



Reseña

Carmen Solórzano y Karla Valverde (coords.), *Estrategias de enseñanza en ciencias sociales. Una aproximación desde la experiencia docente*, México, UNAM/FCPys/Gernika, 2009

Citlali Villafranco Robles*

El libro que reseñamos constituye un ejercicio de socialización de las preguntas, dilemas y estrategias que enfrentamos los profesores ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. El libro propone una comunicación entre autores y lectores, para que éstos se enriquezcan con la experiencia y el conocimiento de las estrategias que están implementando los autores en su práctica docente. Este libro plantea la urgencia de que en México reflexionemos sobre la situación de la educación y emprendamos profundos cambios que ayuden a mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto. Por supuesto, en esta reflexión las Instituciones de Educación Superior ocupan un lugar privilegiado. El libro recoge las reflexiones de profesores universitarios de Ciencias Sociales en torno a su labor docente.

En el artículo “Reflexiones en torno a la formación profesional en la FCPys de la UNAM”, Luis Alberto de la Garza plantea preguntas que, desde muy diversas posiciones, responderán los 17 autores que participan en este libro. Estas preguntas son: ¿qué es lo que queremos enseñar? ¿Qué tenemos que enseñar? ¿Cómo se puede enseñar aquello que se quiere? A la primera pregunta responde: “la estructura curricular debe permitir la preparación de profesionales en una combinación de la enseñanza de su disciplina como ciencia, con la formación práctica del quehacer profesional”. El autor llama la atención sobre algo fundamental: “hay una falta de conexión entre una idea de conocimiento profesional con las habilidades o competencias que se exigen a los profesionales en el terreno del trabajo real”. Para de la Garza es importante que el profesional aprenda a pensar como tal profesional, de un modo coherente con su profesión. Esa es nuestra labor fundamental en la formación profesional de los estudiantes.

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Ciencia Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México). Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.



La respuesta a la segunda pregunta es contundente: “no podemos enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero lo podemos guiar para que lo haga. La libertad que se tiene en el aprender haciendo que da la formación escolar se hace en un contexto de riesgo bastante bajo”. De esta manera, la cuestión central es ¿cómo enseñamos para que los estudiantes puedan aprender solos lo que necesitan y que no les podemos enseñar?

Para responder a la otra pregunta: ¿cómo se puede enseñar aquello que se quiere?, los autores ofrecen múltiples respuestas. Enrique Suárez Lñiguez postula que “el arte y la literatura son un complemento indispensable para el análisis social”; sostiene que para la comprensión del pensamiento de cualquier autor es indispensable establecer su relación histórico-cultural y, para lograrlo, un auxiliar indispensable son las diversas expresiones artísticas y culturales, como cine, teatro, escultura, o música.

En este mismo sentido, Elvia Méndez Fregozo plantea también la posibilidad de utilizar nuevas tecnologías, particularmente el cine, como un instrumento didáctico adecuado para estudiantes más adaptados a la información que se transmite en pantallas que a través del lenguaje verbal y escrito.

Varios trabajos enfatizan la importancia de trascender la visión del estudiante como un actor pasivo que solamente recibe información, planteando una relación de respeto con el estudiante en la que se le entienda como un sujeto activo capaz de interesarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Francisco Reveles expone los beneficios de las técnicas grupales en el aula, ya que permiten “no sólo reproducir el conocimiento sino también reconstruirlo, partir de estimular el trabajo reflexivo, analítico y colectivo”. Karla Valverde, Betzabé Mendoza y Abril Herrera resaltan “la importancia de lograr una integración y colaboración entre alumnos y maestros”, lo que se logra con variadas dinámicas grupales. Lo central es “promover una relación multidireccional mediante la cual se diluya la dependencia vertical entre profesores y alumnos”. Cristina Medina Vences plantea la importancia de la evaluación final como: “una actividad didáctica para recabar información que permite obtener cuestionar, construir, afinar y renovar la actividad docente”. María de los Ángeles Sánchez Noriega concibe que “la habilidad para resolver los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana depende, en gran parte, de las emociones y creencias de cada uno”. Así, propone como estrategia que los estudiantes conozcan las emociones y creencias que tienen relación con su vida académica, consigo mismos y con su futuro como profesionistas.

Muchas de estas propuestas son aplicables a cursos de corte teórico con el que los estudiantes, mal o bien, mejor o peor, están más familiari-



zados. Las propuestas apuntan hacia estrategias que buscan modificar la tradicional enseñanza memorística para incorporar un aprendizaje significativo mediante la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se trata de modificar las tradicionales estrategias de enseñanza, pero también las tradicionales formas de aprendizaje que los estudiantes han reproducido a lo largo de su vida estudiantil.

Una pregunta que también obtiene respuesta en este trabajo es la de ¿cómo se puede enseñar a investigar? Enseñar a investigar implica un doble reto, en el que los profesores, y en general las Instituciones de educación superior, no están consiguiendo buenos resultados. Enseñar a investigar no es nada más modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes ya poseen. Se trata de enseñar una capacidad distinta, una habilidad nueva con la que el estudiante no está familiarizado y que resultará fundamental en los años de licenciatura, pero que, sobre todo, será de enorme importancia en su desarrollo profesional, lo que le convierte en una habilidad indispensable.

