

## **EL DEBATE COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS EN FILOSOFÍA DEL DERECHO Y TEORÍA DE LA CULTURA**

RAFAEL RODRÍGUEZ PRIETO

*Departamento de Derecho Público  
Facultad de Derecho  
Universidad Pablo de Olavide*

Contacto:  
Rafael Rodríguez Prieto  
rrodpri@upo.es

### RESUMEN

*El debate puede ser una estrategia muy útil para el desarrollo intelectual del estudiante y para conectar los temas que se tratan en la universidad con los problemas sociales. La tendencia a la hiperespecialización y a la falta de una reflexión crítica es uno de los grandes retos a los que se enfrenta nuestra educación superior. Es por ello que técnicas como el debate estimulan a alumnos y profesor a cultivar destrezas como la expresión oral o la contextualización de los problemas. El objetivo es apostar por una metodología más relacional y activa de los estudiantes que haga de la universidad un centro conectado con la realidad que la circunda.*

#### 1. INTRODUCCIÓN. EL DEBATE: COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

La utilización del debate como herramienta en la educación superior puede contribuir no sólo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante. Durante mucho tiempo, se ha considerado que la universidad era el templo del saber en el que de lo único que se trataba era de transmitir una serie de conocimientos a nuestros estudiantes. A mi juicio, es hora de cambiar esa idea y reivindicar un papel más activo de la universidad en la formación de un ciudadano a tiempo completo que piense por sí mismo y actúe de manera decisiva en la mejora de su sociedad. Es en este sentido, donde la estrategia del debate adquiere gran relevancia, ya que aúna tanto la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, como estimula la reflexión crítica sobre los mismos.

No obstante, todo ello no es suficiente. La posibilidad de debatir en relación a los contenidos aprendidos en el aula contiene otro elemento fundamental: la inserción del contexto en el debate universitario. Esto quiere decir, que la sociedad, sus condiciones materiales, los problemas cotidianos, los desafíos penetran la reflexión que tiene lugar en el aula, ayudando a que se establezca una real conexión entre universidad y sociedad.

La universidad es más que un edificio, unas aulas, más o menos acondicionadas, y unas bibliotecas con más o menos libros. La universidad es más que un grupo de estudiantes obsesionados por el aprobado y por un título que les sirva de salvoconducto en el complicado mundo de la contratación laboral. La universidad es mucho más que un conjunto de profesores peor o mejor preparados, motivados o pagados, para la importante labor docente e investigadora que le ha encomendado la sociedad. La universidad es todo lo que he dicho. Pero también mucho más.

Algo que quizá forma parte destacada de ese *mucho más* es una nueva forma de ser y pensar una realidad, en el contexto donde se inserta la universidad. Pero esa tarea es y debe ser compartida. Sociedad y universidad han de coimplicarse en una labor de la que depende el desarrollo de ambas y el bienestar de la comunidad.

Sin embargo, esto no siempre es así. Continúa existiendo una lamentable separación entre la universidad y la sociedad. Este abismo, supone incomprensión mutua en prolijas ocasiones, y que la sociedad se pregunte, ¿para qué existe la universidad?, o ¿cuál ha de ser su función? Una simple academia preparatoria para el difícil mundo del mercado laboral o, un centro de reflexión y formación en y por la sociedad. La desaparición de esta segunda idea en beneficio de la primera, ha provocado, una crisis de la enseñanza superior muy severa, en la que aún nos encontramos.

La crisis de la enseñanza superior posee multitud de aristas y es de una gran complejidad. Se necesitarían libros y no un simple artículo para abordarla en su conjunto. Por lo tanto, sólo trabajaré aquí aspectos que afectan a la forma en la que, generalmente, se abordan los estudios superiores y que afectan a su concepción y planificación, de tal manera, que a mi juicio, resultan decisivos para evaluar las razones de los problemas por los que atraviesa la universidad.

Mi tesis en este trabajo es poner de manifiesto la importancia de que la universidad inserte su labor en un pensar complejo, en un paradigma, que corrija el reduccionismo simplista y beneficie el reconocimiento de las interconexiones presentes en la realidad, huyendo de la hiperespecialización y el simplismo. El debate es una herramienta encaminada a favorecer dicho pensamiento complejo. Finalmente, se expondrán algunas ideas para el desarrollo del mismo en aula.

