 2006a: 60). Bajo estos términos, se espera que el conocimiento que trabajan durante esta asignatura tenga cierta disposición a ser transferido a otras situaciones de la vida de los alumnos. Además, el ejercicio intelectual que se propone es el de interpretación de

acontecimientos sociales, lo cual carga una fuerte relación con el debate, entendiendo a éste como una “competencia de interpretaciones” (Johnson, 2013: 13).

Ahora bien, ¿qué se espera de los alumnos en esta asignatura? Según las Expectativas de logro para el primer año, no pudimos notar un anclaje en una función comunicativa de los aprendizajes. Es decir, el ejercicio predominante que se espera que hagan los alumnos es interno, interpretativo, comprensivo y de relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento (trabajo sobre mapas y fuentes bibliográficas). Lo mismo sucede con las expectativas de logro en Geografía para segundo y tercer año.

Ahora bien, en las consideraciones didácticas para la enseñanza de Geografía en segundo año se hace énfasis en tres rasgos de la asignatura que son característicos de la práctica de debate. En primer lugar, se establece que el docente debe orientar a los alumnos en cuanto a los criterios de búsqueda de material para el abordaje de los temas que se trabajen en el aula. En segundo lugar, debe impulsar estrategias que fomenten el diálogo entre alumnos y alumnas sobre problemáticas actuales relacionadas con la geografía que permitan contraponer posiciones en torno a un mismo tema. Por último, si bien en el debate no se trabaja con vocabulario específico de la geografía, en los diseños curriculares se sostiene la importancia de “[e]nseñar a leer y a expresarse oralmente y por escrito utilizando el vocabulario específico de la disciplina.” (DGCyE, 2006b: 112)

Las consideraciones para la enseñanza en el segundo año se relacionan con las del tercero. Entre ellas, se recomienda generar espacios de discusión y análisis sobre las diferentes formas de Estado, favorecer la discusión y el intercambio de ideas sobre temas y posiciones políticas e ideológicas que circulan en la sociedad y “[e]stablecer un enlace afectivo, intelectual y motivacional con los alumnos que favorezca un tipo de interacción y confianza crecientes.” (DGCyE, 2008: 127). Según el estudio de caso llevado a cabo por Aguirre (2016) en Haití el debate es percibido por los alumnos no como una mera herramienta educativa, sino que alcanzan a considerar los clubes de debate como su familia y como un laboratorio para la autoexploración. Esto no significa que se vayan a lograr los mismos resultados en Argentina, pero amplía el horizonte de posibilidades sobre los espacios que dan voz a los alumnos.

En el caso de Historia para segundo y tercer año, podemos notar que se le cede mayor presencia al trabajo de habilidades orales. En las expectativas de logro se espera que los alumnos y alumnas puedan vincular la información trabajada de distintos tipos discursivos y que sepan “comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, icónicos, etc.)” (DGCyE, 2006b: 149).

También se espera que debatan sobre las respuestas que los autores dan a las problemáticas históricas trabajadas en clase.

Entre las orientaciones didácticas, una de las propuestas para los docentes es la de organizar un plenario de debate “(...) a nivel áulico, comparando, discutiendo, aceptando y proponiendo argumentos sostenidos en información pertinente (testimonios, relatos, documentos) poniendo en discusión las hipótesis de los propios estudiantes de manera que se aproximen a la comprensión de los conceptos puestos en juego” (2006b: 155). Además, se deben promover situaciones de debate entre alumnos y alumnas desde las diferentes posiciones de los actores históricos sobre problemáticas de las sociedades en el pasado para “(...) reconstruir contextos históricos interpretando el juego de relaciones, intereses, intenciones, conflictos y contradicciones que producen desplazamientos, sustituciones, evolución, de la urdimbre social del período.” (2006b: 160).

Es importante destacar que, a diferencia de las demás asignaturas vistas hasta ahora, en el caso de Historia, una de las variables para evaluar los aprendizajes es la de la capacidad de comunicar los aprendizajes. Estos, serían evaluados a partir de

“[...] la comunicación a sus pares de información específica, los debates en pequeños grupos, las comunicaciones de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total, la producción escrita y la comunicación oral de textos argumentativos sobre los problemas en estudio, la expresión oral de los aprendizajes alcanzados a través de distintos formatos tales como mesas redondas, la comunicación de informes, los diálogos públicos con sus pares, la comunicación de una ponencia sobre un tema, entre otras posibilidades.” (DGCyE, 2008: 183)

Si bien no hay una evaluación específica y centrada en un debate formal, es importante destacar la presencia de la oralidad en los criterios para la evaluación.

Por último, es importante destacar que, si bien existe el deseo de insertar el debate, hasta ahora no ha habido ninguna propuesta estructurada con un formato y objetivos específicos.

El lenguaje puesto en práctica: Matemática

Antes de comenzar con este apartado es necesario hacer una advertencia sobre la oralidad en la matemática. A primera vista, podríamos decir que la matemática es una disciplina que se plasma eminentemente sobre el lenguaje escrito. Además de esto, la matemática es una práctica que tiene su propio lenguaje. Por estos dos motivos, “oralizar” la matemática sería una hazaña casi irrealizable.

Knijnik (2007) ofrece el ejemplo de “*Seu Nerci*”, un campesino del Movimiento Sin Tierra que, aunque no supiera leer ni escribir, podía calcular lo que cobraba por su producción de leche sin soporte escrito, “(...) destacando que tales procedimientos (...) presentan evidencias de la sofisticación de la cultura oral” (2007: 6). A su vez, la autora señala que la escritura separa al que sabe del sabido y así puede establecer las condiciones para la “objetividad” en el sentido de distancia personal con lo dicho (Ong en Knijnik, 2007). Esa búsqueda por la objetividad, aduce la autora, es la que “domina el escenario de las aulas de matemática, desvalorando la oralidad y sus practicantes. Es la supremacía de la cultura escrita sobre la oral, una supremacía históricamente producida.” (Knijnik, 2007: 5). Se hace esta salvedad para no caer en la idea de que la matemática no puede ser plasmada en el discurso oral.

Ahora bien, ¿qué dicen los diseños curriculares? De acuerdo con lo estudiado, subyace una concepción del lenguaje en matemática que no contempla al registro oral. Lo único que se trabaja de la comunicación oral en esta asignatura son las orientaciones para docentes, que recomiendan no utilizar algunas expresiones que pueden desmotivar el trabajo de las alumnas y alumnos.

La oralidad en matemática está abocada a la explicación de lo escrito. Cuando se desarrolla el trabajo sobre los errores de los alumnos, la oralidad emerge como una herramienta para reflejar el proceso de pensamiento llevado a cabo por el alumno/a. Entre los objetivos para la enseñanza también se hace hincapié en organizar puestas en común de lo trabajado por los alumnos/as que permitan el intercambio entre pares. Sin embargo, es una propuesta que carece de desarrollo en el diseño curricular.

Prácticas del Lenguaje en primer ciclo del nivel medio: una aproximación conceptual

El diseño curricular de primer y segundo año de prácticas del lenguaje del nivel secundario “(...) llama prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006: 203)⁷. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un elemento que circula únicamente dentro de las asignaturas que trabajan con la literatura, sino que subyace a todas las prácticas sociales y, por lo tanto, escolares.

⁷ Se toma como fuente el diseño curricular de 1° año de la ES pero dentro de este se incluye al 2° año ya no poseen diferencias significativas.

Este documento toma como condición de base que cuando se pone en juego el lenguaje se lleva a cabo una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es por este motivo que no se puede hacer una separación material del uso de la lengua. Esto es, que conceptualmente no se entiende al lenguaje como un todo divisible entre lengua oral, lengua escrita, lectura ni escritura ya que consideran que todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras.

Desde esta definición conceptual, podríamos decir que el debate, bajo el formato Parlamentario Británico, tiene una preponderancia del lenguaje oral. De todos modos, no hace una división tajante. Esto es, no convierte en objeto de estudio únicamente lo oral, sino que sostiene una interacción constante entre la preparación de argumentos mediante la escritura y una investigación de evidencia mediante la lectura. Es más, el debate en clase, desde los diferentes formatos que ofrece, podría poner énfasis en trabajar en mayor o menor medida una u otra forma de trabajar con la palabra.

Siguiendo esta línea y esta definición conceptual, podemos advertir que el lenguaje aparece tanto dentro como fuera de la escuela. Ahora bien, en el diseño que estamos analizando, se sostiene que “los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberían también tener algunas particularidades frente a otros usos sociales” (p. 202). Podríamos aducir que la toma de posición que se hace en esta cita es la de ampliar el repertorio y las formas de uso de la lengua. Considerando que las conversaciones cotidianas no están estructuradas bajo un formato, tiempos y objetivos específicos, la asignatura en cuestión aparece como un lugar propicio para probar nuevas formas de trabajar con el lenguaje oral de la forma que se lo trabaja en el debate.

Poniendo esto en relación con las expectativas de logro de la asignatura, se observa una fuerte relación entre las exigencias del diseño curricular y las potencialidades del debate. Uno de los puntos principales que se menciona en las expectativas es el de “desarrollar prácticas de lenguaje oral –cada vez más formal-, con diversos propósitos y para distintos destinatarios” (p. 204). La relación se hace visible a la hora de advertir que el debate es una discusión formal en la que dos lados opuestos siguen una serie de reglas acordadas previamente para sumergirse en un intercambio oral de diferentes puntos de vista sobre un tema determinado (Akerman y Neale en Omelicheva, 2006). Además, trabajos como el de Kennedy (2007) demuestran cómo a través de modalidades de “role-play” se puede debatir adecuando el discurso a diferentes destinatarios y desde diferentes perspectivas.

