

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Entre el desafío y la intuición. Prácticas docentes en el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Ana María Rosen Ferliniⁱ

ⁱ UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México)/ UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México. anarosen@yahoo.com

Como muchos de los investigadores en materia educativa, empecé a pensar en el tema de la investigación que presentaré a partir de situaciones vividas en el aula con los estudiantes con los que trabajo cotidianamente. Así, dudas, angustias, cuestionamientos de todo tipo, aparecían (y siguen apareciendo) en cada clase, pero sobre todo al finalizar el semestre y pensar en cómo se estructuraría el curso siguiente. Un poco asustada de sentir que voy experimentando con cada grupo que aparece, busqué bibliografía que hablara sobre la didáctica de las ciencias sociales, sabiendo de antemano que no hallaría ese deseado recetario que podría responder todas mis preguntas y angustias didácticas.

Encontré poco dedicado a la educación superior. No es un mito esa idea de que los profesores de la universidad pueden serlo simplemente con tener un título que avale como especialistas en la materia que queremos impartir. Ni las estrategias didácticas ni algunos recursos pedagógicos son requeridos para trabajar como profesor en el común de las universidades.

Si bien esta situación, por “normal” que sea, no me parece adecuada, mucho más preocupante resultaba la situación (en términos de didáctica, las otras preocupaciones las dejo para otro trabajo) en la universidad en la que estoy trabajando.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México busca, desde el proyecto mismo, ser una institución de educación superior diferente. Creada en el año 2001, la universidad intenta convertirse en una opción de educación superior, democrática, que propicie una formación científica, crítica y humanística, “orientada a satisfacer las necesidades de la población del Distrito Federal” (GDF; 2001:4); con la particularidad del ingreso irrestricto y un modelo de educación diferente al tradicional.

Este modelo tiene como propósito “ampliar las oportunidades de educación superior para la población del DF y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, haciendo extensivos los beneficios de una educación científica y humanística a capas más amplias de la población” (Apoyo Académico; 2007:11) La realización de este partirá de los siguientes postulados:

- *Carácter público y gratuito.* La universidad se sostiene por el erario público, busca ofrecer acceso a la educación rescatando el sentido auténtico de lo público.
- *Comunidad democrática.* Para constituirla resulta fundamental concebirse como una comunidad académica que tendrá como base la recuperación del sentido de la colegialidad, con todo lo que ello implica.
- *Educación crítica, científica y humanística* Con el fin de rescatar el sentido humanista de la educación, se orienta la construcción de la universidad como una institución de cultura, donde la producción de conocimiento se realiza con rigor científico, contextualizado en la responsabilidad frente a los problemas sociales y fomentando un pensamiento crítico en toda la comunidad.
- *Ingreso irrestricto, no exclusión y apoyo a quienes más lo necesitan.* La Universidad no aplica exámenes ni otra forma de restringir el acceso, el único requisito es contar con el bachillerato terminado. Así mismo ofrece programas de apoyo para resolver rezagos y dificultades.
- *Educación centrada en la formación del estudiante.* La propuesta pedagógica se centra en el aprendizaje en vez de en la enseñanza. Con ese objetivo, se generan tres espacios de aprendizaje (aula, asesorías y tutorías)