La respuesta de los autores que abordan esta problemática se resume con el siguiente postulado: se aprende a investigar investigando. Para hacer esto proponen diversos caminos: Manuel Villa cuestiona la pertinencia de las prescripciones de la metodología tradicional que “colocan la clave del trabajo del cientista social en algo así como la magia de la hipótesis, de la que se supone deriva un buen planteamiento y una indagación fructífera” y se pregunta: “¿qué tanto hay que investigar para llegar a una buena pregunta?, y ¿qué tanto más para aproximarse a una hipótesis plausible?” Postula que la clave de los talleres está en

utilizar, tanto como sea posible, el conocimiento adquirido por el estudiante de las materias teóricas, las histórico-sociales, así como las metodológicas, en una práctica que nutrida de la experiencia del profesor, entrene en el procedimiento integral de indagación y forme simultáneamente en la adecuada disciplina politológica-analítica, personal, mental y artesanal.

Es necesario que en los talleres de investigación se posibilite que los estudiantes

adquieran la conducta y la mentalidad del profesional que indaga e investiga, es decir, adquiera no sólo conocimiento, sino un perfil personal y hábitos, sobre todo mentales, de trabajo profesional. Esto significa que el método no es sólo un conjunto de indicaciones lógicas a conocer y aplicar en las fases de investigación. Es una disciplina mental que permite poner en interrelación las dos puntas de la formación: el conocimiento disponible sobre el asunto y el discurrir sobre ese asunto.



“En otras palabras, se debe tener rigor mental y disciplina”. Una segunda propuesta para abordar problemas de investigación es la de Carlos Gallegos y Eduardo Reyes, quienes proponen abordar los problemas de investigación desde la técnica de construcción de escenarios: “la meta es crear una perspectiva metodológica que permita identificar los problemas, que posibilite al alumno para adquirir y construir conocimiento nuevo a partir de lo ya existente”. La intención es contribuir a “desarrollar una formación apta para reconocer un campo problemático, construir un problema y un objeto; problematizarlo e imaginar los probables desarrollos de éste”.

Carmen Solórzano propone otro enfoque para abordar los procesos de enseñanza de la investigación: “la construcción de bases de datos automatizadas como herramienta para la definición de problemas y planeación de proyectos de investigación”. Esta es una propuesta que tiende al fortalecimiento de la investigación empírica, que no por eso carece de contenidos teóricos; por el contrario, la misma definición de la estructura de la investigación se realiza a partir de definiciones teóricas. Esta propuesta tiene la virtud de adaptarse a una de las condiciones que hoy enfrentan los investigadores: gran cantidad de información, bases de datos ya disponibles, pero enormes dificultades para organizar esa información en torno a problemas de investigación específicos. Responde a la paradoja de tener mucha información disponible y poca capacidad para, a partir de ella, formular respuestas para los problemas de investigación planteados. Esta propuesta permite: 1. Analizar gran cantidad de información cuantitativa y cualitativa. 2. Combinar información sobre temáticas diversas. 3. Combinar conocimientos de distintos niveles de abstracción.

La autora sostiene que en la formación del estudiante el proceso de aprendizaje en investigación puede sintetizarse en cuatro partes: manejo coherente de la investigación; manejo y ejercitamiento en fases definitivas y reflexivas; adiestramiento y disciplina en fases operativas; y entrenamiento en esfuerzos analíticos y de síntesis. La conducción de bases de datos ayuda en este proceso porque permite el desarrollo de un pensamiento lógico.

Definir variables y construir indicadores que permitan obtener datos significativos constituye uno de los mayores retos de una investigación. La definición de variables implica la capacidad de expresar planteamientos complejos en esquemas simples. Resolver esto no es fácil, implica niveles de dificultad importantes, ya que expresar planteamientos generales en variables exige un esfuerzo de abstracción y síntesis.



En términos de enseñanza de la investigación, Manuel Villa, Carmen Solórzano, Carlos Gallegos y Rosa María Lince, asumen que sólo es posible si se entiende como una actividad aplicada en la que la enseñanza de la metodología se vincule con los conocimientos teóricos que los estudiantes poseen y con actividades de búsqueda y procesamiento de información que les permitan llegar a la construcción de verdaderos problemas de investigación. Pero quizá más importante son los elementos que les permiten desarrollar habilidades de investigación vitales para el desempeño profesional.

Este documento tiene un supuesto que, aún sin ser explícito, atraviesa las contribuciones de todos los autores: la convicción de que trascendiendo los métodos tradicionales de enseñanza, implementando técnicas que fomenten la participación, incorporando nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, se podrá lograr un mejor aprendizaje, esto es, se logrará un aprendizaje significativo. Sin embargo, esta certeza que parte de una postura crítica de los modelos tradicionales de educación, no se corrobora suficientemente en el documento. Puede estarse de acuerdo en que las técnicas de aprendizaje tradicional no necesariamente dan los resultados esperados, pero aún no se ha demostrado que las técnicas aquí sugeridas sean suficientes para mejorar sustancialmente el aprendizaje.

