

Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza

Rafael Rodríguez Prieto*

Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Derecho y CC. Políticas, Sevilla, España.

Recibido: 16 marzo 2016

Aceptado: 18 mayo 2016

RESUMEN. El juego de rol es un tipo de juego en el que los jugadores asumen el papel de los protagonistas de una historia ficticia. La simulación se diseñó para servir a los estudiantes que comienzan su carrera profesional sin alcanzar unas competencias discursivas básicas y conocimientos filosóficos. El propósito del juego de rol fue suministrar un tipo de recursos educativos adicionales que permitan alcanzar un nivel esperado para estudiantes de grado en el tiempo más corto posible. La intervención educativa se desarrolló en dos grupos correspondientes a la asignatura de filosofía política. Se representaron diferentes discursos políticos correspondientes con los contenidos estudiados en clase y leídos por los estudiantes. Profesores y estudiantes evaluaron el debate e hicieron preguntas acerca de las diferentes propuestas políticas defendidas por cada uno de los grupos. El propósito fue evaluar el impacto de esta metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo analiza la efectividad de la experiencia y discute sus debilidades y fortalezas. El resultado de la evaluación fue exitoso desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. La mayoría de los estudiantes obtuvieron más de un siete. También mejoraron sus habilidades analíticas y orales.

PALABRAS CLAVE. Juego de Rol, Autonomía, Participación, Pedagogía, Currículo, Deliberación, Argumentación, Simulación, Cooperación.

Political philosophy in action. Role-playing game as a teaching strategy

ABSTRACT. Role-playing is a type of game in which players perform the roles of characters in an imaginary setting. The purpose of the role-playing was to provide additional instructional resources to help students who are performing below grade level obtain the necessary argumentative skills to reach grade level performance in the shortest possible time. The educative intervention was developed in two groups of a Political Philosophy course. Different political discourses related to the topics studied in the lectures were represented and read by the students. Both teachers and students evaluated the debate and made questions about the political proposals. The aim was to evaluate the impact of this methodology in the teaching process. The paper analyzes the effectiveness of the experience and discusses its strengths and weaknesses. The results of the evaluation was successful from a quantitative and qualitative perspective. Most of the student got more than seven. They also improved their oral and analytical skills.

KEYWORDS. Role-playing Game, Autonomy, Participation, Pedagogy, Curriculum, Deliberation, Argumentation, Simulation, Cooperation.

* Correspondencia: Rafael Rodríguez Prieto. Dirección: Universidad Pablo de Olavide, Carr. de Utrera KM. 1, 41013, Sevilla, España. Correo electrónico: rrodpr@upo.es

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las transformaciones que los últimos años está viviendo la universidad española afectan a todos los ámbitos de la misma. Cuestiones como la gobernanza, la estructura de los estudios o la propia organización de las clases están sometidas a la reflexión y a destacado cambios legislativos. Esta última se encuentra en un proceso de transformación que implica tanto a la separación entre clases dedicadas a las enseñanzas básicas –EB- como las que se encuentran dirigidas a poner en práctica los conocimientos aprendidos –EPDs.

La naturaleza compleja de la realidad necesita de la contextualización del conocimiento y del establecimiento de interdependencias espacio temporales entre los problemas que se plantean (Morin, Kern, 1993). Este artículo asumió este reto explicativo mediante la incorporación de una metodología que utiliza el juego de rol para el estudio de la filosofía política. Se analizará una práctica que consiste en asumir el papel de defensor de una corriente de la filosofía política. El uso de estas experiencias de innovación docente permite al profesor “dejar de ser fuente de conocimiento para pasar a ser trabajador del conocimiento y creador de oportunidades para el aprendizaje” (Fernández y Álvarez, 2009). Este tipo de experiencia permite a los estudiantes comprender la filosofía política como una asignatura muy práctica y relevante para analizar políticas públicas, discursos o cualquier tipo de decisión política. Es imprescindible profundizar en las corrientes de pensamiento que están en el fondo de las medidas de índole sociopolítica o económica que se toman. Las posibilidades de facilitar un conocimiento compartido es una de las bases destacadas de este tipo de experiencias (Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez, 2010), junto con el fin de generar en los estudiantes un sentido crítico y autónomo que les ayude en su desarrollo profesional y personal posterior.