- *Flexibilidad*. Con el fin de evitar la rigidez de los estudios universitarios tradicionales, la universidad permite determinar al estudiante las materias a cursar, con la posibilidad de seguir diversas trayectorias académicas. Asimismo, no hay un límite de tiempo de duración de los estudios.
- *No especialización temprana*. Para promover una formación amplia, ofreciendo la posibilidad de perspectivas pluridisciplinarias, la universidad tiene una forma particular de estructura curricular: por Colegios (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Ciencias y Humanidades) y en Ciclos (ciclo básico –común a todas las carreras de cada colegio- y ciclo superior –especificado para cada licenciatura-)
- *Diversos ámbitos de aprendizaje y docencia*. El trabajo en aula como el espacio para la discusión e interacción con los compañeros y docente; el trabajo en asesorías para el apoyo personal a los estudiantes de forma individual o en pequeños grupos y el trabajo en tutorías, para el acompañamiento académico de los estudiantes por parte de un docente.
- *Certificación de conocimientos*. La evaluación de conocimientos separada del proceso de aprendizaje de los mismos como una forma de evaluar sólo lo que se conoce, independientemente del hecho de cursar la materia.
- *Colegialidad, libertad de cátedra y profesionalización del trabajo académico*. Como garantía de una vida académica con interacción colectiva, reparto de tareas, generación de consenso. Implica la participación activa de sus miembros en función de sus fines y valores compartidos. El trabajo de investigación, producción y difusión de conocimientos se hará en un marco de diálogo y discusiones razonadas. (*Ibídem*; 13- 27)

Resumiendo, pretende ser un modelo pedagógico centrado en el estudiante, donde la estructura académica le facilite a éste el aprendizaje de los contenidos, acorde a sus necesidades y posibilidades. Ahora bien, ¿qué necesitan los docentes para formar parte de este modelo? Fundamentalmente, el requisito formal es tener como mínimo dos años de experiencia a nivel superior y presentar una clase modelo (que, en ocasiones, resultan verdaderas escenificaciones).

Dada la ausencia de documentos que asesoraran a los docentes en esta labor, opté por acudir a las aulas a ver cómo estaban sufriendo los profes esta falta de recomendaciones e intentar entender cómo enseñan los profes y cómo aprenden los estudiantes en un proyecto educativo con estas características.

Siguiendo a Bourdieu, empecé a crear un modelo generador adecuado para este trabajo. El modelo generador se define como “la representación de un conjunto de relaciones construido con fines de descripción, de explicación o previsión, que permita dar cuenta teóricamente de la lógica de las prácticas” (Bourdieu; 1999:22-28)

La propuesta del “modelo generador” está relacionada con la idea de que las hipótesis sobre lo que se está investigando se van delineando a lo largo de la investigación. A partir de los principios generadores de las prácticas (realizadas por los sujetos investigados en su contexto) el investigador irá creando los esquemas necesarios para analizar esa información y convertirla en dato. Se trata de trazar una ruta de investigación que permita construir los datos. Como forma de responder las preguntas iniciales planteadas, el modelo generador se construye “por aproximaciones sucesivas, que resultan de trabajar con el conjunto de operaciones que supone la

investigación: participar observando, observar registrando, registrar sistematizando, sistematizar analizando, analizar interpretando, interpretar escribiendo, escribir reestructurando y validar comunicando” (García Salord;2008:47)

Una vez planteado el tema, las preguntas que guiarían esta investigación fueron emergiendo:

- ¿Dónde y cómo aprenden los docentes a “dar clase”?
- ¿A qué le llaman didáctica?
- ¿Qué métodos utilizan para “dar clase”?
- ¿De qué forma se relacionan estos métodos con el “modelo educativo centrado en el aprendizaje” propuesto por la UACM? ¿existen tensiones en esta forma de relación?
- ¿Qué estrategias implementa la institución para ayudar a los docentes a resolver estas tensiones?
- ¿ Adónde acuden los docentes para intentar resolverlas?
- ¿De qué forma verifican si el estudiante aprendió? ¿Cómo incide esto en la reelaboración del método?
- ¿Aprenden los estudiantes con estos métodos? ¿Cómo se evidencia esto?

Una vez formuladas las preguntas, a partir de mi formación como antropóloga, preparé la guía de observación para empezar el trabajo de campo. Pregunté a mis colegas si me dejarían entrar a su salón de clases para observar cómo se desarrollaba la misma...