## 2. CONTEXTO, COMPLEJIDAD Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Podemos escoger muchas y variadas preguntas para iniciar una discusión sobre la concepción de la universidad y la inclusión en la enseñanza de técnicas novedosas que mejoren la educación. Sin embargo, considero que existe una cuestión fundamental: ¿Es la universidad un espacio para pensar y crear o para obedecer y repetir? La cuestión así planteada podría ser susceptible de contestarse diciendo que aunque lo mejor es pensar y crear, también es necesario, en muchas ocasiones, y a causa del proceso de aprendizaje, obedecer y repetir. ¿Pero, y si preguntáramos qué factores deberían ser determinantes sobre otros? Ahí no creo que hubiera dudas para una buena parte de la ciudadanía. Los elementos que deben priorizarse han de ser la creatividad y el pensamiento. Pero eso en la actualidad no es así.

Mi hipótesis es que la concepción neoliberal de universidad que se está tratando de imponer, tiene como una de sus funciones principales equiparar la enseñanza superior a una academia de estudios cuyo fin es la preparación de mano de obra para las exigencias del mercado capitalista. Dicha formación se estructura para satisfacer las peticiones de la visión política hegemónica y globalizada, a la vez que se refuerza el cumplimiento de las *leyes* que rigen los intercambios económicos mundiales.

Las herramientas que se usan para la consecución de tal objetivo son las siguientes: la hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento, la consolidación de un pensamiento acrítico y acomodaticio y la unidimensionalidad de los objetivos universitarios. Estas herramientas se corresponden a su vez con una concepción política, filosófica y sociológica

específica, que pasaremos a estudiar. Para tal empresa, parcial, limitada y breve, en razón al tipo de texto y pretensiones del mismo, iré acercándome a cada uno de las concepciones enunciadas a través del pensamiento de un autor que ha tratado el tema con mucho más dedicación y profundidad.

### 2.1. *La hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento*

La concepción filosófica hegemónica de la universidad se basa principalmente, como he dicho, en la hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento. Uno de los pensadores que más y mejor ha criticado esa situación es Edgar Morin. En su obra *Los siete saberes necesarios para la educación de futuro* (Morin 2001a) desarrolla toda una nueva concepción que debería regir la educación a todos los niveles, basada en la noción de complejidad que el autor francés ha trabajado brillantemente a lo largo de su vida<sup>1</sup>. Para Morin, la educación es la fuerza del futuro porque constituye un instrumento fundamental en el logro de un cambio en el pensamiento. Este cambio se debe centrar en la idea de que en vez de lanzarnos a la conquista de la tierra –tal y como afirmaron, Descartes, Bufón, Marx- es imprescindible que asumamos nuestra identidad terrena y comprendamos que la supervivencia del ser humano depende del equilibrio con la naturaleza y su cuidado (Morin y Kern 1993: 226). Pero para ello no es suficiente con políticas parciales que parcheen los problemas. Hay que propiciar un cambio en nuestra relación con la naturaleza.

Para Morin, uno de los desafíos más importantes que tiene la humanidad es modificar el pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la imprevisibilidad y la rapidez de los cambios del mundo. Es, en este sentido, necesario reconsiderar la organización del conocimiento y derribar las barreras tradicionales entre las diversas disciplinas. Se ha de pensar una forma de reunir lo que hasta el momento ha estado artificialmente separado para el bien de la humanidad, con el fin de impedir que esta concepción incapaz de toda idea global o fundamental, haga de la Tierra un Titanic (Morin 2001b: 228). Con este fin se deben reformular los programas y políticas educativas de tal manera que se piense a largo plazo, y no a corto o medio, como se está haciendo ahora (Morin 2001a: 55 y ss.).

En la actualidad, hay una apuesta clara por la hiperespecialización del conocimiento, lo que impide establecer conexiones entre saberes y, lo que todavía es peor, entre el propio conocimiento y la sociedad. Ello conlleva fragmentación del mismo y destrucción de las conexiones que existen entre ellos. Aquello que era llamado por nuestros mayores “cultura general”, sufre un momento de grave postración. Especialistas en determinadas parcelas del saber, desconocen aspectos fundamentales de otras disciplinas, incluso conectadas con la suya. Se abre paso una suerte de “*miniaturización del conocimiento*”. Ésta, se engarza con una racionalización, supuestamente racional, fundado sobre bases mecanicistas y deterministas, incapaz de reconocer sus insuficiencias (Morin 2001a: 30-31). La vida es una mixtura entre lo no racionalizable y la racionalidad (Morin 2001c: 61).