El juego de rol es un tipo de juego en el que los jugadores asumen la personalidad de personajes en un mundo de ficción. Los jugadores son responsables de la actuación de su personaje en el marco de una serie de reglas y de acuerdo a una narrativa que marca su actuación mediante un proceso estructurado de toma de decisiones, que desarrollan el carácter del personaje.

La experiencia se llevó a cabo en dos grupos (uno de alumnos del grado de CC. Políticas y otro compuesto por estudiantes del doble grado Derecho-CC. Políticas). En el primer grupo se representaron cuatro posiciones políticas distintas (neoliberal/liberalismo anarcocapitalista, neomarxista/marxista, social-liberalismo o socialdemocracia y anarquismo clásico y contemporáneo); en el otro fueron las posiciones neoliberal/liberalismo anarcocapitalista, neomarxista/marxista, nacionalismo/conservadurismo. En el primero los jueces del debate fueron exclusivamente profesores. En el segundo grupo se introdujeron estudiantes como evaluadores de sus compañeros junto con profesores. Se estudió de forma comparada los beneficios de introducir o no estudiantes entre los “jueces” o evaluadores y la conveniencia de que animaran el debate con preguntas a los miembros de los grupos.

Con este tipo de intervención docente se analizan también los contemporáneos movimientos políticos como parte de procesos que se desarrollan en el tiempo y que no pueden divorciarse del contexto socioeconómico y de la historia. La carrera de CC. Políticas adolece de una explicación más profunda de las bases de las políticas públicas. Sería deseable ampliar ese tipo de reflexión. Una única asignatura de filosofía política es muy insuficiente para ello. Por otra parte, no se puede dejar de mencionar la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias en oratoria y retórica que les serán muy útiles en su carrera profesional. Para ello se recomendaron textos enfocados a la discusión política (Cathcart y Klein, 2009). Esta práctica se ha beneficiado de proyectos de innovación anteriores puestos en práctica en otras materias donde se estimulaba el debate como herramienta educativa que mejorará la expresión oral, además de educar en valores como el respeto al pluralismo ideológico (Rodríguez Prieto, 2012).

A nivel internacional, no es extraño encontrarnos con experiencias que usan el debate como herramienta para el aprendizaje. Meira Levinson compiló en un trabajo algunas de los criterios que consideraba que se deberían observar para el uso de esta herramienta educativa (Levinson, 2004). Al mismo tiempo, la Universidad de Harvard promueve el debate dentro del método del caso, usado tanto en economía como en el resto de las CC. Sociales y jurídicas. En especial cabe subrayar el trabajo realizado en el Christensen Center for Teaching and Learning. Existe una extraordinaria experiencia que en torneos de debates en universidades del ámbito anglosajón. Un ejemplo de ello es el Harvard-Westlake for Debate and Speech Studies. En España, se han establecido en los últimos años experiencias que potencian el debate y la oratoria en la universidad. Entre las más destacadas, cabe mencionar el SICE (simulación del Congreso de los Diputados) o la asociación Con Acento, dedicada a la organización de debates y a la formación.

La simulación es una herramienta educativa de gran utilidad ya que en la misma los participantes “no son actores, siguen siendo ellos mismos y toman las decisiones que consideran adecuadas para resolver lo mejor posible la situación en la que se encuentran, tal y como lo harían en la vida real y cuentan con un escenario, pero la decisión final siempre recae en sus manos” (Andreu, García y Mollar, 2005). El valor de la experiencia es integrar oratoria, conocimientos, investigación y argumentación en una misma prueba que además supone un desafío y una oportunidad de trabajo en equipo.

Esta experiencia ha merecido la atención de los medios de comunicación. Así, el espacio de informativos de fin de semana de la radio más escuchada de España (Cadena SER) realizó un reportaje de la misma para su web (http://cadenaser.com/programa/2015/02/05/hora_14_fin_de_semana/1423142880_714075.html). El desarrollo de este reportaje implicó la participación de estudiantes que conversaron sobre la misma con el periodista. Este hecho vino, de forma inesperada, a completar la experiencia en el sentido de que la misma pudiera ser pensada y explicada por sus protagonistas directos y una oportunidad de que un tercero externo a la universidad contactara a los estudiantes y la cuestionara.