Ahí empezaron las sorpresas: envié cerca de 50 invitaciones, las respuestas favorables fueron seis, dos de las cuáles descarté porque se trataba de profesoras que además de colegas, son muy amigas (y, si bien mi trabajo no tiene ninguna pretensión de objetividad, la posibilidad de *objetivar lo objetivable* se vería dificultada). Parece ser que, aún en nuestros tiempos, el aula sigue siendo un recinto privado, muy privado: lo que ahí sucede, ahí se queda. Pude ver, en la respuesta negativa de varios profes, el miedo a que yo descubriera algo que ellos no querían mostrar. Sin entrar en detalles acerca de esta situación, que podría ser el tema de otra intervención, este fue el primer obstáculo a sortear en el trabajo de campo: dos de los cuatro docentes que aceptaron, avisaron de antemano que lo hacían muy nerviosas, temerosas de mi presencia en el salón de clases. Aclaré que, el hecho de observar las clases no estaba relacionado en lo más mínimo con la idea de evaluar su trabajo, sino que se trataba de recabar datos acerca de las estrategias didácticas implementadas en clase. Y empecé a observar. Una vez terminadas las observaciones y las transcripciones de las mismas, me aboqué a la tarea de generar algo que me permitiera sistematizar estas observaciones y convertir lo recabado en datos.

En paralelo al trabajo de campo, para poder analizar lo que iba sistematizando, leí todo lo que llegó a mis manos sobre didáctica. Encontré muchos aportes en lo leído, pero podría decir que la perspectiva de la teoría de la actividad, explicada por Chaiklin y otros (Chaiklin, 2001) me dio muchas ideas acerca de cómo armar el modelo de análisis.

Esta perspectiva de la actividad situada plantea que para analizar los procesos, identifica seis entidades básicas: sujeto, objeto, herramientas, comunidad, reglas y

división del trabajo. Sin embargo, las actividades no son analizadas en términos de entidades individuales, o incluso en términos de pares de entidades, en la perspectiva de la teoría de la actividad, el análisis del “contexto” empieza en las contradicciones que surgen históricamente y caracterizan a todas las instituciones y relaciones sociales concretas.

A diferencia de otras, la teoría de la actividad enfatiza el carácter no determinado de los efectos de las estructuras sociales objetivas. “Las diferencias en la posición social de los actores son inherentes a las estructuras político económicas y se elaboran dentro de prácticas socio culturales de acción omnipresentes.” (Chaiklin; 2001:30) Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente, pero el significado no se crea por las intenciones individuales sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, además, no olvidemos que tiene un carácter relacional. El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas.

Elaboré un cuadro donde pudiera plasmar la forma en que esas entidades básicas se ven plasmadas dentro del trabajo en el aula (lo que está en cursivas es cita textual de las transcripciones):

ANEXO 1: Sistematización Eliza

Fechas de observación: del 31 de agosto al 1° de octubre de 2009

HERRAMIENTAS	
Uso del pizarrón	Permanente. No parece tener un método determinado, a veces apunta ideas principales, a veces hace esquemas, a veces lo usa como apoyo de algo que expone.
PP	No utilizó en ninguna de las sesiones observadas.
Esquemas, cuadros	Suele copiar esquemas de su cuaderno e ir completándolos mientras los va explicando.
Formulación de preguntas	Podrían dividirse en dos rubros: las preguntas sobre el contenido de los temas que están viendo (“E.-... <i>¿cuál es la visión del mundo desde el pensamiento mítico?</i> ”) y las preguntas que no espera que respondan, como una forma de guiar la exposición y de saber si la están siguiendo (“E.- <i>¿por qué creen que el descubrimiento de América está en el programa? ¿Sólo para enojarnos con las atrocidades? no, es porque le estamos siguiendo la pista a la modernidad</i> ”... <i>“¿vamos bien hasta aquí?, bueno, sigamos”</i>)
Instrucciones,	Instrucciones claras, en dos de las clases observadas realizaron trabajo en equipos, por lo que las instrucciones