Para evitar este hecho, según Morin, la educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales, y correlativamente, estimular la plena utilización de la inteligencia general a través de la curiosidad. La educación debe usar los conocimientos existentes y evitar la descontextualización de los saberes (Morin 2001a: 48). La hiperespecialización, conduce a la fragilidad de la responsabilidad, ya que cada uno tiende a responsabilizarse únicamente de la porción de tarea desarrollada, y al debilitamiento del vínculo entre los/as conciudadanos/as (Morin 2001a: 50).

La democratización del derecho a pensar conlleva la necesidad de conectar los conocimientos (Morin 1993: 202-203) para atender con mayor energía y eficacia los retos que la humanidad tiene planteados. Esto no significa un desprecio del conocimiento especializado. Es fundamental profundizar en el saber, con el fin de mejorar nuestra percepción del mundo. Pero ello, no debe servir para obviar las interconexiones existentes.

La artificiosa división de las disciplinas, no permite captar lo que está tejido conjuntamente. El conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. Esto significa que extrae un objeto de su contexto y rechaza, en su conjunto, los lazos e intercomunicaciones con su medio, insertándolo en un sector conceptual abstracto –el de la disciplina compartimentada-, cuyas fronteras quiebran la sistematicidad –la relación de las partes con el todo-, y la concepción multidimensionalidad de los fenómenos. Ello conduce a una abstracción matemática que produce una escisión de lo concreto, privilegiando todo lo calculable y formalizable (Morin 2001a: 50-51). Morin estima que la concepción hegemónica dicta que la economía es la ciencia social más avanzada matemáticamente. Eso le otorga un halo de cientificidad casi religiosa. El problema es que estas tesis economicistas forman parte de un solo pensamiento económico, el neoclásico y sus formulaciones supuestamente matemáticas no van más allá de la mera estadística y de las probabilidades. Esa es la razón del popular chiste que dice que los economistas son muy buenos adivinando el pasado. El problema es que esa parte de la economía está siendo asumida acríticamente a nivel global como una suerte de verdad absoluta y, al mismo tiempo, se está extendiendo a la universidad. La universidad se constituye en una simple continuación de este pensamiento y todo se sacrifica al mismo. El estudiante universitario encuentra su sentido en la medida que se adapta al pensamiento economicista neoclásico. Pensar por uno mismo se convierte en un lujo y, a veces, en algo poco recomendable.

## *2.2. La consolidación de un pensamiento acrítico y acomodaticio*

El segundo de los puntos es el pensamiento acrítico y acomodaticio. Este elemento se encuentra en correspondencia con el que estudiamos anteriormente, ya que la hiperespecialización y la fragmentación del pensamiento, contribuyen de una manera decisiva a que el pensamiento se haga acrítico, acomodaticio e incluso pesimista ante los problemas, al desconocer las interconexiones entre los fenómenos que componen el tejido de lo real.

El pensamiento acrítico, que da por sentada ideas preestablecidas tiende a ser fragmentario y a hiperespecializarse. Esta idea se corresponde con la política. La educación crítica y no acomodaticia debe emanar de la propia fuente de la realidad a la que la universidad jamás debe ser ajena. Cuando la enseñanza se hace desde una torre de marfil, apartada de los problemas sociales, la educación pierde gran parte de su valor y se transforma en un mero almacenamiento de conocimientos. La universidad, como afirma Derrida, constituye el lugar por excelencia en el que se ha de garantizar y ejercer la libertad de palabra y cuestionamiento (Derrida 2002: 14).

Para que una educación sea crítica, es decir, despierte en los educandos no sólo la curiosidad, sino la insatisfacción ante lo establecido, debe abrir las puertas a las inquietudes, problemas y expectativas de la sociedad en la que se encuentra. Actualmente la universidad española se encuentra en el camino de adaptación al Proceso Bolonia. Obviando cualquier consideración de fondo sobre las bondades o maldades del mismo, sí quisiera remarcar algo: esta adaptación se va llevar a cabo sin ningún tipo de debate, discusión o exposición

argumentada de opiniones y aportaciones. ¿Qué legitimidad tenemos los que formamos parte de esa misma universidad para pedir a nuestros alumnos que sean ciudadanos y ciudadanas activas, críticas y comprometidas con la democracia? La universidad no sólo es un centro en donde se califica a los estudiantes para el desempeño de una determinada profesión. Además, la universidad ha de formar ciudadanos responsables que construyan una sociedad mejor. El problema es que en los últimos tiempos la influencia del modelo universidad empresa no deja de crecer, lo que implica la erosión de un modelo universitario democrático, abierto y libre, capaz de crear una dinámica “*fuera coaligada de nuestros cerebros, nuestros cuerpos y nuestros afectos empeñados en el esfuerzo por construir territorios compartidos y nociones comunes*” (Galcerán 2010: 39). En este sentido, el texto de Edu -Factory, Universidad en conflicto, es de enorme interés y profundiza en la apropiación que el capitalismo cognitivo hace de la enseñanza superior.