2. LA RELEVANCIA DEL JUEGO DE ROL COMO METODOLOGÍA. DISEÑO DE LA EXPERIENCIA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La elección de la metodología didáctica adecuada en la enseñanza es un factor decisivo para el éxito de cualquier experiencia de innovación docente. La clásica propuesta de Brown y Atkins (1988) que va desde la lección magistral, en la que la participación y el control del estudiante es reducido, hasta el estudio individual o autónomo nos muestra la gran variedad de opciones que el docente tiene a su disposición. La experiencia propuesta se diseñó con el fin de aprovechar las virtudes tanto de la clase magistral –con la participación de los estudiantes en la misma a través de comentarios o preguntas, hasta el trabajo autónomo y la reflexión en grupo –imprescindible en la preparación del juego de rol. Este enfoque iría en la línea de las contribuciones, que al esquema anterior, hicieron otros autores (De Miguel, 2006) y que en el contexto del EEES se centraría en la mejora de la adquisición de competencias claves en el proceso educativo. Los modelos basados en el desarrollo de competencias facilitan al estudiante cultivar competencias no obtenidas en el proceso de aprendizaje (Voorhees, 2001). Todo ello conduce a señalar, que al fin y al cabo la decisión metodológica es sinónimo de un difícil equilibrio entre variables modificables o no (Zabalza, 2003) donde la motivación y la cooperación entre estudiante y profesor sea el factor decisivo donde pivota para el éxito de la misma.

Se ha desarrollado una metodología participativa que ha tratado de potenciar la iniciativa y la creatividad de los estudiantes de forma integral. Se llevó a cabo una técnica directa en la que profesor y estudiante intercambiaron impresiones sobre la propuesta inicial con el fin de enriquecerla con las aportaciones que podían hacer los primeros. Los estudiantes participaron en el

diseño de la experiencia con algunas sugerencias que han mejorado la propuesta inicial. La más significativa ha sido la posibilidad de que los jurados del juego plantearan cuestiones a los grupos.

Al inicio del curso, se establecieron y discutieron las reglas del juego de rol, así como el resto de la planificación del curso. A mitad del semestre se iniciaron tutorías obligatorias con los alumnos participantes en la experiencia con objeto de aclarar dudas de contenido, respecto a los libros de lectura y aconsejarles para la exposición oral durante el debate. En la última semana del curso –antes del juego de rol– tuvieron lugar dos reuniones para aclarar dudas y fijar los términos definitivos de la experiencia.

En cuanto a los materiales didácticos usados en la experiencia distinguimos entre aquellos vinculados al diseño, reglas y objetivos de la misma y los que compilaban los contenidos de la asignatura. Entre estos últimos podemos distinguir dos: los materiales como artículos científicos, artículos de prensa o documentales que completaban las explicaciones de clase y los libros de lectura obligatoria.

El alumnado además realizó un trabajo de investigación en la biblioteca de la universidad con el fin de completar la información suministrada en las clases y mejorar su conocimiento de las líneas de pensamiento que formaban parte del juego. Este trabajo incluyó la revisión de bases de datos, así como del catálogo general de la universidad. El fin era documentarse mejor sobre las corrientes de pensamiento político que iban a ser objeto del juego.

El diseño de la experiencia obedeció a un doble objetivo: la profundización en los contenidos explicados en clase y la mejora de la expresión oral de los participantes, así como de sus capacidades argumentativas. Los estudiantes tenían la obligación de acudir a las clases y de participar de manera activa en las mismas. Además, debían leer cinco libros que les asignaría el profesor. Esos textos se corresponderían con obras fundamentales de la filosofía política clásica y contemporánea. Se estableció un seguimiento de esta metodología mediante las tutorías.

La evaluación de la asignatura se dividió en dos partes con el objetivo de que ésta se integrara lo más posible en la experiencia. Como señala Monereo (2009), cuando las actividades de evaluación presentan altos índices de autenticidad se promueve una mayor motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y una mejora en la comprensión de lo aprendido. A fin de curso se diseñó un calendario de entrevistas con el profesor. En estas evaluaciones parciales, los estudiantes debían acreditar la lectura de los libros y la asimilación de los contenidos explicados en clase, estableciendo relaciones entre las lecturas realizadas y los temas abordados en clase. Finalmente, se estableció un día para el juego de rol. Se evaluó tanto el debate como la lectura de los libros. La experiencia fue grabada en vídeo con el fin de analizarla y extraer consecuencias para la mejora de su diseño.