En este punto creemos importante hacer una pausa para resaltar que no se considera que la lengua oral de la vida cotidiana no tenga forma ni estructura. De hecho sí la tiene ya que cada contexto y situación comunicativa habilita y exige diferentes formas de usar la lengua (Rodríguez, 1995). Sin embargo, considerando que el debate necesita de un espacio contenido de discusión reflexiva podríamos decir que, según este diseño curricular, la escuela debería poder ofrecer dicho ambiente.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido conceptual de cómo se concibe al objeto de enseñanza de la asignatura en cuestión: las prácticas del lenguaje. Ahora bien, ¿cuáles son las capacidades que se buscan estimular en los alumnos en cuanto a la oralidad? ¿Y los objetivos que se proponen para la enseñanza? ¿Podría el debate servir como herramienta para alcanzar esos objetivos?

Objetivos y orientaciones para Prácticas del Lenguaje

En el comienzo de este apartado se expondrán algunos de los principales objetivos que se proponen para la asignatura de Prácticas del Lenguaje. Puede resultar un tanto tedioso, pero se hace necesario para elaborar una comparación pertinente.

Entre los objetivos para la enseñanza que establecen en esta asignatura, pero para el tercer año, se sostiene que los docentes deben favorecer instancias de intercambio que estimulen a los estudiantes para expresarse y defender sus creencias entendiendo y respetando las de los demás desde una perspectiva crítica utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos (Dirección General de Cultura y Educación, 2008). En relación con esto, se establece que deben preparar sus clases para que los estudiantes usen el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso para desenvolverse cada vez más de manera autónoma y reflexiva. Realizar actividades con propósitos comunicativos claros, que les proponga a los estudiantes interpretar y producir textos para responder a distintas demandas de la vida social también es parte de los objetivos que el diseño curricular establece para los docentes. Por último, un elemento central para nuestro análisis es que se espera que los docentes organicen “(...) debates sobre asuntos polémicos que fueron materia de discusión” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 42) de hecho, es una de las orientaciones didácticas ofrecidas para trabajar el eje de formación ciudadana.

En eje de formación ciudadana del tercer año se establecen una serie de expectativas de logro sobre los alumnos que, a primera vista, podrían ser trabajadas desde el debate. Entre ellas, se

espera que hagan lectura crítica de los medios de comunicación masiva para elaborar argumentos en un debate, que reconozcan diferentes posturas dentro de una misma problemática y que asuman una postura para que, a partir de ella, puedan refutar la de otras personas. En el caso de primer y segundo año, se espera que progresivamente realicen una lectura crítica de las noticias y medios de comunicación masiva y que desarrollen prácticas del lenguaje oral cada vez más formales con diversos propósitos y para diferentes destinatarios.

Según la Dirección General de Cultura y Educación (2006) las prácticas del lenguaje en tanto práctica de oralidad,

“(…) exigen que el docente intervenga para ayudar a los alumnos a: configurar el /los destinatario/s a los cuales irá dirigido el mensaje; identificar y conocer el formato textual oral a utilizar; manejar los componentes no lingüísticos de la comunicación como son, por ejemplo, la mirada, los gestos, y el tono de la voz; organizar los momentos de una exposición, argumentación, debate, etc.; elaborar criterios de escucha para evaluar las producciones de los otros; comprender que cualquier trabajo oral apela a la escritura para la elaboración de resúmenes, síntesis, cuadros, etc.; favorecer la lectura de diversos textos en función de los propósitos de la actividad oral.” (pp. 208-209)

En cuanto a las orientaciones para la evaluación que se proponen, aparece como condición de base evaluar aquello a lo que el docente le dio una oportunidad de trabajarlo y no abordarlo de manera aislada. Esto es, evaluar “(…) la lengua en uso” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006: 212) en vez de estudiar definiciones de qué es una oración o cómo se clasifican los sustantivos. A su vez, se sostiene que se debe evaluar al alumno desde una mirada integral, como usuario del discurso y evaluar la capacidad de reflexión sobre su propio uso de aquel. En 3° año, se establece que el docente debe favorecer “diversas oportunidades a lo largo de todo el año en las que los alumnos puedan abordar temas que les resulten significativos y en los que se propicie una permanente articulación con los textos modélicos (...) y con los aportes teóricos (en los informes sobre el seguimiento de una noticia o en las conclusiones de un debate, etcétera)” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 45).

Dicho esto, creemos necesario hacer una categorización general de las demandas que este diseño curricular establece para, luego, analizar la relación que estas tienen con el debate. Dividiremos las categorías en tres partes: objetivos para la enseñanza, objetivos para el aprendizaje o expectativas de logro y orientaciones para la evaluación.

En cuanto a los objetivos para la enseñanza podríamos decir que se prioriza el tipo de situaciones que el docente debería favorecer para dar lugar a ese aprendizaje. Esa situación de clase, se espera que sea una situación de intercambio oral de las diferentes creencias y opiniones donde gobierne el respeto y una mirada crítica. De fondo, subyace el lenguaje como herramienta para pensar, elaborar argumentos y exponerlos frente a los compañeros y compañeras.

Las expectativas de logro, en términos generales, podríamos decir que se centran en hacer una aproximación a una oralidad más formal, que les permita elaborar argumentos con diferentes propósitos haciendo anteriormente una lectura crítica de las diferentes posturas que pueden haber sobre una misma problemática. Además, se espera que manejen los componentes no lingüísticos de la oralidad y que desarrollen una capacidad de escucha profunda sobre el discurso de las otras personas.

Por último, las orientaciones para el docente sugieren elaborar evaluaciones que tengan relación con temas significativos para los alumnos que les permitan usar a la lengua como herramienta de nexo entre la teoría y la problemática que se esté trabajando.

Conclusiones preliminares

En términos generales es importante destacar que no pudimos advertir concepciones explícitas sobre el lugar de las prácticas de oralidad en cada una de estas asignaturas. Más bien pudimos advertir que no hay una elaboración profunda de lo que significa utilizar al lenguaje oral como herramienta de desarrollo del pensamiento. Existen ciertos apartados en los diseños curriculares sobre lo que significa hablar en el marco de la disciplina específica pero no resulta suficiente para reflejar la forma de concebir las prácticas del lenguaje.

El caso de Biología e Historia son los que más proponen el uso de la lengua oral para el trabajo en clase. En la primera predomina una concepción constructivista del lenguaje en tanto herramienta de pensamiento. Además, el debate se utiliza como estrategia para un fin secundario: la curaduría de contenidos provenientes de fuentes buscadas por los alumnos y alumnas para la elaboración de argumentos. En cuanto a Historia, la función que se le otorga al debate es la de reconstruir los contenidos vistos en la materia para elaborar sus propias hipótesis. Además, al tratarse de una disciplina que está muy ligada a la interpretación subjetiva, se busca reflejar las diferentes perspectivas y posiciones sociales que confluyen en

la reconstrucción de los hechos históricos. Sin embargo, para ambas propuestas el debate propuesto no es formal y riguroso.

La asignatura de Físicoquímica no nos permitió extraer una concepción clara de prácticas de oralidad. Sin embargo, notamos que destaca su importancia para el desarrollo científico. Así, resalta su importancia, pero no desarrolla su potencial ofreciendo propuestas de trabajo para los docentes. Es así cómo el debate emerge como propuesta superadora.

No sucede lo mismo con Geografía, que le otorga al intercambio oral entre pares una doble función. Por un lado, la sitúa como una herramienta para el docente para guiar a sus alumnos en cuanto a criterios de búsqueda de información en fuentes diversas. Por el otro, se utiliza al lenguaje oral como herramienta de creación de lazos afectivos, respetuosos y de motivación para el aprendizaje. En este caso, predominaría más bien una función vincular de lo oral.

En el caso de Matemática, la oralidad y la comunicación de conocimientos se presenta en términos muy generales como una herramienta para hacer visible el pensamiento. Bajo estas condiciones, resulta difícil imaginarse algún tipo de implementación del debate en esta asignatura.

Otro factor importante a destacar es que no hay un factor transversal a todas las materias que pudiera dar rasgos de una forma de concepción común de las prácticas del lenguaje y oralidad. La evidencia rastreada no alcanza para decir que la oralidad es objeto de enseñanza, pero sí para decir que tiene su lugar y que se le debería dar más importancia.

Por último, en la asignatura de Prácticas del Lenguaje hay una definición explícita de su significado. Estas son “(...) las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006: 203). Si bien esta asignatura posee contenidos específicos, el hecho de trabajar con la lengua en sí abre la posibilidad al debate de encontrar su lugar en el trabajo y desarrollo de competencias orales.

Hasta acá hemos advertido que la oralidad en el aula, según los diseños curriculares, tiene un rol subsidiario en las formas de promover el aprendizaje. Bajo este escenario se hace necesario preguntarnos de qué manera se podría promover prácticas de oralidad en el aula de manera tal que generen aprendizajes significativos. Como venimos diciendo, el debate es una práctica de oralidad que, según la investigación recolectada para esta tesina, tiene el potencial de promover

el pensamiento crítico como también el razonamiento, las habilidades comunicativas y de resolución de problemas (Darby, 2007; Park, Kier y Jugdev, 2011; Kennedy, 2009; Johnson y Johnson, 1994; Davidson y Worsham, 1992). Con esto dicho, la última sección de esta tesis estará dedicada a estudiar, a partir de diferentes entrevistas a especialistas sobre el tema, por qué y cómo se podría insertar este tipo de prácticas en el aula.