Benjamín Barber en su libro *An aristocracy of everyone* (Barber 1992) considera que en occidente se da la libertad por sentada y se piensa que la libertad se puede disfrutar sin responsabilidad. La pregunta es si en las escuelas se puede aprender esa libertad. Existe el mito de que nacemos libres, pero, en realidad no hay nada tan dependiente como un niño. Por lo tanto, debemos aprender a ser libres (Barber 1992: 4). Tal aprendizaje no resulta fácil. Debe iniciarse desde la escuela primaria. En la universidad se debe prestar una atención especial al mismo, con el objetivo de tratar de no disociar la adquisición de conocimiento de la responsabilidad ciudadana.

La educación universitaria y la democracia han de estar indisolublemente unidas. Para Barber, es necesario apelar en favor de la comunidad y los espacios públicos. El objetivo de la educación pública ha de ser lograr la excelencia en los alumnos, es decir, personas de pensamiento autónomo y deliberativo (Barber 1992: 9 y 12).

Un pilar fundamental de esta enseñanza universitaria debería ser la reciprocidad entre universidad-sociedad. Barber lo explica, señalando lo necesario del servicio a la comunidad. En un momento histórico de crisis de la representación, en donde la ciudadanía se está reduciendo al voto (Barber 1992: 234), resulta esencial buscar mecanismos que impliquen a la universidad y a la sociedad.

La fuente tradicional de servicio en los EE.UU no ha sido la caridad o la nobleza, sino la responsabilidad de los ciudadanos, como objetivo prioritario de la educación (Barber 2000: 110-113). Desde tal perspectiva, se asume que los ciudadanos no tenemos los derechos *per se*, sino que debemos tener en cuenta que su mantenimiento es responsabilidad nuestra. Barber fundamenta su postura en el hecho histórico de que las más antiguas universidades de EEUU fueron fundadas en la idea de servicio (Barber 1992: 246).

A principios del siglo XX Woodrow Wilson se preocupó por la instrucción cívica de la ciudadanía. Según él, si no se educaba mejor se iría a una edad oscura donde los especialistas controlarían el conocimiento y el proceso de toma de decisiones. Wilson estuvo activamente en contra del modelo germánico de universidades que potenciaba tal aspecto. En la Segunda Guerra Mundial se enfatizó ese servicio a la libertad y la democracia. Si el servicio se entiende como altruismo no se puede obligar a la gente a hacerlo, pero si se entiende como parte de la formación cívica sí. “La educación es un ejercicio de autoridad (coerción legítima) en nombre de la libertad”, afirma Barber con rotundidad (Barber 1992: 247-250).

Pero no nos confundamos. Hacer que la gente sirva a otra puede provocar un comportamiento deseable, pero no crea individuos responsables ni autónomos. El objetivo no es servir, sino aprender a ser libre, lo cual significa hacerse responsable. En definitiva, desde esta perspectiva encontramos dos elementos fundamentales: el primero, es la necesidad de una



educación crítica que ponga de relevancia los problemas sociales y la conexión que éstos tienen con lo que se aprende y enseña. En segundo lugar, la retribución necesaria que ha de hacer la universidad a la sociedad, con servicios de todo tipo, según las posibilidades y la adecuación de cada estudio (servicios legales de asesoría, conferencias, cursos, ayuda, cooperación, etc.).

### 2.3. *La unidimensionalidad de los objetivos universitarios*

El tercero de los puntos es la unidimensionalidad de los objetivos universitarios. Esta idea se corresponde con una determinada concepción sociológica de la universidad. Tal unidimensionalidad es a su vez consecuencia de un pensamiento hiperespecializado. La unidimensionalidad se traduce en la conversión de la universidad en una gran academia para el empleo, negadora del trabajo vivo y su potencial emancipador

¿Qué sentido puede tener afirmar esta idea? ¿Es que no es importante tener una manera de ganarse la vida cuando se abandonen las aulas? Responderé primero a la segunda cuestión. Por supuesto que sí. La universidad ha de suministrar la preparación suficiente para que las personas que escojan realizar estudios superiores puedan ganarse la vida de una manera holgada. Pero, no debemos olvidar que ese no es el único objetivo de la universidad. Si ese fuera el objetivo único, sería mejor que fundáramos academias especializadas que ofertaran sus programas en función de las necesidades de las empresas.