A nivel filosófico, la experiencia se fundamenta teóricamente en la idea de complejidad. Desde esta perspectiva teórica, la metodología innovadora y las estrategias pedagógicas que la acompañan no sirven de mucho si no repensamos la propia idea de la educación. Sociedad y universidad han de implicarse en una labor de la que depende el desarrollo de ambas y el bienestar de la comunidad. La intervención educativa analizada puso de manifiesto la necesidad de que la universidad inserte su labor en un paradigma, que corrija el reduccionismo simplista y beneficie el reconocimiento de las interconexiones presentes en la realidad, huyendo de enfoques unidimensionales. La democratización del derecho a pensar conlleva la necesidad de conectar los conocimientos (Morin, 1993) 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.

En la educación se debe dotar, principalmente, al alumnado de la curiosidad necesaria para profundizar en las conexiones existentes entre los diversos fenómenos presentes en lo real, sin perjuicio, que en el futuro se pudieran dedicar a una parcela concreta. Este tipo de formación les ayudaría a no obviar las implicaciones ya referidas y la innegable conexión que existen entre diversas disciplinas del conocimiento humano. Así, la educación reformará el pensamiento y la universidad asumirá la responsabilidad social que tiene. “El pensamiento simplificador ha llegado a ser la barbarie de nuestra civilización, aliada a cualquier otro tipo histórico o mitológico de barbarie” (Morin, 1993, p. 436). Será clave armonizar la necesaria reforma del pensamiento con el uso de nuevas tecnologías a favor de una sociedad abierta y donde la universidad asuma el papel que debe tener. De esta forma se desarrolla, de acuerdo a las ideas de Foucault, una actitud crítica a los poderes, que conecte a 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 las personas, “dejando 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).

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

El juego de rol se denominó "Forum Revolución 4.0" y se correspondió con un proyecto de innovación docente desarrollado en el marco de la asignatura de Filosofía Política del Área de Filosofía del Derecho y Política. Esta experiencia se llevó a cabo por vez primera el pasado curso en la licenciatura conjunta de Derecho y CC. Políticas. A continuación, se pasa a exponer la aplicación de la estrategia en orden cronológico.

El proyecto contempló una forma novedosa de práctica para los estudiantes que consistió en aprender tanto contenidos de filosofía política como en mejorar la oratoria, junto con la exigencia de poner en práctica otros conocimientos adquiridos en el grado (por ejemplo, en las asignaturas de políticas públicas o comportamiento político). Para ello se recomendaron libros de oratoria muy prácticos y la participación en el SICE (una simulación del Congreso de los Diputados que se lleva a cabo en la Universidad Pablo de Olavide). Se trata de una actividad única en su género en España que organizan los alumnos de Políticas. Esta actividad selecciona cuatro temas de actualidad, frecuentes en los medios de comunicación y en la opinión pública, para discutirlos de la forma más realista posible. Los participantes se distribuyen en grupos parlamentarios, en los que se da cabida a las tendencias partidarias hegemónicas.

El primer día de curso (primera semana) se indicó a los estudiantes la posibilidad de superar la asignatura de filosofía política mediante la lectura de libros –con una entrevista personal en la que se relacionaran dichas lecturas con lo explicado en las clases presenciales- y la participación en un juego de rol que se retransmitiría a la comunidad universitaria a través de la página web de la UPO. La mayoría de los estudiantes optaron por esta posibilidad. Durante el curso (semana segunda y siguientes) los estudiantes trabajaron en clase las principales líneas de pensamiento político y realizaron la lectura de cinco libros correspondientes tanto a la filosofía política clásica como contemporánea. El primer año en que se desarrolló la experiencia fueron diez libros en total, ya que se correspondió con el plan de licenciatura que recogía dos asignaturas de filosofía política (la filosofía política I y II, una vinculada a la clásica y otra a la contemporánea). Con la introducción del grado se ha limitado a una única asignatura.

Durante el curso se atendieron a los estudiantes en las tutorías, especialmente para resolver las dudas que les planteaban los libros. Algunos de ellos precisaron de un mayor grado de aclaración al tratarse de obras que no se habían aún trabajado en clase o entrañaban una especial complejidad. Al final del curso se realizó una entrevista personal sobre los libros seleccionados,

vinculándolos con los contenidos explicados en clase. Posteriormente, se llevó a cabo un juego de rol (penúltima y última semana del curso).