actividades.	<p>suelen ser preguntas, puede ser que cada uno de los estudiantes tenga que responder una, puede ser que ella pregunte a algunos en específico, pero lo más común es que ella haga las preguntas abiertas y responda espontáneamente alguno de los estudiantes(los que se auto proponen para responder suelen ser los mismos) Cuando hacen actividades por equipo para uno por uno a repetirles las instrucciones y explicarlas si es preciso.</p> <p>En una ocasión, la actividad en equipos consistía en que cada equipo preparara en clase la exposición de un tema y la siguiente clase lo presentaría.</p>
--------------	---

SUJETO (profe)	
Escucha activa	Constante. Retoma lo dicho por los estudiantes, lo acota, lo alimenta y lo amplía.
Interacción	A pesar de que dirige sus explicaciones al grupo en general, las interacciones suelen ser uno a uno (ella pregunta, algún estudiante responde, ella hace otra pregunta, responde otro y así: <i>“Eli- bien, ¿dónde ponemos a Empédocles?- D- en medio- van ubicando a cada filósofo, según corresponda, del lado de los sentidos, de la razón o en medio. Eli- entonces ¿el tema del conocimiento dónde lo ponemos, Fernando? Fernando- en la razón- E- ¡no!- ubica a cada uno y explica”</i>)
Uso del lenguaje	Coherente. Cuando aparece alguna palabra que pudieran no entender, les pregunta si saben qué quiere decir, si no responden nada, es que no saben qué significa, entonces ella lo explica.
Lenguaje corporal	<p>Suele apoyarse en los gestos de las manos. Sobre todo de la mano con la que no escribe, en la mano derecha suele tener el plumón para el pizarrón.</p> <p>Tiene un espacio acotado por donde se desplaza a lo largo de la clase: en general, es el espacio del pizarrón, cuando el orden de las mesas es para trabajar en equipos, se desplaza a lo largo de todo el salón.</p>
Manejo del grupo	El trabajo más activo es con quienes participan, cada tanto les pregunta a los que no participan qué opinan o que respondan una pregunta, pero suelen responder a medias o alegar que no leyeron, al final terminan participando los que suelen hacerlo.

REGLAS	
Convivencia	Reglas aclaradas desde el principio, según lo que dice ella misma cada vez que alude a ellas. Habla de que fueron consensadas desde la primera clase: si no leen, no tienen derecho a entrar; el tiempo de tolerancia para entrar a la clase es

	de 10min. (E.- pero ¿cuál era el acuerdo?- (silencio, tensión) Eli dice que ya habían quedado que quien no leyera, que no venga- esta vez dejo que te quedes pero si no leen, es preferible que se vayan a leer- Silencio- Le pregunta a otro chico...)
De aprendizaje	Fundamentalmente tienen que leer y participar en clase, con eso aprenderán.
Participación	Si bien la regla es que pidan la palabra, muchas veces responde alguno en voz alta a las preguntas que ella hace. Señala (positivamente) a los que suelen participar. Hay estudiantes que participan muy poco o nada. ("Eli- a ver muchachos, voy a dejar hasta aquí... lean y preparen su exposición que les tocó. Es muy angustiioso, si no leen, el maestro dice todo y empieza a decir tonterías...")

OBJETO		
	<i>Contenidos</i>	<i>Habilidades</i>
Forma de abordarlos profe	Expositiva. Secuencia tema por tema. Abordan los puntos más importantes de la lectura, relacionando con el anterior y el siguiente. Muchas veces pone ejemplos de la cotidianidad para que lo entiendan mejor. No me queda clara cuál es la forma de saber si entendieron o no.	Sintetizar: ideas principales de los temas, de los textos. Relacionar: con el contexto, con el tema anterior.
Forma de abordarlos estudiantes	Tienen subrayadas sus copias, algunas ocasiones dicen que les costó mucho trabajo la lectura pero no especifican en qué tema.	Pueden enumerar los temas, en general no pueden de manera fluida: Describirlos Argumentar sus respuestas Analizar el contenido de los mismos.
DIVISIÓN DEL TRABAJO		
Responsabilidad de cada uno	En teoría, la de Eli es dar la clase y la de ellos haber leído y participar. Esto último no siempre sucede. Algunos temas también se prestan para la idea de una clase como una conferencia por parte del profe.	
Acuerdos de trabajo	Puntualidad Participación	