La universidad ha de dotar a la sociedad de personas capaces que ayuden a mejorar y solventar los problemas sociales más importantes. La universidad, como hemos dicho, forma especialistas, pero también debiera formar ciudadanos a tiempo completo. La primera cuestión la desarrollaré a continuación brevemente para desembocar en el tercero de los textos que usaré para exponer mis ideas. Es el libro de George Ritzer, *The McDonaldisation Thesis* (Ritzer 1998: 151-162) en concreto el capítulo dedicado a lo que él denomina *McUniversity*.

Estimo que el empleo es una muestra de la acelerada degradación que el concepto de trabajo está sufriendo en los últimos tiempos. El trabajo ha pasado de ser una esfera de actividad para la realización de un propósito y de realización personal, a ser una mera relación salarial cuyo fin no es otro que la máxima extracción del beneficio (Shaiken 1981: 104). De tal manera que se tejen y consolidan unas relaciones sociales de dominio nefastas para la creatividad y la democracia. Este hecho se comprende bien, cuando en la actualidad se pregunta a un/a trabajador/a cualificado/a cuál es su trabajo y responden que trabajan para Repsol, por poner un caso, en lugar de responder, soy maquinista o ingeniero. La razón de esta respuesta es entender y asumir que su relación primaria con su puesto de trabajo pasa a través de la empresa, no de su oficio (Shaiken 1981: 108).

Si se soportan acríticamente estas relaciones preestablecidas, la recompensa será el ocio. Sin embargo, el ocio es degradado como el trabajo. Se trata de una libertad bajo fianza, una actividad frenética donde se pretende, a través de una experiencia prefabricada, olvidar el empleo, en lugar de una experiencia satisfactoria. La naturaleza fragmentada de la vida en el capitalismo y el intenso esfuerzo del sistema por vender lo que produce, nos lleva a tratar de llenar nuestra vida a base de mercancías. Se crean necesidades constantemente para que el sistema las satisfaga (Shaiken 1981: 113). Las catedrales del consumo actuales (lugares de naturaleza encantada a donde se peregrina) nos permiten, nos llevan y nos fuerzan –incluso– a consumir un variado tipo de bienes y servicios (Ritzer 2000: 7). Nos estamos habituando a desarrollar nuestra vida de acuerdo a determinados parámetros y a entender que cualquier

actividad se inscribe en el consumo; consumimos cine –no vemos cine–, consumimos ropa –no nos vestimos–, e incluso llegamos a consumir universidad.

Ritzer, considera que la McUniversidad ha entrado a formar parte de la rueda de los medios de consumo. En comparación a muchos medios de consumo modernos (restaurantes de comida rápida, grandes supermercados, parques de entretenimiento), la universidad está en franca decrepitud, lo que supone una presión añadida para las instituciones de estudios superiores (Ritzer 1998: 151). En la McUniversidad los estudiantes dejan de ser estudiantes para convertirse en consumidores, que buscan la maximización del beneficio, según la inversión monetaria realizada. La universidad deja de ser el centro de la vida de los/as alumnos/as (ir a la universidad es una parte de su vida, como ir al centro comercial, a McDonalds o al parque de atracciones) y además se transforma (a petición de los usuarios) en una especie de nuevo centro comercial. Los/as alumnos/as no desean actividades curriculares, ni todo aquello que siempre ha complementado la vida universitaria, como actividades culturales, artísticas, deportivas, políticas, seminarios de discusión, etc.; desean lo justo para logra el título (Ritzer 1998: 152-153).

Ante esta situación, las universidades se están transformando con el fin de ofrecer lo que los consumidores piden. Una adaptación que se traduce en prolijas consecuencias, aunque me referiré a la que estimo fundamental: la conexión servilista a la gran empresa privada.

Ritzer pone como ejemplo la *McDonald's Hamburger University* y la *Disney University*. Estas universidades ofrecen a sus graduados empleos casi garantizados y se adaptan perfectamente al modelo de enseñanza superior que los consumidores esperan. La enseñanza se basa principalmente en el uso de nuevas tecnologías, que permiten la impartición de cursos a distancia. No obstante, uno de los problemas más importantes que arrastra este tipo de universidades es que están más preocupadas por la reproducción del conocimiento ya existente que por la innovación, que queda en manos de las empresas (Ritzer 1998: 154 y ss.). Actualmente en España hay en marcha una política en ese sentido. Consiste en estrechar los lazos entre las empresas y las universidades. Algo que puede ser en algunos aspectos positivos, pero que tiene peligros claros, que no podemos ignorar. Con la implantación de los grados, los cursos de reciclaje van a depender en gran medida de la financiación externa de las empresas. Eso va a tener consecuencias muy importantes y, a veces graves, sobre las áreas de conocimiento que no estén en la línea de lo que las empresas desean.