El juego parte de la premisa de que se quiere organizar un nuevo Estado, después de un proceso revolucionario en el que han participado diferentes corrientes de pensamiento político. Con la finalidad de diseñar el nuevo Estado en ciernes es necesario debatir sobre el modelo político, económico y social que tendrá el mismo. El juego consiste en que se seleccionan entre 3-4 corrientes de pensamiento político estudiadas en clase (dependiendo del tiempo que se ha tenido) y se sortean entre los alumnos la corriente de pensamiento que defenderán. Ningún estudiante conoce con antelación qué filosofía política tendrá que defender y cuál criticar, lo que redundará en la necesidad de que los estudiantes conozcan bien los contenidos de la asignatura. Después de unos 30 minutos para preparar las intervenciones entre los miembros del grupo, cada equipo elige un portavoz para la presentación inicial. Dicha exposición contendrá las líneas maestras de la propuesta filosófica del grupo. El tiempo de duración máximo es de siete minutos, en que cada portavoz aborda los elementos que considera fundamentales en la organización estatal. Se debe aclarar que existe la obligación de que todos los miembros del equipo intervengan, al menos en dos ocasiones.

Una vez que se ha consumido este primer turno se pasa al debate de los tres bloques en que se organiza el debate. Los bloques son de organización política, economía-sociedad y derechos civiles, educación y cultura. Cada grupo realiza una intervención de cinco minutos como máximo, comenzando con el último que lo hizo en la ocasión anterior. Una vez que estas presentaciones han finalizado se pasa al debate. Los grupos piden su turno e intervienen en orden. Existe flexibilidad. Pueden interrumpirse –dentro de un orden- y replicar. Los jueces pueden también preguntar a los grupos sobre consideraciones que han realizado a lo largo de sus exposiciones en cualquier momento de cada uno de los bloques. El juego se cierra con una intervención final de no más de cinco minutos.

Se puede utilizar material bibliográfico, apuntes o cualquier otra herramienta expositiva que se considere adecuada. El debate permite también poner en práctica estrategias argumentativas aprendidas a lo largo del curso. En definitiva, se trata de un juego flexible sin turnos de réplica o dúplica rígidos. Las intervenciones más tasadas son las de presentación y conclusiones. Con estas características se logra no solo que los alumnos estudien cada una de las filosofías políticas explicadas, como ya se ha mencionado, sino también que defiendan ideas con las que posiblemente en muchos casos no estarán de acuerdo. Éste quizá sea uno de los rasgos más sobresalientes de la experiencia. No solo se trataría de educar para el desarrollo de competencias o el apropiado conocimiento de los contenidos de la asignatura, sino también educar en valores. Uno de los pilares de la democracia es el respeto y el pluralismo. Al ponerse en “el lugar del otro”, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer mejor ideas con las que posiblemente no estén de acuerdo, ya que deben defenderlas con rigor y pasión. Tal y como señala Cornejo (2015) la educación ha de ser humanizadora y, al mismo tiempo, acorde a desafíos como la aceptación del otro y el compromiso.

En cuanto a los resultados obtenidos se debe señalar en primer lugar que a nivel de adquisición de conocimientos específicos recogidos en el programa los resultados han sido muy positivos. Las calificaciones han mejorado y los estudiantes demuestran las entrevistas sobre los libros leídos una madurez que no acreditaban con el uso del tradicional examen. Los datos cuantitativos fueron muy satisfactorios. Sin contar con actividades o trabajos voluntarios, se logró que un 23 % de estudiantes obtuvieran sobresaliente; un 66% el notable y un 11% que aprobaran. Ningún alumno que optó por este sistema suspendió. Además, gracias a la necesidad de replicar y criticar las posiciones de los otros grupos, el alumnado ha adquirido la costumbre de relacionar o vincular los conocimientos aprendidos tanto en clase como a través de las lecturas. En consecuencia, cuando en las entrevistas se planteaba la necesidad de que establecieran relaciones entre los libros y los

contenidos de clase, los resultados eran, en general, positivos.

La lectura habitual de libros y la participación en clubes de debate ha incrementado las capacidades de los estudiantes, por lo que se ha percibido que este tipo de actividad, lejos de ser una “pérdida de tiempo” es una oportunidad para desarrollar competencias que no se adquieren durante el curso. La participación en la SICE, realizada por los propios estudiantes, ha sido de gran ayuda. Los miembros de los grupos tuvieron la oportunidad de practicar en la misma, antes del debate correspondiente al juego de rol. Aunque la SICE tiene otro tipo de contenidos y dinámica, comparte con nuestra experiencia su vocación por mejorar la oratoria de nuestros estudiantes.