Universidad de
San Andrés

Capítulo 4: experiencias y caminos posibles para la expansión de las prácticas de debate

En el capítulo anterior hemos abordado las demandas que existen dentro de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires en cuanto a las prácticas de oralidad. Ahora bien, limitar este trabajo simplemente a un análisis curricular sería caer en la idea de que lo que existe dentro de las políticas educativas “baja” directamente hacia las aulas sin interferencias ni modificaciones realizadas por las instituciones o por docentes. Si bien sabemos que los diseños curriculares no invitan de manera exhaustiva a que se trabajen los contenidos desde la oralidad y el debate, eso no quiere decir que en las instituciones exista cierta discrecionalidad y discernimiento de lo que dice la política educativa.

Para este capítulo, nos proponemos recopilar experiencias y opiniones de expertos de la Argentina a través de entrevistas para rastrear cuáles son los canales que se utilizan para incorporar este tipo de prácticas en las aulas. Además, a partir de estas entrevistas se estudiará cuáles son las cuestiones fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de pensar cómo ampliar el alcance de este tipo de prácticas en las aulas.

Para esto, se dividirá el análisis en seis ejes. En primer lugar, indagaremos acerca de si es deseable que el debate esté presente en todas las escuelas. Las respuestas fueron diversas, pero nos pueden dar una noción acerca de cuán valioso sería expandir el debate hacia más escuelas y, por ende, a más alumnos.

En segundo lugar, se indagará acerca de cuán necesaria es la formación de un docente para poder trabajar con el debate dentro del aula. La necesidad de formación docente es un aspecto central tanto a nivel institucional como a nivel sistema educativo. Por eso, se abordarán preguntas como: ¿es suficiente conocer los formatos de debate para trabajar con él dentro de la clase o es necesaria una formación más profunda? ¿cuáles son las características necesarias de un docente para poder trabajar con el debate?

En tercer lugar, se observará si el debate es una práctica que se puede llevar a cabo en contextos socioeconómicos desiguales de manera indistinta. Si se quiere pensar al debate como una práctica con potencial de expansión, es necesario hacernos preguntas como: ¿Existen experiencias en contextos socioeconómicos desfavorables? ¿Dónde se practica debate principalmente en Argentina?

Como cuarto eje, se observará cuán adaptable es el trabajo con el debate a la heterogeneidad de los alumnos. Las principales observaciones irán en torno a las preguntas: ¿Qué pasa si el

debate se hace obligatorio? ¿Quiénes son las personas que suelen participar en los talleres de debate? ¿Existen formas de hacer que en un debate todas las personas presentes tengan roles activos en el aprendizaje?

En quinto lugar, se les preguntó a los especialistas cómo fue su trayecto en torno al debate. Como hemos dicho más arriba, el debate en América Latina no posee una larga historia. Es por eso que, a partir de las entrevistas a los especialistas, se intentará reconocer cuáles son los recorridos predominantes que han realizado y en el marco de qué tipo de instituciones.

Por último, se intentará dilucidar cuál es el interés de las escuelas en incorporar al debate dentro de su propuesta pedagógica. Al depender tanto de la decisión individual de las escuelas y al no ser una “bajada de línea” del Estado, es pertinente reconocer qué potencialidades encuentran las escuelas en una práctica como esta.

¿Es deseable que sea obligatorio para todas las escuelas?

Si bien los antecedentes presentados en esta tesis reflejan que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a través del debate resultan valiosas y enriquecedoras, también es necesario preguntarnos si para el contexto de la Provincia de Buenos Aires es deseable ampliar estas prácticas a todas las escuelas de manera obligatoria. Esto se debe a que no existe investigación previa realizada en cuanto a los beneficios del debate para los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la Provincia de Buenos Aires.

Si bien las opiniones de los especialistas tienen una tendencia marcada en cuanto a la necesidad y el beneficio que tendría ampliar prácticas de este tipo, los argumentos presentan algunas diferencias.

En primer lugar, Juan Mamberti, resalta que el debate podría ser una herramienta muy útil para los docentes, pero pone en discusión si la forma de hacer que esto llegue a las aulas es mediante la obligatoriedad. Según él

[h]ay cosas que se pueden enseñar usando el debate como método y funciona muy bien y me parece bárbaro. Tampoco obligaría a los docentes a usarlo. Pero me parece que sería bueno que conocieran la herramienta para tenerla en su caja de herramientas. Hay muchas cosas que salen muy bien si se usa el debate, y el debate permite hacer y desarrollar muchas facetas que típicamente en la escuela no es fácil desarrollar por los programas que suelo ver. (comunicación personal, 13 de abril, 2020)

En línea con lo sostenido por Juan Mamberti, María Eugenia Abuin advierte que “... la escuela con la palabra obligatorio no va. Pero sí creo que es una necesidad que tenemos de la oratoria. Necesitamos desarrollar la oratoria” (comunicación personal, 28 de abril, 2020). En este sentido, como

se viene argumentando a lo largo del trabajo, las prácticas de debate no solamente sirven para desarrollar los aspectos cognitivos del aprendizaje sino también la expresión oral en términos generales.

Según Anijovich y Cappelletti (2017), recoger evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes es una tarea muy desafiante a la hora de evaluar. Estas evidencias se refieren a los aspectos observables de los procesos del objeto o sujeto de la evaluación (Elola y Toranzos, 2000). En este sentido, María Eugenia Abuin destaca que en una de las experiencias organizando un torneo

[u]no de los jueces decía que no había visto en su vida herramienta más precisa para evaluar que el debate, porque se daba cuenta que ahí podía evaluar. Este hombre lo decía con el sentido real de la palabra evaluar, no solo del número. Se refería a que a partir del debate te podías dar cuenta de lo que sabía el chico y de lo que había que potenciarle. (...) Si vos ves un torneo de debate completo podés ver dónde está la falla, qué podés sumar, qué podés sacar... Realmente hace al proceso de aprendizaje. Desde ahí creo que debería estar en las escuelas. (comunicación personal, 28 de abril, 2020)

Así, no solamente favorece las dinámicas de diálogo ni se lo valora únicamente como una estrategia de enseñanza (Anijovich y Mora, 2009) sino que, en línea con lo que sostiene Omelicheva (2007), podemos reafirmar que también ofrece una alternativa al docente para recoger evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes. A su vez, Mariano Pazos argumenta que el debate no solamente podría ser incorporado dentro del aula, sino que también es una herramienta valiosa a nivel institucional siempre y cuando se involucren las voces de los diferentes actores sociales que pertenezcan a la escuela. Mariano sostiene que el espacio es valioso

si es realmente plural, realmente participativo y ubicado en la realidad institucional. Creo que ahí es un factor clave, que todos podamos formar parte de una instancia de debate de lo que nos pasa realmente en ese día a día. Después, una vez que podamos identificar y tratar temas que nos preocupan de nuestra realidad, ahí ampliamos la mirada y nos vamos otros escalones para arriba.

De manera análoga con lo sostenido por Omelicheva (2008) los autores entrevistados para esta tesis resaltan que el debate en clase proporciona herramientas y formatos de pensamiento que no se fomentan en la escuela hoy en día. Juan Mamberti resalta que la escuela hoy está muy orientada a “enseñar cosas y transmitir los contenidos y después a testear que los alumnos puedan reproducir esos contenidos” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). La diferencia que él encuentra entre la forma de enseñanza expositiva y el debate es que, cuando hablamos de debate, hablamos de

un método para ordenar el pensamiento, para expresar ideas, para contrastar ideas, para buscar alternativas, para acostumbrarse a no aceptar rápidamente algunas ideas con las que nos encontramos o que tenemos nosotros mismos. Por lo menos, para darse la oportunidad de desafiar las propias, las ajenas.

En una línea de pensamiento similar, Mirta Aguirre sostiene que “(...) todas las escuelas de Argentina deberían tener un club de debate y, dentro de las mismas aulas, el debate debería ser una herramienta fundamental” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). La autora argumenta esto ya que no sólo es la instancia del intercambio de argumentos, sino también el proceso anterior y posterior al debate es lo que enriquece sustancialmente el aprendizaje. Mirta Aguirre encuentra cuatro motivos para esto. Por un lado, porque obliga a los estudiantes a defender posturas con las que sus ideas no necesariamente coinciden y eso robustece y amplía su conocimiento sobre una temática específica y, a su vez, genera empatía en los estudiantes con las ideas que antes ignoraban. En segundo lugar, la autora argumenta que el debate no solamente sirve para las ciencias sociales, sino que para todas las ciencias ya que “las ciencias en general sabemos que (...) avanzan en ensayo y error y teorías contrapuestas que hoy sabemos que no funcionan pero que en la época tenían todo su motivo de ser.” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). En tercer lugar, el valor que la autora le otorga al debate se debe a que construye habilidades sociales y facilita la inserción al mundo del trabajo ya que “el debate, lo que nos enseña también es que hay que explicar lo obvio. Y ahí es cuando muchas veces viene lo más difícil que es ¿cómo explico lo obvio?” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). A lo que la autora se refiere con esto es a que en reuniones con personas donde se ponen en juego juicios o donde es necesario argumentar alguna postura, el debate favorece la predisposición de los estudiantes al intercambio argumentado desde posturas diversas. Por último, y en línea con lo que argumenta Juan Mamberti, Mirta Aguirre sostiene que trabajar con el debate es una forma distinta a la que se acostumbra dentro de la escuela. Según la autora, ofrecer contenidos armados y “empaquetados” genera aprendizajes poco significativos para los estudiantes. En cambio, Aguirre sostiene que “(...) con el debate lo que vos estás haciendo es abrir ese paquete (...) No necesariamente desde un debate dialéctico, pero sí desde el proceso, porque el debate lo que te implica es ese análisis” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020).