Este hecho tiene dos efectos esenciales: primero, se traduce en que se dan por buenas las relaciones de poder actualmente hegemónicas en el ámbito laboral, sin cuestionarse que elementos podrían reformarse para mejorarlas y ampliar el ámbito de acción de la democracia; segundo, supone una mutilación total del sentido de la universidad, reduciéndose ésta a una mera academia de capacitación laboral; tercero, todo ello nos lleva a que la idea tradicional de universidad sea engullida por el bucle que forman el empleo como establecimiento de relaciones económicas desiguales, el ocio y la creación subsiguiente de necesidades y la universidad, puesta al servicio de los dos elementos anteriores.

Creo que ahora es el momento de volver a plantear la pregunta del principio: ¿Es la universidad un espacio para pensar y crear o para obedecer y repetir? Si pensamos en el rumbo que está tomando la educación superior a nivel global, nos podemos encontrar con la desagradable noticia, que la respuesta puede ser, sin lugar a dudas, obedecer y repetir. ¿Pero, realmente sería ese el tipo de universidad más deseable para una sociedad mejor?

Pienso que no. Es posible que la orientación social, política y económica hegemónica nos lleve a ese punto, desemboque en la obediencia y en la falta de sentido crítico. Pero si

somos demócratas, deberíamos apostar por un pensamiento que revierta esa situación y elimine aquellas características perniciosas a las que he aludido. El debate surge entonces como una herramienta clave en la aplicación de las ideas expuestas a nuestra labor como docentes. El debate conecta los saberes dispersos; el debate fomenta la contextualización de los problemas; el debate permite una reflexión crítica sobre lo que existe y del mismo se pueden derivar, mediante el diálogo, propuestas para el futuro.

### 3. EL DEBATE EN EL CONTEXTO DE LA COMPLEJIDAD

La técnica del debate es una herramienta muy útil para el aprendizaje. Podemos distinguir dos competencias que adquieren los alumnos y mejoran considerablemente su aprendizaje. La primera consiste en el cultivo de la retórica y de la argumentación mediante la contraposición de ideas y argumentos. La utilización de esta herramienta implica el estudio de técnicas de argumentación y de retórica. Con esta técnica los alumnos desarrollan su capacidad investigadora, ya que precisan de argumentos que apoyen sus tesis. Así, se consigue que los estudiantes realicen un trabajo de investigación y de preparación de las intervenciones. También ayuda a mejorar la expresión oral de nuestros estudiantes.

El segundo de los aspectos es el cultivo de la improvisación, de la imaginación y, sobre todo, de la iniciativa. Uno de los problemas más graves del Espacio Europeo de Educación Superior es, a mi juicio, la anulación de la iniciativa en el alumnado. Todo se da perfectamente reglado y masticado. Al alumno se le trata como a un menor de edad, que constantemente precisa del amparo del profesor. No me parece una buena idea. Considero que debemos fomentar en nuestros alumnos la responsabilidad y la autoexigencia. Con las técnicas pedagógicas que se están imponiendo con el EEES se consolida la idea de un alumno menor de edad e irresponsable.

El debate conlleva la realización de reuniones preparatorias, con la supervisión del profesor, donde se ponen de manifiesto virtudes como la cooperación y el trabajo en equipo. Estos elementos son muy relevantes para formación integral del estudiante. No se trata sólo de fomentar la competencia entre los grupos, sino también de desarrollar estrategias cooperativas y solidarias en el interior de los grupos.

#### 3.1. *Las asignaturas elegidas. Justificación*

Las dos asignaturas donde se ha puesto en marcha esta técnica han sido Teoría de la Cultura en la Facultad de CC. Experimentales (asignatura hoy extinta) y Filosofía del Derecho en la licenciatura conjunta Derecho y LADE.

La competencia entre los grupos y la rivalidad ayuda a dinamizar estas clases y a un trabajo más productivo. La cooperación entre los miembros del grupo es aún si cabe más importante, ya que enseña a los alumnos a trabajar realmente en equipo. Aunque los grupos se reparten el trabajo entre sus miembros, se observa en sus reuniones preparatorias, que se ayudan entre sí y que trabajan juntos muchos de los temas objeto de discusión.