	Atención en clase
	Lectura previa
Consecuencias de incumplimiento	<p>Ninguna de las veces hizo que alguien se retirara por no haber leído. Muchas veces verificó en algunos estudiantes si leyeron, pero, cuando le decían que no, amenazaba con no dejarlos entrar la siguiente clase.</p> <p>Con respecto a la puntualidad, la mayoría de las clases observadas ella cerró la puerta con llave a la hora que se terminaba el tiempo de tolerancia, algunos se asomaban después de esa hora pero ella les decía que la siguiente clase. Si se olvidaba de cerrar la puerta, alguno se colaba después de la hora acordada y ella le decía que la siguiente no lo dejaría pasar.</p> <p>Todas las sesiones les dijo (en general, a todos) que es necesario que lean, sobre todo cuando ella pregunta algo sobre el contenido y queda la clase en silencio... (<i>“Eli sigue explicando, intentando que las chicas completen lo que ella dice...responde cualquiera de la clase...hablan de los países...Alemania, Francia, Holanda. Eli-¿ y luego?- (se pone seria)- si no leen, si no exponen sus textos, yo ya no voy a exponerlo, lo damos por visto y vemos el siguiente tema”...</i>)</p>

Si estamos de acuerdo en que la didáctica es la disciplina que se ocupa de los sistemas y métodos de enseñanza, o, en otras palabras: “es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo...” (Díaz Barriga; 2009:17) Podemos ver algunas cuestiones importantes con respecto a la didáctica en estas sistematizaciones: Como suele suceder, el énfasis está puesto en el contenido a transmitir y no en la forma en que éste se enseña e incluso si es que se aprende. Llama la atención, en esta y en las otras observaciones realizadas, los escasos mecanismos de los profesores para cotejar si los estudiantes están aprendiendo o no. En el caso mencionado, si bien la profesora suele preguntar a los estudiantes si entendieron, muchas veces es una pregunta retórica, casi una muletilla, que sirve más para pasar al tema siguiente que para verificar si aprendieron algo o si se quedaron con dudas. En este sentido, el hecho de que se trate de enseñanza a nivel superior no es un detalle menor: se parte del supuesto de que la responsabilidad única del aprendizaje está en manos de los estudiantes. Si aprenden o no, depende de ellos, de su voluntad, de la atención que presten y de la lectura previa que realicen. Eso, en términos generales.

Con respecto a las *herramientas*, es clara la diferencia entre lo que corresponde al ámbito docente- el pizarrón- y lo que corresponde al ámbito de los estudiantes- las mesas y las sillas. En casi todas las sesiones observadas, los estudiantes permanecen sentados, la profesora de pie. Eso no es un obstáculo para la comunicación, que se da de manera fluida, pero de manera lineal entre la profesora y alguno de los estudiantes (podríamos, incluso, señalar cinco o seis con los que suele entablar este diálogo). Durante las sesiones observadas hubo algunos estudiantes que en ningún momento hablaron en voz alta. Así mismo, con respecto al *sujeto*, se pudo observar que mantiene un lenguaje adecuado, tanto el corporal como el hablado son

cuidados por ella, de hecho suele preguntar si saben el significado de tal o cuál palabra.