El juego de rol se ha constituido, después de estos dos años, en una herramienta muy útil, en general. Es prematuro establecer conclusiones definitivas de la experiencia, pero hay algunas consecuencias o resultados parciales que son interesantes. Como se ha señalado, los estudiantes buscan información y contenidos para mejorar su exposición. Eso les lleva a que cultiven la iniciativa y mejoren sus conocimientos. También participan en debates universitarios que les ayudan a mejorar su oratoria. Los estudiantes asumen su papel y tratan de llevarlo hasta sus últimas consecuencias. Esto es muy positivo porque se ponen “en el lugar del otro”. Se mejora el respeto por el que piensa distinto, lo que no solo redundará en su mejora como estudiantes, sino en su propia formación como ciudadanos.

En definitiva, la universidad es el lugar por excelencia en el que se ha de garantizar y ejercer tanto la libertad de palabra como el cuestionamiento de lo establecido (Derrida 2002). La *paideia* en Atenas era buena muestra de ello. Su fin era el cultivo de la virtud política; no se trataba solo de que los alumnos obtuvieran unos conocimientos que les permitieran salir adelante; se trataba, sobre todo, “de generar una actitud valiente y perseverante para alcanzar la virtud política que permita a los ciudadanos hacerse cargo del gobierno de la ciudad” (Olalla, 2015, p. 79). Esta experiencia es deudora de esta forma de entender la educación y la universidad. Los estudiantes ponen en práctica tanto la libertad de palabra como se afanan en cuestionar los argumentos contrarios. Ello les permite alcanzar un grado de reflexión crítica que no sería posible con una metodología vinculada a la clase magistral complementada con comentarios de textos. El uso de esta estrategia educativa toma en cuenta “los procesos sociohistóricos que definen la cultura como representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas desarrolladas, que ayuda a los seres humanos a transformar la sociedad” (Giroux, 1990, p. 22).

Finalmente, se ha de señalar que, aunque la experiencia implica un debate de ideas, es a la vez un juego de rol. Los alumnos adoptan el papel de un defensor de una corriente de pensamiento político, con la que es probable que no estén de acuerdo o al menos no en todos sus puntos. Así, se les obliga a desarrollar un rol que tiene características tasadas y que además han de defender en todo momento, por lo que deben conocer en profundidad el marco teórico en el que se mueve y las bases de su filosofía.

4. “PONERSE EN LUGAR DEL OTRO”. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA.

Los resultados de una experiencia como la que se expone, pueden quedar limitados por dos factores: el primero es el del número de estudiantes en clase. De hecho, para que la experiencia funcione es necesario un número reducido de estudiantes en los grupos objetos de la intervención educativa que analizamos. De lo contrario sería muy difícil propiciar el debate en las enseñanzas básicas y hacer un seguimiento adecuado de la lectura de libros. Incluso el propio juego de rol se vería afectado, ya que es necesario que se creen grupos reducidos por cada una de las corrientes de pensamiento representadas. De hecho, en uno de los grupos –titulación conjunta– se ofreció a los estudiantes la posibilidad de superar la asignatura con la preparación de un examen final mediante el estudio de un manual. Fueron un porcentaje elevado de estudiantes (46%) los que opta-

ron por esta posibilidad, ya que en las titulaciones de este tipo suelen tener muchas asignaturas y un tiempo limitado. En el otro grupo –sólo había un porcentaje mínimo de estudiantes que estudiaban un segundo grado- la mayoría de los estudiantes optaron por el juego de rol. El desarrollo de la experiencia, el alcance de los objetivos logrados y el aprovechamiento de la misma fueron mayores en la primera que en la segunda, aunque en ambos los resultados fueron positivos en lo que se refiere a las calificaciones. No obstante, queda claro que este tipo de experiencia precisa de grupos reducidos o de grupos atendidos por más de un profesor, con lo que el trabajo se pueda dividir y atender de manera más directa las necesidades del alumnado.