Los alumnos de CC. Experimentales seleccionados demostraron un gran nivel de comprensión, argumentación e investigación de la temática propuesta. Los estudiantes que formaron el equipo eran parte de aquellos que se encontraban en la licenciatura por vocación. Es de destacar el gran número de alumnos que se matriculan en CC. Ambientales sin vocación real. Este hecho dificulta, en gran medida, el desarrollo de las clases. Cuando se trata de hacer



algo más participativo, la asistencia decrece, ya que no son la mayoría de los alumnos los que están dispuestos a trabajar en una tarea distinta de tomar apuntes. De cualquier manera, la experiencia fue muy positiva porque el grado de recepción y apoyo de la experiencia en un número amplió de estudiantes fue muy alto.

La experiencia en la Facultad de Derecho fue también muy buena. Se aumentaron el número de debates y los participantes también exhibieron un grado de compromiso e interés muy alto. La vocación política de algunos de los estudiantes facilitaron mucho el trabajo. Algunos participaron activamente en el diseño de la mecánica del debate aportando ideas y sugerencias.

### *3.2. El Debate. Los contenidos*

El tema elegido en la asignatura de Teoría de la Cultura fue el “cambio climático”. Se seleccionaron dos equipos entre los voluntarios y se sorteó la postura que cada uno defendería. Cada uno de los grupos contó con 15 minutos para la exposición general y posteriormente se discutió en torno a aspectos concretos de la problemática propuesta.

Los alumnos realizaron un trabajo de investigación muy intenso. Profundizaron en todos los niveles de la discusión. Se trabajaron tanto aspectos científicos, como éticos, políticos o económicos.

El resto de los alumnos se situaron entre el público y debían realizar preguntas o hacer comentarios sobre lo que estaba escuchando. En sus comentarios o preguntas tenían como fuente fundamental los textos trabajados en clase y la parte teórica de la asignatura. Sus contribuciones fueron irregulares. Algunas significativas y otras irrelevantes.

La mecánica en la Facultad de Derecho fue similar. Los grupos se organizaron de forma análoga. En este caso, algunos alumnos manifestaron su interés por defender una postura contraria a la elegida. En Filosofía del Derecho se celebraron dos debates. El primero tuvo como tema el nuevo Estatuto de Autonomía de Cataluña. Un grupo debía defender su constitucionalidad, mientras que el otro hacía justo lo contrario. El segundo debate consistió en reflexionar en torno a una sentencia núm. 15/2005 de 14 de abril de 2005 de la Sección Tercera de la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional sobre las jubilaciones millonarias cobradas por directivos del Banco de Santander y que encausaba a Emilio Botín. Los alumnos debían estudiar la sentencia y encontrar argumentos jurídicos a favor y en contra de la misma.

## 4. CONCLUSIONES

Democracia y universidad han de estar indisolublemente unidas en un pensamiento creativo, emancipador, abierto y que reconozca la complejidad del mundo y no trate de simplificarla. Un pensamiento crítico con los poderes establecidos, que no de nada por sentado y capaz de cuestionar y cuestionarse desde el respeto a los derechos humanos.

Esta reflexión debe llenar las aulas y abrirlas al mundo. Este pensamiento puede reformar la caduca concepción reduccionista imperante, algunos de cuyos caracteres fundamentales refería en el punto anterior. Y creo, que aunque el asunto que nos ocupa es enormemente complejo y complicado, si podría enunciar una serie de bases sobre las empezar a sustentar un proyecto en este sentido.

Las que reconocería como más importante para comenzar serían las siguientes: primero, construir un pensamiento que potencie la crítica a los poderes, que busque la conexión de la

universidad con el contexto social en el que se encuentra e interactúe con él, responsabilizándose de encontrar vías que ayuden a mejorar las condiciones de vida social, política, económica y cultural de la comunidad; segundo, un pensamiento decidido a romper con el individualismo cartesiano, la hiperespecialización y la dispersión del pensamiento, preparado para unir lo que nunca se separó, para abrirse a una interdisciplinariedad imprescindible para comprender la realidad y afrontar con garantías los retos a los que nos enfrentamos; tercero, un pensamiento comprometido con la recuperación de la idea de trabajo. La lógica donde se insertaría este pensar es la lógica de la responsabilidad, antagónica de la lógica de la maximización del beneficio.