Otra pregunta pertinente que debemos hacernos a la hora de pensar la ampliación de este tipo de prácticas en la escuela es cuáles son los desafíos que podrían aparecer si se quisiera establecer al debate como una herramienta de enseñanza o como un espacio curricular obligatorio. Tanto Juan Mamberti como Aguirre (2016) sostienen que las formas de insertar al debate en el sistema educativo pueden ser muy diversas sin necesariamente perder efectividad.

Por un lado, Aguirre (2016) sostiene que el debate

(...) can be used in formal educational settings as an in-class pedagogy or as an extra-curricular activity promoted by debating clubs and/or tournaments; in non-formal educational settings through organisations that run permanent programmes, whether run by NGO's (...) or by government bodies; or as a particular one-time intervention articulated under a precise objective. Additionally, debating activities may be of interest also for the private sector, especially when thinking of corporate social responsibility programmes; or for the third-sector in general, and for educational and youth initiatives in particular (p. 65).

Por el otro lado, Juan Mamberti argumenta que los formatos de debate pueden ser muy diversos. Se podría

ofrecer muy activamente un programa de debate voluntario al que las escuelas se puedan sumar (...) que sea extracurricular y entre personas que tienen ganas de hacerlo, tanto docentes como estudiantes. [P]uede seguirse un modelo muy común, de organizar foros, encuentros intercolegiales, encuentros regionales, provinciales... (comunicación personal, 13 de abril, 2020)

Ahora bien, bajo esta multiplicidad de formatos posibles que podría tomar el debate, es necesario volver a la pregunta de este apartado: ¿es deseable que el debate sea obligatorio para todas las escuelas? Con respecto a esto, Mamberti aduce que quizás un modelo de participación voluntaria sea más práctico y sencillo que obligar a todo el mundo a hacerlo. De hecho, lo que podría hacer es ahorrar ciertas dificultades que la obligatoriedad podría presentar ya que

(...) uno en el aula puede tener, por ejemplo, 25 o 30 personas. El modelo más básico de debate puede tener algunos problemas con tanta gente en el aula. En general funciona, mucha gente lo usa, pero el docente quizás se pregunte cómo hacer, si en el debate participan seis u ocho personas, para mantener a todo el mundo activo (...) pueden ser problemas que surjan si la tarea se vuelve obligatoria y todo el mundo tiene que hacerla (comunicación personal, 13 de abril, 2020).

Dicho esto, podríamos deducir algunas ideas principales de las evidencias recolectadas. No podríamos afirmar con certeza que el debate debería ser obligatorio para las escuelas. Ahora bien, todos los especialistas reconocen en el debate una potencialidad que es diferente con respecto a las estrategias de enseñanza que se emplean habitualmente en la escuela. Esto se debe a diferentes motivos. En primer lugar, permite recolectar evidencias de los aprendizajes de los estudiantes de una manera alternativa a las evaluaciones sumativas. En segundo lugar, fomenta una aproximación más cercana con los contenidos que se trabajan y ofrece un trabajo profundo habilidades interpersonales que les sirven más allá del contexto escolar. Por otro lado, convertir al debate en un espacio curricular implica esfuerzos políticos, logísticos y pedagógicos mayores y la evidencia demuestra que existen formas alternativas de trabajar con

el debate que son altamente eficaces. En este sentido, no sería recomendable incorporar al debate como una estrategia obligatoria para los docentes, pero sí es una herramienta valiosa con la que los docentes podrían hacer sus clases más significativas.

La formación docente como base de la práctica

Un aspecto central a la hora de pensar la posible expansión de una estrategia de enseñanza es la formación docente. Inicialmente se podría pensar que el debate, al ser una forma de estructurar un diálogo, no requiere de muchas habilidades distintas de las que se intenta transmitir a los docentes en su formación. Sin embargo, a pesar de que existen modelos genéricos utilizables dentro del aula para llevar a cabo un debate, los especialistas citados en esta entrevista sostienen que no es lo único necesario para generar profundidad en los aprendizajes.

En primer lugar, es necesario destacar que si bien el debate tiene difusión dentro del mundo educativo internacional, a nivel local es una herramienta de enseñanza muy poco difundida. Según Mirta Aguirre, “el debate es super desconocido y el debate es entendido como sinónimo de discusión, de intercambio” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). Por este motivo, la autora sostiene que además de que no existe ninguna formación formal para trabajar con el debate,

[...] los docentes necesitan entender qué es el debate, qué permite y cómo se puede trabajar porque esto de que se trata de una herramienta súper versátil es lo que lo hace súper atractivo. Y para mí definitivamente debería ser parte de los profesorados, por lo menos nociones básicas de cómo realizar un debate. Entender que esta herramienta existe.

Juan Mamberti, en una línea similar con la propuesta por Mirta Aguirre, sostiene que

(...) habría que hacer bastante formación docente, porque es una metodología muy poco conocida (...) Creo que generaría bastante resistencia también (...) porque es distinto de lo que se hace y hacer cosas distintas, en general, por lo menos al principio es más difícil, y hay que aprender algo distinto (...) También porque está muy asociado a una práctica extranjera y me parece que en Argentina hay mucha gente que se opone a las cosas que asocia con prácticas extranjeras. En especial si son de países como Estados Unidos o Inglaterra. (comunicación personal, 13 de abril, 2020)

En segundo lugar, resulta relevante destacar que, para los especialistas, el tipo de formación que se ofrece a los docentes hoy en día no es favorable para trabajar el debate dentro del aula. Según Mariano Pazos los docentes de los centros de formación de la Provincia de Buenos Aires “no salen con una formación de posibilidad de ampliar una mirada a que el otro, como individuo crítico, con una mirada crítica hacia determinadas situaciones, tenga el el espacio para hacerlo. No tiene la formación, no lo tiene como materia” (comunicación personal, 5 de

mayo, 2020). Esto encuentra cierta vinculación con la perspectiva de María Eugenia Abuin cuando se pregunta: “Si no lo has vivido, si no sabés más de lo que lees en el libro, ¿cómo podés enseñar debate?” (comunicación personal, 28 de abril, 2020).

De este modo, se hace necesario hacernos la siguiente pregunta: ¿qué tipo de saberes necesita un docente para poder trabajar con el debate? Con respecto a esto, la perspectiva de Juan Mamberti resulta esclarecedora. Según el autor, aprender el funcionamiento básico del debate es rápido y fácil de comprender. Ahora bien,

[...] lo que es más difícil es tener en serio una actitud favorable a la práctica. (...) Por ejemplo, un profesor que no está sinceramente abierto a la duda sobre los puntos de vista que se plantean para la discusión... ¿puede transmitir el espíritu de la práctica del debate? (...) Uno puede invitar a hacer un ejercicio de diferentes modos. Creo que hay muchos modos que se llevan bien con lo que para mí es valioso en la práctica del debate y hay algunos modos que no se llevan tan bien.

Así, Juan Mamberti resalta que si bien hay cosas que se pueden tomar de los manuales de debate, un requisito fundamental es “(...) la actitud, la apertura, la invitación sincera, el respeto a la diversidad” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). En línea con esto, Mariano Pazos sostiene que abrir un espacio de debate dentro de una asignatura demanda una preparación por parte del docente “[p]orque pueden surgir miles de cosas. Desde un debate con respecto a los contenidos hasta un debate de cómo das la clase” (comunicación personal, 5 de mayo, 2020). A su vez, un desafío que se presenta a la hora de trabajar con el debate en el aula es el trabajo en equipo. Mirta Aguirre sostiene que el debate en el aula

(...) implicaría el desafío de un docente que tenga también conocimiento no solo de la teoría del debate sino de cómo manejar un equipo. Porque el tema del debate es que hay mucho trabajo en equipo. El trabajo con el otro es súper desafiante (comunicación personal, 13 de mayo, 2020).

Por este motivo podríamos decir que la apertura y la invitación sincera a la diversidad de posturas y al trabajo colectivo también nos habla de una receptividad por parte del docente que es fundamental a la hora de trabajar con el debate en clase.

Siguiendo esta línea de razonamiento, es pertinente preguntarnos cómo se pueden transmitir ese tipo de saberes en un proceso de formación. Según Anijovich y Mora las actividades son “las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (2009, p. 26) Esto encuentra cierto vínculo con el argumento de Mirta Aguirre cuando aduce que “(...) cualquier buena formación en debate implica que obviamente quien va a enseñar debate pase por su experiencia de haber hecho el debate,

mínimamente. No necesariamente tiene que ser un debatiente, por nuestra tradición de que no existe sería súper difícil. Pero sí [debe pasar por] la práctica” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). A su vez, María Eugenia Abuin advierte que

la teoría te puede dar un mundo, pero si no lo practicás no sirve de nada. Bueno, esto pasa igual con el debate. Vos podés leerlo, te puedo dar (...) el libro de “Cómo Ganar Debates” y vos los vas a leer, pero cuando vos vivís el debate como lo vivimos nosotros o vivís en la comunidad del debate, te queda para toda la vida (comunicación personal, 28 de abril, 2020).