La lectura de las fuentes directas es un ejercicio que se echa en falta en la universidad. Debiera estar más extendido su uso, así como la lectura de libros completos y no tan solo de fragmentos de éstos o de apuntes. Gracias a esta experiencia se detecta que existe un colectivo de estudiantes con interés por conocer directamente la obra de autores de los que les han hablado a lo largo de la carrera, pero que nunca han leído. Algunos alumnos han llegado a comentar la necesidad de que la asignatura se impartiera al comienzo del grado, a fin de obtener así una base filosófica desde la que comprender cuestiones como las políticas públicas o la sociedad internacional. Este elemento no está exento tampoco de límites. La propia inercia de la no lectura de libros, hace que otro porcentaje de estudiantes sean refractarios a la misma. Este hecho es un problema para la experiencia. Algunos alumnos pueden entender que seguir este modelo de enseñanza es una manera más fácil de superar la asignatura, pero es justamente lo contrario. Cuando se ven frente a cinco libros algunos de ellos optan por buscar resúmenes o ponerse de acuerdo con otros estudiantes. Esta práctica ha sido detectada en las entrevistas personales en un porcentaje pequeño, aunque no deja de ser relevante (21%). A estos estudiantes se les ha emplazado para que repitan la entrevista meses después. La cuestión es que entrevista y juego van irremediablemente unidos y que, por tanto, este tipo de incumplimiento lleva aparejada una escasa presencia en el juego de rol y el uso abusivo de apuntes o contenidos de otras asignaturas de la carrera, así como de argumentos inexactos o más propios de una “tertulia televisiva” que realmente de un juego de rol académico donde se discute de filosofía política. Esta cuestión-la lectura de monografías- debería ser más tenida en cuenta en las universidades, pues se trata de un factor decisivo en la formación de los universitarios, especialmente en el área de ciencias sociales. La dificultad de comprensión de los textos, así como la incapacidad de algunos estudiantes para sentarse durante una hora delante de un libro es una consecuencia lamentable de la sobre estimulación informativa, propiciada por la sobre exposición a la tecnología de Internet.

Un tercer límite lo hemos apreciado en la capacidad de oratoria y expresión oral y argumentativa. Un condicionante intrínseco para el éxito del juego es que los miembros de los grupos expresen las diferentes posiciones de manera clara y convincente. Se aprecia una notable diferencia entre estudiantes que participan en debates y los que no. Como se ha señalado anteriormente, los estudiantes de mi universidad organizan una simulación anual del parlamento que les permite practicar antes del juego. Además, cuentan con clubs de debate e incluso, algunos de ellos ya graduados, han creado iniciativas que tienen el debate o la reflexión política en el centro de la misma como por ejemplo Cámara Cívica o el grupo Con Acento que sostienen su actividad en el desarrollo de la idea de lograr transmitir a la sociedad destrezas que hagan de los ciudadanos personas con un pensamiento crítico, autónomo y deliberativo” (Barber 1994); Morin 2001). Evidentemente, en otra universidad, este tipo de experiencia podría encontrarse con este límite que afecta al corazón de la práctica. Este tipo de reflexión sobre la universidad colisiona con la concepción de McUniversidad. En la McUniversidad los estudiantes no desean actividades curriculares, ni todo aquello que siempre ha complementado la vida universitaria, como actividades culturales, artísticas, deportivas, políticas o seminarios de discusión; solo es importante hacer lo justo para lograr el título (Ritzer 1998).

Este hecho es un problema de enorme gravedad para el sistema universitario en su conjunto y

es algo sobre lo que cabe una reflexión más en profundidad. Con la obsesión actual por el emprendimiento, se está descuidando una parte fundamental del propio ethos universitario que consiste en no solo formar a profesionales que realizan su trabajo en el mundo de la empresa, de la administración o de forma autónoma, sino también a ciudadanos. La universidad que desee generar ciudadanos y no tan solo buenos empleados o, en el peor de los casos, meros súbditos, debe incidir en la importancia de generar en nuestros alumnos una conciencia crítica, que recordando la paideia, los eduque en la virtud política. Esta virtud precisa de una formación integral que no solo se encuentra en el curriculum de las asignaturas. Las actividades extracurriculares son fundamentales para ello. Es, en ese sentido, muy criticable, que en los últimos años hayan desaparecido los créditos de libre configuración, que permitían incentivar este tipo de actividades. Quizá ni siquiera ese tipo de créditos eran suficientes, ya que lo que había que cambiar es la propia manera en que pensamos actualmente la universidad, muy vinculada a criterios meramente de eficiencia y de racionalidad instrumental que constriñen de forma muy relevante la amplitud y complejidad que implica el propio concepto de universidad, como *universitas*. Una *universitas* ligada al universal conocimiento y mejora del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

Los resultados de la experiencia permiten ser optimistas sobre el futuro de aplicación de la misma. Se deben mejorar con el concurso de profesores y estudiantes. En este sentido, este segundo año de aplicación se ha contado con estudiantes-jueces que han enriquecido el debate con sus preguntas y han ayudado a mejorar la objetividad de la calificación del juego. La reunión mantenida, días después de finalizada la misma, fue enormemente instructiva, ya que se centró en detalles y problemas no detectados y que pueden ser mejorables en siguientes cursos académicos. En concreto, los estudiantes jueces incidieron en la necesidad de que se controlara más el debate, ya que apreciaron que, en ocasiones, los estudiantes se apartaban del núcleo esencial de la discusión. El otro elemento que detectaron fue el de limitar la consulta por internet durante el debate para contrarrestar los argumentos contrarios. Todas estas ideas y consejos permitirán perfeccionar esta experiencia en posteriores cursos.