En relación a las reglas, tal vez hubiera sido útil observar las clases desde el primer día para constatar de qué forma fueron pactadas- si fueron realmente consensadas o simplemente propuestas (impuestas) por parte de la profesora. Como sea, las reglas están claras: no pueden llegar más de 15 minutos después de la hora de inicio de clase, para poder permanecer en la clase es necesario que lean. Esas dos son a las que suele aludir en clase. También están claras las consecuencias del incumplimiento de las reglas: la puerta se cierra con llave por dentro a los 15 minutos de iniciada la clase; en una de las ocasiones en que se le olvida, les pregunta a los estudiantes si dejan pasar al chavo que entró, como sin hacer ruido, pero que ella vio. Los demás estudiantes, solidarios, aclaman que lo deje entrar "solo por esta vez"...Eli deja que el estudiante ingrese al salón pero les recuerda a todos la importancia de cumplir con lo acordado. Así, lo que podría parecer una digresión en las reglas y acuerdos, termina por ser un refrendo de los mismos. Con respecto a la otra regla, la de la lectura como requisito obligatorio para entrar a clase, la mencionó muchas veces, incluso cuando "descubrió" que algún estudiante no había leído, pero nunca le pidió a ninguno que se retirara de la clase, los estudiantes, en realidad, pueden permanecer en la clase si haber leído y sin participar en la misma. A pesar de que la profesora les invita a participar todo el tiempo, lo hace siempre de la misma manera y no tiene mucho éxito.

Por último, a la hora de abordar los contenidos se nota que hubo una preparación exhaustiva de cada sesión: tiene en su cuaderno los apuntes de los temas que debe abordar cada clase, incluso los esquemas que pondrá en el pizarrón como apoyo a sus explicaciones, aborda los contenidos de forma sistemática y siguiendo con el orden que tenía pensado, creo que hay poco espacio para la improvisación por parte de la profesora.

Sin embargo, llama la atención el escaso o casi nulo espacio prestado al trabajo sobre las habilidades que los estudiantes deben trabajar para poder apropiarse de los contenidos, mucho menos de lo que conocemos como metacognición. Creo que sería fundamental un trabajo intensivo con los profes (entre los profes) en este sentido: resulta urgente dejar de alimentar el mito que valida la idea de que cualquiera que posea un título puede ejercer como docente, sin ninguna capacitación o por lo menos reflexión al respecto.

Sostengo que resulta urgente trabajar dos cosas con respecto a la didáctica en la educación superior: las habilidades de pensamiento (las que creemos que los estudiantes tienen, las que tienen, las que nosotros sabemos trabajar, las que trabajamos) y, de la mano con ello, el método de enseñanza. Para ello, es indispensable dejar de depositar toda la responsabilidad en el exterior (los estudiantes, la institución, la realidad en la que vivimos, etc) para volver la mirada hacia uno mismo... qué estamos haciendo en los salones de clase? ¿qué queremos hacer? Si no empezamos desde la reflexión sobre la práctica propia, sólo estaremos repitiendo una y otra vez las mismas respuestas a similares falsas preguntas.

Bibliografía

- Arons, A. B. “El pensamiento crítico” EN: Arons, A. B., “Teaching Introductory Physics”, Wiley, E.U.A., 1997. (traducción libre)
- Bloom, B. *Taxonomía de los objetivos de la educación* Buenos Aires. Ateneo. 1981
- Bourdieu, P. El sentido práctico. Taurus/Humanidades. Madrid. 1999.
- Chaiklin, S. y Jean Lave (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Amorrortu. Buenos Aires, 2001
- Díaz Barriga, Á. *Pensar la didáctica*. 1ª Ed. Buenos Aires. Amorrortu. Agenda educativa. 2009.
- García Salord S. “De historias omitidas en la UNAM: acerca del ‘pretexto baladí’”. Págs. 79-137. En Suárez Zozaya, H. y Pérez Islas J. M. (Coords) *Jóvenes Universitarios Latinoamericanos, Hoy*. SES/SIJ/UNAM – Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud - Miguel Ángel Porrúa. México. 2008