Estas aportaciones metodológicas inevitablemente me remiten a mi propia práctica docente que se desarrolla en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). El modelo educativo de esta universidad intenta responder a muchas de las inquietudes y sugerencias hechas por los autores. Con seis años de experiencia en ese modelo, puedo afirmar que estas técnicas tampoco logran mejorar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todo el diseño del modelo educativo de la Universidad responde a la importancia del aprendizaje-significativo. Se entiende al estudiante como un sujeto activo y responsable con su propio proceso de aprendizaje y el docente es entendido como un compañero capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante. En esta Universidad tenemos las siguientes características básicas: prácticamente todos los docentes somos profesores-investigadores de tiempo completo, que además de nuestros cursos, damos asesorías y tutorías. En docencia atendemos tres grupos en aula, lo que equivale a entre 9 y 12 horas-aula semanales. En el aula no existe un escritorio para el profesor, el mobiliario está constituido por mesas de trabajo y sillas que se pueden mover libremente y el profesor se ubica en el mismo nivel que los estudiantes.

Atendemos asesorías para responder a las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes, es decir, además de las sesiones en el



aula, los estudiantes pueden solicitar que los docentes les atiendan personalmente para resolverles dudas. Por último, todos los docentes tenemos un número fijo de tutorados, a quienes acompañamos en su paso por la universidad.

Otro pilar fundamental en el modelo educativo de la UACM es que la evaluación de los cursos no la realiza el docente que impartió la materia, sino que se forman comités de certificación, que es el nombre que se asigna a la evaluación de un curso, que diseñan exámenes departamentales. De esta manera, se desvincula el proceso de enseñanza-aprendizaje de la evaluación de los cursos. Además, la certificación es un derecho de los estudiantes que pueden ejercer sin necesidad de asistir al curso, incluso sin haberse inscrito.

De acuerdo con el diseño original, se esperaba que la investigación que realizáramos fuera sobre nuestra experiencia docente, no sobre otras temáticas. Así, el objeto de investigación de los profesores sería su propia práctica docente. Lo relevante será resolver no sólo la mejor manera de transmitir los conocimientos, sino la razón fundamental que explica las dificultades de aprendizaje, para con ella renovar la búsqueda para conseguir los objetivos de aprendizaje. Esta investigación se planteaba no sólo para el curso, sino para cada una de sus sesiones, lo que produciría una reflexión permanentemente sobre los resultados de nuestra práctica. Las inquietudes son las mismas que consignan nuestros autores. En nuestra experiencia docente se integran el cine, la música, nuevas tecnologías, dinámicas grupales, etcétera. El modelo enunciado resulta extraordinariamente atractivo, como lo que proponen los autores del libro que estamos reseñando, pero después de 9 años los resultados no necesariamente han sido los esperados.

Las expectativas académicas de los profesores-investigadores no necesariamente son satisfechas con el trabajo en el aula, de modo que las áreas de investigación se han expandido. Pero la dedicación a los estudiantes que demanda este modelo, la planeación de cada clase, la reflexión permanente sobre la práctica docente, la participación en comités de profesores que discuten los contenidos de los cursos, requisito indispensable de estas novedosas prácticas docentes, hacen muy difícil que los profesores dediquen un tiempo suficiente a labores de investigación. Por el lado de los estudiantes se observa un comportamiento académico que no es el esperado. La deformación de años de educación tradicional dificulta el desarrollo de este modelo, pues se requieren capacidades y actitudes que no han desarrollado y que no alcanzan a desarrollarse durante su estancia en la universidad.



Es evidente que se requiere una evaluación seria y sistemática de los resultados, pero es posible ya advertir que simplemente modificando las técnicas de enseñanza no tendremos mejores resultados de aprendizaje. Por ello, deben matizarse nuestras expectativas sobre el funcionamiento efectivo de los modelos alternativos y, sobre todo, de los resultados de su aplicación

El libro tiene el mérito de avanzar en la discusión recogiendo la experiencia docente de los participantes, pero también tiene otro mérito: deja muchas interrogantes abiertas, que propiciarían un segundo proyecto de investigación y consecuentemente otro libro. En este texto, los autores se centran esencialmente en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el profesor se convierte en guía de los procesos, en un agente activo que dedica una gran cantidad de tiempo a la planeación, aplicación y evaluación de los procesos docentes. Se extraña una reflexión sobre las necesidades de ese docente, desde luego sobre sus necesidades de capacitación, pero también como actor universitario que tiene funciones de investigación y difusión. Hace falta una reflexión sobre su función como investigador no limitado a la reflexión de su práctica docente, sino como productor de conocimiento en múltiples áreas de su disciplina.

Incorporar solamente las necesidades de enseñanza-aprendizaje sin tomar la recomendación hecha por los autores, de no olvidar el contexto en que se desenvuelve la contraparte de este proceso, resulta riesgoso. Si olvidamos las condiciones, necesidades e intereses de los docentes, corremos el riesgo de no traducir estas estrategias en práctica cotidiana, porque la realidad de la práctica docente las convertiría en irrealizables.