5. CONCLUSIONES

El uso del juego aplicado al estudio de las principales corrientes de pensamiento político cumple varias funciones. En primer lugar, permite a los estudiantes una comprensión más clara y objetiva de los propósitos del estudio de la asignatura. El estudiante entiende de forma diáfana algo tan relevante como las razones para estudiar filosofía política. Lo hace además de una forma procesual. Se le suministran las herramientas conceptuales y metodológicas con las que va a poder afrontar el trabajo de la asignatura. De esta manera, el estudiante participa directamente en el aprendizaje.

El estudiante tiene acceso directo a las fuentes primarias de pensamiento político mediante la lectura de libros. Estas fuentes se complementan, de manera obligatoria, con la participación y asistencia a clase y, de forma voluntaria, por el trabajo en biblioteca. El alumnado entiende que las clases son una manera de aclarar dudas, mejorar la comprensión de los autores y adquirir destrezas en oratoria y contenidos útiles para el debate final.

La entrevista personal permite evaluar de forma integral el desempeño de los estudiantes y su grado de comprensión de los contenidos básicos para superar la materia. El juego de rol ayuda a desarrollar tanto la oratoria como la argumentación, piezas fundamentales para su futuro profesional. Pero el juego de rol también juega un papel fundamental en “ponerse en lugar del otro” –mejora de valores democráticos como el respeto al pluralismo ideológico–, así como incentivar un pensamiento crítico que no de nada por sentado y capaz de cuestionar y cuestionarse las diferentes corrientes de filosofía política, que en definitiva se encuentran en la base del funcionamiento del estado.

El juego de rol facilita que los estudiantes comprendan que cualquier argumento puede ser repensado; que cada posición política puede tener sus razones y que es una virtud el saber exponerlas con brillantez. Que lo fundamental es la democracia entendida como deliberación pública en la que se trata de persuadir al otro de tus argumentos para conformar una decisión que se identifique con la mayoría. Este tipo de experiencia educativa y formativa entiende que es tan importante que los estudiantes adquieran los contenidos básicos de la asignatura, como que asuman determinadas destrezas ciudadanas que les acompañen para siempre y que les permita ser ciudadanos responsables y críticos.

REFERENCIAS

- Andreu Andrés, M^a A., García Casas, M., y Mollar García, M. (2005). "La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera". Cuadernos Cervantes, XI (55).
- Barber, B. (1994). *An Aristocracy of Everyone. The politics of education and the future of America*. London: Oxford University Press.
- Brown, G., y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue.
- Cathcart, T., y Klein, D. (2009). *Aristóteles y un armadillo van a la capital*. Barcelona: Planeta.
- Cornejo Espejo, J. (2015). Educación católica: nuevos desafíos. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 14 (27), 183-201.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Fernández, M., y Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia ¿acción o reflexión?. *Bordón*, 61 (1), 95-108.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Levinson, M. (2004). Is Autonomy Imposing Education Too Demanding? A Response to Dr. De Ruyter. *Studies in Philosophy and Education* 23, 223-233.
- Monereo, C. (coord.) (2009). *Pisa como excusa*. Barcelona: Graó.
- Morin, E., y Kern, A. B. (1993). *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1993). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Olalla, P. (2015). *Grecia en el aire. Herencias y desafíos de la antigua democracia ateniense vistos desde la Atenas actual*. Acantilado: Barcelona.
- Ritzer, G. (1998). *The McDonalization Thesis*. London: Sage.
- Rodríguez Prieto, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencia en Filosofía del Derecho y teoría de la Cultura. *Revista UPO Innova*, 1.
- Salmerón, H., Rodríguez, S., y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *XVII (34)* 1134-3478.
- Voorhees, R. A. (2001). *Competency-Based learning models: A necessary future. New directions for institutional research*, 110.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.