A su vez, el debate lentamente comienza a cobrar cierta formalidad a partir de los libros y manuales que se escriben sobre la disciplina en América Latina (Mirta Aguirre, comunicación personal, 13 de mayo, 2020). De hecho, según la autora

(...) la mayoría de la gente que se dedica al debate en el mundo no es que estudió Oratoria y Debate. (...) [E]n el mundo de los que nos encontramos haciendo esto, la formación viene de haber participado en encuentros. Y los mismos encuentros/campeonatos, tienen siempre instancias de formación, entonces vos tenés diferentes talleres sobre los diferentes temas.

En este sentido, los espacios de formación que predominan para el debate no responden a planes de política educativa de largo alcance sino, más bien, a encuentros organizados de manera independiente por universidades, organizaciones filantrópicas como IDEA u Organizaciones No Gubernamentales como Red Sin Fronteras. Es así que, si seguimos la línea de razonamiento de los especialistas entrevistados, sería necesario que exista la oportunidad de entablar un primer contacto con la práctica de debate en los espacios de formación docente. Con respecto a esto, Mariano Pazos vincula la formación necesaria para el debate con el tipo de formación que se brinda en el nivel universitario. El especialista advierte que

[s]ería muy interesante que se profesionalice desde la formación. Un docente de secundario, creo que por las instancias hoy de formación docente de los niveles secundario tiene que haber pasado por la instancia universitaria, tiene que tener formación universitaria más profunda, más amplia, más abarcativa, con conexiones con otras disciplinas, que hoy no la tiene. Y eso atenta contra la posibilidad del docente de ser permeable a escuchar otras opiniones (comunicación personal, 5 de mayo, 2020).

Así, bajo el panorama desarrollado en este apartado el debate no es una estrategia de enseñanza que de por sí produce aprendizajes significativos. Para que esto suceda, es necesaria una apertura del docente a la diversidad de perspectivas que pueden confluir dentro de un aula. Por eso resulta fundamental que los docentes que deseen trabajar sus contenidos utilizando el debate, hayan tenido un contacto previo con este tipo de prácticas. Para que esto cobre un carácter más amplio y que llegue a más escuelas, Mariano Pazos advierte que es necesaria una política educativa que diseñe un transcurso y establezca objetivos para lograr que se conciba al

debate “como una forma de construir conocimiento [y] de analizar críticamente si ese conocimiento es válido o no” (comunicación personal, 5 de mayo, 2020).

¿Qué pasa si implementamos el debate en dos contextos socioeconómicos distintos?

Como hemos mencionado más arriba, la provincia de Buenos Aires presenta serios desafíos en materia de desigualdad educativa. Según el Observatorio Argentinos Por la Educación en Buenos Aires el “32,6% de los habitantes se encuentran por debajo de la línea de pobreza y 8,2% por debajo de la línea de indigencia” (Recuperado el 22/06/20 de <https://argentinosporlaeducacion.org/ficha/Buenos%20Aires>). A su vez, según las pruebas Aprender de 2017⁸ mientras en el nivel socioeconómico alto solamente el 7% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico en lengua, en el nivel socioeconómico bajo este número asciende a un 30,4%. En este sentido, es pertinente preguntarnos si el debate es una práctica que ofrece herramientas para generar aprendizajes significativos sin importar en dónde sea implementado.

En relación con esto, Mirta Aguirre (2016) se dedicó a estudiar un programa de debate de alcance nacional en Haití. Según la autora, este país es uno de los más pobres y desiguales de América Latina. Esto también se ve reflejado en su sistema educativo ya que más del 80% de su matrícula es de gestión privada (Aguirre, 2016). Ahora bien, una de sus principales conclusiones resalta que

[i]n a country shaped by poverty, lack of opportunities, low quality education and – as repeatedly expressed by the participants – a total uncertainty towards the future, the programme provides young people the opportunity to acquire meaningful knowledge, skills and values that allows them to immerse in an empowering process that, in their own words, prepares them for the future and gives them hope. (p. 64)

Sin embargo, lo que resulta más relevante en relación con esta investigación, es que según la autora algunas conclusiones de su trabajo son extrapolables a otros contextos. Una de ellas, se refiere a la posibilidad de usar al debate como una herramienta de aprendizaje y enseñanza. Por otro lado, también destaca que las actividades de debate pueden servir como complemento de la educación formal, especialmente en contextos donde la calidad educativa es baja.

Ahora bien, ¿qué pasa si analizamos lo mismo en la provincia de Buenos Aires? Las diferentes perspectivas de los entrevistados para esta tesis sirven para pensar esta problemática.

⁸ Véase https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_buenos_aires_secundaria_2017_1.pdf

Según Mariano Pazos, el debate puede ser llevado tanto en escuelas acomodadas como en escuelas en contextos de vulnerabilidad y aún así genera experiencias de aprendizaje significativo. Sin embargo, si bien la práctica del debate puede ser similar en dos contextos desiguales, existen diferentes variables que entran en juego a la hora de trabajar con el debate. Estas variables se relacionan con los recursos que habilitan el acceso a la información ya que constituye un elemento central a la hora de ofrecer una “(...) experiencia un poco más rica de parte de sectores que tienen accesibilidad a mayor cantidad de información y canales” (comunicación personal, 5 de mayo, 2020). Ahora bien, Pazos enfatiza que esto no significa que exista una mayor predisposición a debatir de acuerdo al nivel socioeconómico de los estudiantes. Sin embargo, “(...) algunas barreras en [relación con] el vocabulario, con el acceso a la información, al conocimiento del tema en profundidad” (comunicación personal, 5 de mayo, 2020) podrían requerir un mayor trabajo previo al debate que en el que se deba atender a cuestiones básicas para debatir como el uso del lenguaje y la investigación de fuentes para aprender sobre un tema en profundidad.

Esto encuentra relación con la perspectiva de María Eugenia Abuin. La especialista sostiene que un desafío que presenta el debate para el docente a cargo del espacio es que debe ser una persona que ayude a “enriquecer el vocabulario o que le permita utilizar el vocabulario que use coloquialmente” con los fines específicos que plantee el debate (comunicación personal, 28 de abril, 2020). A su vez, María Eugenia tiene la certeza de que el debate podría funcionar perfectamente en dos escuelas de contextos socioeconómicos desiguales (comunicación personal, 28 de abril, 2020). Ahora bien, uno de los principales factores que pueden limitar la práctica del debate es el idioma en el cual se lo practica. La especialista aduce que antes

(...) los torneos solo eran en inglés. Ahí ya creabas una élite. Sólo iban los que sabían inglés e iban los que sabían muy bien el inglés. Nuestra escuela secundaria no tiene un buen nivel de inglés, entonces competíamos de perdedores. Entonces nuestra primera pelea fue que el debate tenía que ser en español. ¿Qué te quiero decir con esto? Mientras el debate, como todas las cosas que se enseñan, no estén circunscriptos a nuestra cultura, estamos haciendo un “como si...”. No nos sirve (comunicación personal, 28 de abril, 2020).

Es importante destacar que si bien el vocabulario, el idioma y el acceso a la información son componentes que podrían limitar la práctica del debate, aún así no se agotan sus potencialidades. Dependiendo del formato de debate que el docente elija usar, se favorecen diferentes áreas de pensamiento. Según Mirta Aguirre, bajo el formato parlamentario británico -uno de los más usados en el nivel universitario- los participantes tienen solamente quince minutos para preparar sus argumentos y organizar sus ideas en base a la información previa

con la que cuentan para debatir sobre la temática asignada. No obstante, si se quisiera trabajar con estudiantes con un menor nivel educativo o con un menor acceso a sistemas de información y conectividad, esto también podría hacerse (Aguirre, Mirta, comunicación personal, 13 de mayo, 2020). En este sentido, en función del nivel educativo en el que se esté trabajando y de las habilidades que se quiera priorizar, el docente puede “hacer que los chicos tengan tiempo para preparar antes, para investigar antes, para buscar información. Pero no tanto por el contexto, porque en realidad no necesitás nada para debatir” (comunicación, personal, 13 de mayo, 2020).

En resumen, si bien existen diversas dificultades o limitaciones que pueden aparecer a la hora de trabajar con el debate, también se pueden propiciar estrategias y modalidades de trabajo que favorezcan a los estudiantes más allá de las limitaciones en sus recursos materiales o en su vocabulario.

¿El debate es una práctica adaptable a la heterogeneidad del aula?

Antes de pensar si el debate puede ser enmarcado en una estrategia de enseñanza en aulas heterogéneas (Anijovich y Mora, 2009) es necesario remarcar que el debate funciona como vehículo para ordenar el pensamiento, para expresar ideas, para analizar críticamente los argumentos y para construir conocimiento de manera deliberativa (Price, Cappella y Nir en Omelicheva, 2006; Juan Mamberti, comunicación personal, 13 de abril, 2020). En este sentido, no debemos pensar al debate como un producto enlatado, homogéneo y uniforme que debe ser aplicado de la misma forma en todos los lados. Más bien, las formas de adaptarlo a las circunstancias particulares son diversas.