Sobre el primero de los puntos, es necesario aclarar que nunca podemos hablar de poder, sino de poderes, ya que en vez de buscar la forma única de poder, habría que dejar valer todas las formas de poder en su multiplicidad, en sus diferencias, en su reversibilidad, estudiándolas como relaciones de fuerza que se entrecruzan y remiten unas a las otras o por el contrario se oponen entre sí (Foucault 1992: 275). Pienso que de esta manera será más profundo su análisis y más certera la posible apertura de vías que nos ayuden a entender cómo funcionan y que debemos hacer para evitar que nos sojuzguen. Las resistencias son también múltiples e integrables en estrategias globales (Foucault 1980: 171). La universidad ha de servir como un lugar de coordinación de tales resistencias y de impulso de innovaciones dirigidas a fortalecer y profundizar en la democracia y los derechos humanos.

En cuanto al segundo punto, cabe decir, que los cortes que separan las diferentes disciplinas son fruto de un proceso histórico que con su categorización de la realidad pretendía más su aprensión, que su comprensión y entendimiento. Toda creación artística es también práctica social y producción ideológica (Voloshinov 1992: 18). Y aún diría más: toda creación intelectual es práctica social y producción ideológica, y en la medida que seamos capaces de entender sus conexiones, comprenderemos todo lo demás con más claridad, siendo conscientes de las limitaciones de nuestro conocimiento y de que precisamos la cooperación de disciplinas diferentes de la nuestra para iluminar nuevos caminos de investigación.

Nuestro objeto de investigación suele ser un prisma con múltiples caras, que es necesario entender, para comprender la globalidad del problema que tenemos entre manos. Mi experiencia me dicta que filosofía jurídica y filosofía política precisan de las contribuciones de otros campos del conocimiento como la ciencia política, de la historia general y del arte, de la sociología e incluso de la física. Aceptemos nuestros límites y trabajemos en equipo.

Sobre el tercero debo insistir en que resulta imprescindible, tanto el control democrático del proceso productivo, como la utilidad social de lo que se produce. La universidad debe promocionar una necesaria transformación que civilice lo económico y lleve la economía al terreno de la democracia y los derechos humanos. La fuerza dinamizadora del trabajo inmaterial –intelectual– es muy importante en nuestros días. Aprovechemos su potencia para la reforma del trabajo en beneficio de la cooperación y la democracia.

La labor de la comunidad universitaria es canalizar esta reforma del pensamiento y promocionar los cambios sociales a todos los niveles que hagan posible el éxito de una empresa de tan gran dificultad. Además, la universidad ha de trabajar conjuntamente con los centros de educación primaria, secundaria y de formación profesional, a fin de aprovechar la experiencia de educadores y educandos y debatir con estas instituciones los problemas que se pueden ir planteando a lo largo del tiempo.

El debate es una técnica de innovación docente muy útil. Con el debate trabajamos el desarrollo de competencias, así como logramos con más facilidad los contenidos que nos proponemos.

Esta técnica no está reñida con la adquisición de contenidos. Todo lo contrario: la facilita. Los alumnos compiten para que su grupo sea el ganador de la contienda dialéctica y eso les obliga a esforzarse, a investigar y a diseñar con cuidado su intervención. En cada uno de sus parlamentos tratan de poner en práctica técnicas de argumentación con el fin de hacer más eficaces sus argumentos.

El debate posibilita que el alumno desarrolle su responsabilidad como sujeto activo de su formación. Mejora las capacidades intelectivas y ayuda a que su educación sea más completa. El fomento del pensamiento crítico es otro de los grandes beneficiados de esta técnica. El debate muestra a los estudiantes que cualquier argumento puede ser cuestionado.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Barber, B. 2000. *Un lugar para todos. Como fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona: Paidós.
- Barber, B. 1992. *An aristocracy of everyone. The politics of education and the future of America*. New York: Oxford University Press.
- Derrida, J. 2002. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. 1992. *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. 1980. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Galcerán, M. 2010. *La educación universitaria en el centro del conflicto*, en Edu Factory, *Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Illich, I., Zola, I. K., Mc Knight, J., Caplan, J., Shaiken, H. 1981. *Profesiones Inhabilitantes*. Madrid: Blume.
- Morin, E. 2001a. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. 2001b. *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. 2001c. *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. y Kern, A. B. 1993. *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. 1993. *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Ritzer, G. 2000. *El encanto de un mundo desencantado. Revolución en los medios de consumo*. Barcelona: Ariel.
- Ritzer, G. 1998. *The McDonalizacion Thesis*. London: Sage.
- Voloshinov, V. N. 1992. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

## Notas

<sup>1</sup> Edgar Morin ha desarrollado en sus libros más importantes, algunos de los cuales aparecen citados en la bibliografía de este artículo, su noción de complejidad. Morin se aparta radicalmente del método cartesiano para construir un método capaz de reconocer la multidimensional de lo real y ampliar las posibilidades de comprensión del mundo, por parte del ser humano.