Ahora bien, un elemento central para pensar la cuestión de la heterogeneidad y el debate gira en torno a la obligatoriedad de este tipo de prácticas. Como se dirá más adelante, hoy en día el debate transcurre principalmente en espacios de educación no formal o de manera optativa dentro de espacios formales. En este sentido, si bien la experiencia de Mirta Aguirre se desarrolló en espacios de debate obligatorio y no obligatorio, en Argentina las experiencias de debate en marcos obligatorios son casi inexistentes. Teniendo esto en cuenta, en caso de ser un espacio obligatorio Mirta Aguirre sostiene que “hay que ser más cuidadoso y tener todavía más habilidades a la hora de ubicarlo en el aula. Porque ahí sí creo que hay más requisitos que si lo ubicas en un espacio no formal o de club en donde la motivación de los estudiantes ya te hace que tengas el camino super allanado” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020)

Con esto dicho, el panorama se aclara y podemos pensar desde diferentes aristas el trabajo con el debate. En primer lugar, podríamos pensarlo desde la perspectiva de las estrategias del docente. Como primera cuestión a remarcar, hay que tener en cuenta que el modelo más difundido a nivel educativo es el de World Schools (Mamberti, comunicación personal, 13 de abril) y bajo ese formato el trabajo se subdivide, generalmente, de manera tal que un grupo es el que debate y otro grupo escucha. Ahora bien, dependiendo de los objetivos de cada docente el trabajo en clase puede variar significativamente. Según Juan Mamberti, si se quisiera trabajar bajo una modalidad de aprendizaje activo (O'Donnell, 2011) en la que los treinta alumnos trabajen al mismo tiempo, esto también podría realizarse. El autor sostiene que los estudiantes

(...) pueden mirar, evaluar, asesorar, hay un montón de maneras de organizar el trabajo en el aula en el debate para que todos estén muy activos. Pero a veces requiere mucho esfuerzo y si el docente no está animado puede resultar mejor o peor según el caso. (Mamberti, comunicación personal, 13 de abril, 2020)

Si bien se pueden lograr formas de trabajar activamente involucrando a todos los estudiantes, esto implica un esfuerzo mayor por parte del docente. A su vez, al tratarse de un espacio de trabajo de la oralidad, no necesariamente se debe trabajar todo el tiempo en el plano intelectual. Según Mirta Aguirre, “(...) podemos trabajar desde solo lo intelectual, sentados en un banquito o podemos también meter en el debate cuestiones corporales, de jugar con el espacio, de movernos, de aprovechar la dinámica” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). No obstante, la autora destaca que las condiciones del aula deben ser favorables para poder trabajar desde la corporalidad.

Esto nos permite adentrarnos en el segundo eje de este apartado que intenta observar qué tipo de actividades y habilidades se esperan de los estudiantes. Desde la perspectiva de Juan Mamberti, no todos los estudiantes cuentan con las mismas habilidades y competencias de base para poder debatir (comunicación personal, 13 de abril, 2020). Así, las expectativas sobre las habilidades de los estudiantes irán variando en función de las prioridades del docente. Un elemento al cual Juan Mamberti le pone énfasis es que

según las características del grupo el plan tenga que incluir mucho más trabajo de animarse a hablar, expresarse, y que requiera un trabajo relativamente largo para conseguir eso. Pero en otros contextos ese es el punto de partida, entonces no hay que hacer mucho trabajo. Porque hay gente que ha sido muy educada para alzar la voz, reclamar, expresarse. En cambio, hay otra gente que ha sido educada más bien en el modelo contrario, de decir poquito, no pedir, no pronunciarse (comunicación personal, 13 de abril, 2020).

De este modo podríamos decir que, si bien se espera trabajar la oralidad, la expresión y el análisis crítico de argumentos, no se hace necesario que todos lo trabajen bajo las mismas

actividades. Así -sostiene Mamberti- “(...) tampoco es tan fácil armar un plan y que ese plan se pueda extender a todos los colegios de un distrito, porque no va a funcionar igual en cada aula (comunicación personal, 13 de abril, 2020)”.

Siguiendo esta línea de razonamiento, podríamos sostener que si se quisiera hacer llegar el debate a las aulas por medio de la política educativa, es necesario pensar tanto el carácter obligatorio -ya mencionado en esta tesis- y cómo acercar a los docentes las diversas formas que existen de trabajar el debate logrando resultados similares. Con respecto a esto, Juan Mamberti destaca la necesidad de “(...) pensar en términos logísticos, por ejemplo, si se piensa un plan, en que pueda haber un plan o un montón de planes para que el docente tome el que le parezca más apropiado. O una caja de herramientas sin ningún plan muy marcado” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). A esto Mariano Pazos le agrega un elemento que complejiza la discusión y es que no solamente existe heterogeneidad al interior de las aulas sino que también entre las propias escuelas. Según el especialista, se debería permitir

(...) que las instituciones como actores educativos en una comunidad determinada, puedan tener la libertad de plantear esa heterogeneidad. No que estén atados a un programa, porque sino vamos a seguir haciendo que esa situación esté conducida por una esfera de poder que es muy difícil que pueda tener presencia en todas las realidades (...) [S]i yo como Ministerio doy el espacio, lo planteo, lo propongo, lo genero, pongo los recursos humanos, económicos y temas, pero también le doy la libertad a las escuelas a que puedan formar sus propios programas educativos con respecto a esa materia, me parece que es mucho más plural a la hora de los resultados (comunicación personal, 5 de mayo, 2020).

Dicho de otro modo, pensar un plan homogéneo a todas las escuelas que sea rígido en tanto estructura procedimental dejaría de lado la realidad institucional en la cual las escuelas están ubicadas. Más aún considerando que el debate es una herramienta que permite tanto abrirle las puertas a la construcción de conocimiento de manera colectiva como a la toma de decisiones institucionales de manera deliberativa, incluyendo a los diferentes actores sociales que forman parte de la institución (Pazos, Mariano. Comunicación personal, 5 de mayo, 2020).

Dicho esto, podríamos afirmar que según las experiencias de los especialistas, el debate no es una actividad para pocos. Más bien, se trata de una herramienta flexible que requiere de diferentes habilidades de parte del docente para hacer adaptaciones en función de los requerimientos de los estudiantes. También se puede concluir, de manera provisoria, que para ampliar el alcance de este tipo de prácticas no se debería intentar que todas las escuelas utilicen esta herramienta de la misma forma sino que se debería ofrecer las condiciones para que cada institución lo adapte a su propia realidad.

¿Qué podemos aprender de la trayectoria de los especialistas?

Al pensar posibles formas de ampliar una práctica de baja difusión en Argentina y en Buenos Aires en particular nos vemos obligados a indagar acerca de cuáles son las formas preexistentes que predominan en cuanto al tipo de vínculo que existe entre la educación formal y el debate.

Maria Eugenia Abuin (comunicación personal, 28 de abril, 2020) es una docente con formación en nivel inicial de la provincia de Río Negro. En el año 2004, trabajando en una escuela secundaria, asistió a un encuentro de debate organizado por la fundación Poder Ciudadano⁹ en la Universidad Torcuato Di Tella y en la cual se ponía en juego una beca ofrecida por la International Debate Education Association (IDEA) para formarse en debate en Estados Unidos. María Eugenia ganó esa beca y decidió otorgarle esa oportunidad a uno de sus alumnos, Juan Mamberti.

Luego de este breve período de formación en el exterior, María Eugenia comenzó a insertarse en el mundo del debate junto con diferentes colegas y manteniendo el vínculo con IDEA. Con el paso del tiempo comenzaron a desarrollar las prácticas de debate en su provincia involucrando a escuelas locales. Es así que crearon la asociación civil (actualmente ONG) “Red Sin Fronteras” en la que se organizan torneos, encuentros y talleres debate para escuelas privadas y públicas de la provincia de Río Negro.

La trayectoria de Juan Mamberti está muy vinculada con la de María Eugenia ya que él participó activamente en esta organización brindando talleres y organizando encuentros. A partir de esta cercana relación con la Red Sin Fronteras, en el año 2008 Juan fue convocado por Open Society para trabajar ya que, según él, “(...) querían desarrollar el debate en especial en países de Centro América, y estuve viajando bastante para dar clases de debate ahí. En universidades, con líderes comunitarios, en colegios secundarios también.” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). Luego de unos años trabajando allí, en el año 2012 comenzó a trabajar con IDEA para desarrollar programas de debate en Latinoamérica. Estas organizaciones trabajan de manera extracurricular y tienen presencia en las escuelas. Luego de esa experiencia, en el año 2013 comenzó a dar clases de debate en el nivel universitario. Desde ese entonces y hasta el año 2019 también organizó torneos y talleres de debate para escuelas bilingües de la Ciudad de Buenos Aires.

⁹ Para más información véase <http://poderciudadano.org/quienes-somos/>

Con respecto a Mirta Aguirre, su trayectoria comenzó de una forma un tanto distinta. Mirta comenzó a trabajar en debate por primera vez en el año 2012 participando en el Foro Internacional de Debate en México en el cual también brindaban “... formación formal sobre cómo usar el debate como herramienta educativa, sobre todo en espacios más bien no formales, para trabajadores sociales y ONGs y demás” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). A partir de esa experiencia, Mirta comenzó a brindar talleres de debate en República Dominicana, donde ella residía, por cuenta propia a diferentes instituciones educativas formales y no formales. En paralelo, Mirta estableció vínculos que le permitieron trabajar en Haití formando parte de Open Society en espacios que “si bien están vinculados a las escuelas, son espacios independientes en donde chicos una vez por semana participan de estas actividades” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). Luego de esta experiencia, Mirta viajó al Reino Unido en donde también tuvo la oportunidad de trabajar el debate dentro de las escuelas como parte de una ONG. Por último, y hasta el día de hoy, Mirta trabaja enseñando debate en universidades de Buenos Aires.

El caso de Mariano Pazos es particular ya que su primer contacto con el debate lo tuvo como una propuesta que le realizó la escuela en la que el trabaja actualmente en la que se lo invitó a encargarse de

un espacio curricular que era de 2 horas semanales, donde la idea era armar un workshop de debate y oratoria. Un espacio donde los chicos puedan concurrir libremente, por elección, y plantear determinadas problemáticas, determinados temas que a ellos les permitan, primero, ejercitar la actividad del debate formal, reglado, (...) y después, una cuestión más formal. Esto se cerraba con una participación en un modelo de Naciones Unidas que organizaba la Universidad de el Salvador. (comunicación personal, 5 de mayo, 2020)

En este sentido, Mariano trabajó con el debate principalmente desde y para espacios de educación formal. Sin embargo, esto no responde a un proyecto proveniente del sistema educativo provincial, sino que a una iniciativa privada de menor escala en la que algunas escuelas deciden participar.

Resulta interesante destacar que, de todas las experiencias de estos especialistas, no pudimos advertir que se establezca un primer vínculo con la práctica partiendo de un espacio proveniente de iniciativas de la política educativa sino, más bien, nacen por parte de organizaciones privadas, de ONGs o de iniciativas de los propios actores sociales de los diferentes sistemas educativos.

También es posible resaltar que las trayectorias de las personas entrevistadas para esta tesis tienen coherencia con el tipo de experiencias que suceden a nivel general en América Latina.

Según Mirta Aguirre, en América Latina existen casos específicos como el de Chile que insertan al debate en las escuelas desde el currículum escolar y con un enfoque mayor desde la oratoria. Sin embargo, en términos generales la visibilidad de los proyectos de debate sucede “de adentro para afuera” (comunicación personal, 13 de junio, 2020). Esto significa que los espacios de debate que logran ser visibles inician desde lo extracurricular y

[s]i después cuando tenés alguna institución pública que apoya esto es porque en general se acercó a alguna organización que fue a prestarle la iniciativa al Estado, la provincia, y la provincia lo recoge y toma la iniciativa de hacer tal vez algún campamento, algún taller. Pero, a nivel desde la educación formal, es de abajo para arriba (comunicación personal, 13 de junio, 2020).

Por ende, podríamos afirmar que los espacios de debate que se han gestado durante los últimos años en Argentina no responden a un proyecto unificado sino más bien se inscribe bajo una forma heterogénea que responde a diferentes intereses.

¿Cuál es el interés de las escuelas en incorporar al debate dentro de su propuesta pedagógica?

Un primer elemento que debemos considerar antes de comenzar a problematizar esta cuestión es que, si bien algunos de los entrevistados se desempeñaron en escuelas de gestión estatal, la trayectoria de la mayoría de ellos se desarrolló principalmente en escuelas de gestión privada. En este sentido, los intereses de las escuelas relevadas a la hora de incorporar el debate pueden no estar representando de manera abarcativa todos los tipos de escuela según su gestión privada o estatal.

Con esto dicho, podemos adentrarnos en el análisis. Primero que nada, es necesario resaltar que según los entrevistados el debate está muy vinculado a la práctica del inglés en la Provincia de Buenos Aires y en la Capital Federal. Según Juan Mamberti

(...) los programas más firmemente establecidos en Argentina son muy pocos y son esencialmente utilizados en escuelas bilingües donde el debate está muy asociado al aprendizaje y la práctica del inglés y el formato que usan ellos es uno que se conoce como “formato del mundial de escuelas”, “World Schools” le suelen decir (comunicación personal, 13 de abril, 2020)

En línea con esto, Mirta Aguirre sostiene que “(...) hay una motivación de la práctica del inglés que eso es fuerte, es real. Porque en general esta actividad es en inglés y permite a los chicos otra manera de comunicarse con el idioma” (comunicación personal, 13 de mayo, 2020). Estas decisiones podrían reforzar la idea de que el debate es una herramienta válida para practicar una segunda lengua en el aula. Sin embargo, la evidencia recolectada a partir de la entrevista a

Mariano Pazos nos obliga a cuestionarnos esa idea. Según su experiencia,

no está claro el límite entre “lo hacemos porque queda bien y a los padres les gusta ver la foto de los chicos en la ONU” o porque es realmente un recurso pedagógico que aporta y da realmente un diferencial a la hora de que el chico pueda ya tener un pensamiento crítico sobre un tópico, tener un espacio para plantear una postura, ser escuchado y que pueda llegar a salir de ahí con “pasé por esta experiencia en la cual lo que yo dije fue válido”. Entonces, es como que no te podría decir si es una cosa o la otra, pero las dos cosas están en juego (comunicación personal, 5 de mayo, 2020).

Desde esta postura, entonces, los intereses pueden responder a dos fines distintos. Por un lado, aquel que busca satisfacer el deseo de las familias con un fin más “estético”, en el que se busca que los estudiantes realicen actividades que satisfagan los deseos de los padres y madres. Por el otro lado, hay un interés genuino de las escuelas en incorporar el debate respondiendo más bien a fines pedagógicos ya que se reconoce en esa estrategia de enseñanza una oportunidad para reforzar los aprendizajes.

A su vez, Mirta Aguirre sostiene que en general el debate no está pensado únicamente para que se trabaje solamente dentro de la escuela. Según la autora,

(...) hay una conciencia de las habilidades que el debate desarrolla. También hay conciencia de lo que fomenta el debate, porque en general estas escuelas tienen torneos, tienen encuentros. Entonces eso lleva a que los chicos conozcan chicos de otras escuelas. No queda en el propio colegio, es una herramienta de encuentro con otros estudiantes (comunicación personal, 13 de mayo, 2020).

En este sentido, también aparecen intereses relacionados a la vinculación entre escuelas.

Según Juan Mamberti, otro motivo por el cual las escuelas deciden incorporar al debate en sus clases es porque suele ser innovador con respecto al tipo de prácticas preexistentes debido a dos motivos. En primer lugar, “(...) lo usan como un método diferente para practicar más el uso de un idioma y es una manera más divertida de hacerlo, en donde hay un incentivo a hacerlo bien y activamente, y todo el mundo tiene una distribución más o menos igualitaria del tiempo” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). Esto se relaciona con que “(...) no es practicar de cualquier manera sino practicar estimulando el pensamiento, la oralidad, la escucha...” (comunicación personal, 13 de abril, 2020). En segundo lugar, Juan Mamberti argumenta que el debate ofrece espacios que dan sencillamente la oportunidad de hablar, y eso carga con un fuerte sentido para los integrantes de la comunidad educativa ya que, según el autor, a veces eso no se refleja mucho en el plan de estudios.

Conclusiones

Al comienzo de esta tesis nos hemos propuesto analizar qué concepción de la oralidad y del debate como estrategia de enseñanza existe en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires. En línea con esto, nuestro segundo objetivo fue recuperar las opiniones de los y las especialistas para detectar cuáles son las consideraciones básicas a tener en cuenta a la hora de pensar en una expansión de las prácticas de debate en el sistema educativo bonaerense.

En primer lugar, es importante destacar que nuestros hallazgos no se contradicen con los estudios previos realizados sobre el debate en el aula. Más bien, reafirman y complementan algunas posturas. Como ya lo mencionó O'donnell (2011), podríamos volver a afirmar que el debate genera experiencias de aprendizaje activo e involucra a los estudiantes en sus aprendizajes. A su vez, en línea con lo sostenido por Darby (2007), el debate se constituye como oportunidad para que los estudiantes desarrollen competencias en la investigación de temas coyunturales, en la planificación de los argumentos y en la capacidad de escucha de diferentes perspectivas.

Por otro lado, identificamos algunos hallazgos que no fueron advertidos en la revisión de la literatura. Uno de ellos es que el debate tiene la potencialidad de darle voz a todos los actores sociales de una institución y de hacerlos participantes activos de la misma. Otra cuestión que podemos afirmar a partir de la evidencia recolectada es que al pensar el debate como práctica escolar, resulta conveniente tener en cuenta que transforma tanto la enseñanza como el aprendizaje. Desde la perspectiva de la enseñanza, implica nuevos desafíos en materia de planificación y evaluación de la clase, así como también demanda una mayor apertura a la diversidad de perspectivas por parte de los docentes. Desde el lado del aprendizaje, el debate se presenta como una herramienta que ayuda a ordenar el pensamiento, a estructurar las ideas y a ser más claro en la comunicación. Esto se vincula con que, al agilizar la comunicación, facilita la inserción al mundo laboral.

Un elemento sobre el cual no se ha investigado tanto es la presencia del debate en los diseños curriculares. A partir de esta investigación, una de las conclusiones que se pueden deducir es que en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Prácticas del Lenguaje y Comunicación, no existe una concepción clara de la lengua oral y del debate como una estrategia de enseñanza. Tampoco se pudo advertir que la oralidad sea concebida (de manera transversal a todas las materias) como una forma de aprendizaje sino, más bien, se concibe a la oralidad como un canal comunicativo.

El diseño no es todo, ¡pero cómo ayuda!

Si bien los diseños no contemplan al debate y la oralidad de manera significativa, la trayectoria de los especialistas son un indicador de que no todo lo que dice el diseño curricular se implementa de manera literal en las aulas. Así, se advierte que otorgarle más espacio a la oralidad en general y al debate en particular en los diseños curriculares, podría servir como “palanca” para darle lugar a este tipo de prácticas en el aula.

No obstante, uno de los hallazgos centrales que es necesario destacar es que, según los especialistas, involucrar el debate en el aula es un desafío ya que presenta grandes diferencias en cuanto a la planificación de la clase, la jerarquía de roles en el aula, el uso del espacio y el tipo de tareas que realizan los estudiantes. Por eso, crear un apartado sobre debate en los diseños curriculares puede ser necesario, pero no suficiente como para propiciar estrategias de enseñanza efectivas para llevar el debate al aula.

En línea con esto, se desprenden otro tipo de conclusiones más bien vinculadas a cómo hacer para que el debate llegue al aula. Como punto de partida, podemos afirmar que el debate es una práctica adaptable a una gran variedad de contextos escolares. Esto se debe a que no son necesarios muchos recursos materiales ya que no es una práctica en la que se trabaja siempre con el mismo nivel de complejidad. Además, las experiencias previas del debate tanto en América Latina como en el resto del mundo nos dan una noción de la diversidad de formatos que se pueden utilizar para crear espacios de debate. Estos son: torneos intercolegiales, clubes de debate, asambleas institucionales, debates en clase sobre temáticas específicas, entre otros.

Con esto dicho, una de las cuestiones centrales para darle lugar al debate en el aula es darla a conocer a los docentes. Las entrevistas a los especialistas nos permiten afirmar que es una práctica muy poco recurrente en el sistema educativo y que muy pocos docentes entienden al debate como un intercambio estructurado de posturas sobre una afirmación. En relación con esto, también es una práctica que necesita cierta legitimidad en el campo de la docencia ya que sus experiencias son escasas en Argentina. Una de las principales evidencias con respecto a esto es que al día de hoy no existe ningún espacio de formación formal en debate. Así, en la medida en que se le otorgue espacio al debate dentro de los diseños curriculares, se deberá complementar con formaciones en la práctica que le permitan al docente tomar contacto con lo que se vive cuando se debate. Otro elemento interesante es que dentro de lo que ya existe en el entorno escolar, las prácticas de debate son bastante bien recibidas tanto por parte de los docentes como por parte de las familias.

Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de la revisión de la literatura y de la realización de esta tesis fueron emergiendo diferentes cuestiones que aún no son abordadas por la literatura y que merecen un abordaje profundo. Como hemos mencionado anteriormente, el debate sucede mayormente en espacios de educación no formal o de manera optativa para los estudiantes de una escuela. Por eso, una de las cuestiones que recomendamos investigar es qué sucede con el debate en contextos de obligatoriedad. Algunas preguntas posibles son: ¿Se producen procesos similares? ¿Se logra contacto con la práctica? ¿Se estimula el pensamiento crítico de la misma forma? ¿Cómo se puede atraer a la mayor parte de los estudiantes?

Otra cuestión central a la hora de problematizar las prácticas de debate es el idioma en el cual se debate. En este sentido, surgen dos posibles caminos en relación con esto. Por un lado, la cuestión de si el debate es una herramienta propicia para trabajar una segunda lengua. Por el otro lado, en diversas regiones de la Argentina existen escuelas a las que asisten poblaciones multilingües. En este sentido, resultaría interesante pensar cómo se podría emplear el debate en contextos de ese tipo.

Otra cuestión que surge a partir de la redacción de esta tesina es la de cómo promover el debate y la oralidad en niveles inferiores (tanto nivel inicial como primario) ya que ninguna investigación relevada lo ha hecho.

Por último, creemos necesario resaltar que el debate es una herramienta con la potencialidad de romper barreras en la comunicación y de habilitar intercambios de postura respetuosos y formativos. En este sentido, sería interesante pensar cómo desarrollar encuentros de debate en entornos virtuales y qué tipo de modificaciones se hacen necesarias para adaptar el debate a dicho contexto.

Bibliografía

Aguirre, M. R. (2016). *Debating as an educational tool for youth empowerment: the case of Haiti*. University College, London, England.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza : Otra mirada al quehacer en el aula / Rebeca Anijovich y Silvia Mora*. (1.st ed., Nueva carrera docente). Buenos Aires: Aique.

Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4): 1-10.

Davidson, N. y Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Diez de Fex, A. M. (2017). *Process Tracing of the Latin American Debate Movement*. Central European University, Budapest, Hungary.

Dirección General de Cultura y Educación (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1° año ES*. La Plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2006b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 2° año ES*. La Plata, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3° año ES*. La Plata, Buenos Aires.

Duncombe, S., & Heikkinen, M. (1988). Role playing for different viewpoints. *College Teaching*, 36, 3-5.

Elola, N y Toranzos , L (2010). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151. Recuperado el 31 de agosto de 2020, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es.

Goodwin, J. (2003). Students' perspectives on debate exercises in content area classes. *Communication Education*, 52(2), 157-163.

Hopkins, G. (2003). Role play debate. Recuperado el 17 de julio de 2019 de http://www.educationworld.com/a_lesson/03/lp304-02.shtml

Johnson, S. L. (2013). Ganar debates. Una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate (Trad. Mamberti, J. M). International Debate Education Association. Nueva York, Estados Unidos.

Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Vol. 19 (2), pp. 183-190.

Knijnik, G. (2007). Diversidad cultural, matemáticas y exclusión: oralidad y escrita en la educación matemática campesina del sur del Brasil. *Educación matemática y exclusión*, 66-83.

Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1994). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individual learning (4 ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, S. (2013). Los oradores y los discursos. En Mamberti, J. M. (Ed), *Ganar Debates* (pp. 115-180). Nueva York, Estados Unidos: IDEBATE PRESS.

Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3): 1-12.

Maggio, M. (2018). Habilidades del Siglo XXI: Cuando el Futuro es Hoy. Documento básico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. Fundación Santillana.

O'Donnell, T (2011). *A Rationale for Intercollegiate Debate in the Twenty-first Century* en Zompetti, J. P. (Ed.) (2011). *Reasoned Rationales*. New York, USA: International Debate Education Association.

Omelicheva, M. Y. (2006). Global politics on trial: Using educational debate for teaching controversies of world affairs. *International Studies Perspectives*, 7 (2), pp. 172–186. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2006.00238>.

Oros, A.L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3): 293-311.

Park, th C., C. Kier and K. Jugdev, (2011). Debate as a teaching strategy in Online Education: a Case Study. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 37 (3): 1-17.

Rodriguez, M. E. (1995). "Hablar" en la Escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3 (16).

Sarmiento, P y Tovar, M. C. (octubre-diciembre, 2007) El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v38n4s2/v38n4s2a6.pdf>.

Sharan, S. (1985). Cooperative learning and the multiethnic classroom. In S. S. Robert Slavin, Spencer Kagan, Rachel Hertz Lazarowitz, Clark Webb and Richard Schmuck (Ed.), *Learning to Cooperate, Cooperating to learn*. New York: Plenum Press.

Simonneaux, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23(9), 903-927.

Tumposky, N. R. (2004). The Debate Debate. *The Clearing House*, Vol. 78, No. 2 (Nov. - Dec., 2004), pp. 52-55. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/30197684>.

Warschauer, M., 2000. Does the Internet bring freedom? Information technology. *Education and Society*, 1(2).

Zompetti, J. P. (Ed.) (2011). *Reasoned Rationales*. New York, USA: International Debate Education Association.

Zare, P. y Othman, M. (2013). Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning Approach. *World Applied Sciences Journal*, 28 (11): 1506-1513, 2013. DOI: 10.5829/idosi.wasj.2013.28.11.1809.

Anexos

Guía de preguntas para entrevista a especialistas

Trayectoria del entrevistado

1. ¿Hace cuánto trabajas con esto y en qué espacios lo desarrollaste?
2003
2. ¿Qué rol cumplís dentro de esas instituciones? ¿Sos externo o fijo?
3. ¿Tuviste alguna instancia de formación para dar debate?

Opiniones del entrevistado en cuanto al debate

4. El debate es una práctica diseñada originalmente en otro contexto (principalmente en Inglaterra y en el nivel superior) y sin embargo hoy tiene presencia en instituciones educativas diversas. ¿Crees que es necesaria una “trasposición” para que estas prácticas tomen más fuerza en la Argentina?
5. ¿Creés el debate debería practicarse en todas las escuelas? ¿En algún nivel en específico?
¿Por qué?
6. ¿Creés el debate podría practicarse en todas las escuelas?
7. ¿Creés que el debate es una herramienta que se adapta a la heterogeneidad de los alumnos?
8. ¿Pensás que las prácticas de debate varían mucho de acuerdo al nivel socioeconómico de la escuela? Es decir, ¿es una herramienta que podría ser utilizada en un contexto de nivel socioeconómico bajo o alto indistintamente?
9. ¿Cuán necesaria y rigurosa crees que tiene que ser la formación de un docente para dar debate?
10. ¿Cuál es el formato de debate más difundido en Argentina? ¿En qué nivel? ¿Sabes por qué?

El debate en las escuelas

11. ¿Por qué motivos creés que las escuelas deciden incorporar al debate dentro de su propuesta pedagógica?
12. Trabajo con el contenido: ¿tienen investigación previa e indagación de contenidos o trabajan principalmente la habilidad oral? ¿Por qué elegís esos contenidos para trabajarlos con el formato debate?
13. ¿Qué tipo de relación se establece con el contenido?

Debate y política educativa

14. ¿Qué tipo de apoyo por parte de organismos estatales crees necesarios para ampliar el