



Artista invitado

Hernando Velandia

Latitudes de un paisaje evanescente
(fotograma 2)

Dibujo animado. Video MP4
7'06''

2015



Martínez, Víctor. (2022). *Cómo leer, razonar y estudiar ciencia política. Claves y mapas preliminares*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Resumen

Víctor Martínez, docente de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, nos comparte en su libro su experiencia de enseñar ciencia política. Tras varios años en el oficio, en el texto se evidencian las pobres capacidades lectivas con las que llega un estudiante de educación superior y argumenta la posibilidad de remontar estas insuficiencias. A partir de lo anterior, el autor va generando estrategias metodológicas para trabajar con las lecturas, es decir, el «qué hacer» con lo asignado. Aunque el autor se remite a un área de conocimiento en particular, un profesor de cualquier otra disciplina de las ciencias sociales puede sentirse identificado con esta realidad y estructurar una estrategia pedagógica más cercana a su realidad.

Palabras clave

Ciencia Política; Educación Superior; Pedagogía; Docencia.

[288]

Enseñar ciencia política en el aula

La obra que nos ocupa está directamente relacionada con las peripecias de quienes ocupamos una cátedra universitaria, ya que podemos padecer todos los obstáculos y sin sabores, pero también retos para enseñar ciencia política o cualquier otra disciplina en el ámbito de las ciencias sociales. El libro está escrito desde la perspectiva de quién se hace las preguntas básicas como estudiante: ¿para qué estudiar ciencia política?, ¿qué puedo hacer?, ¿en dónde voy a trabajar?; es decir, la complejidad —como dice el autor— de que el estudiante, al salir de la carrera, tenga la sensación de ser un «todólogo» a quien no le quedó claro el conjunto de habilidades profesionales adquiridas (Martínez, 2022, p. 12). También puede creer con toda desproporción que al ser habilitado profesionalmente con el título es capaz de asumir de forma directa un cargo como diputado, senador o cualquier otro de elección popular. Esto, sin duda, es una posibilidad, pero depende de otras variables exógenas que no van adheridas automáticamente a la obtención del título. Todas estas

inquietudes son naturalmente válidas y entendidas por quienes fuimos formados en la profesión.

El presente libro, escrito con un lenguaje original y fresco, intenta responder a estas y otras interrogantes para comprender las definiciones, los enfoques y los métodos asociados a la disciplina. Pero también va dirigido a quien enseña ciencia política o al que diseña mallas curriculares en pregrado. El libro lleva al docente a cuestionarse sobre cómo enseñamos ciencia política y también sobre cómo construimos el objeto de estudio cuando se hace investigaciones y publicaciones en la materia.

Justo en el primer capítulo, con asombrosa sinceridad, parte el primer y gran interrogante del autor: ¿saben leer, es decir, comprender un texto los alumnos que llegan a una formación universitaria superior? Con evidencia, el autor muestra los datos de la *Prueba Planea* que organiza el Gobierno mexicano para medir las habilidades elementales adquiridas de los niños en formación básica y media. Al obtener resultados mediocres en lectura-comprensión, además de pensamiento matemático —habilidades de lógica y abstracción—, se comprende entonces las debilidades cognoscitivas con las que los alumnos llegan a la universidad. El autor constata una y otra vez en su cátedra universitaria que: «la lectura entrenada y aguda ha dejado de ser un común denominador entre los alumnos de una carrera profesional» (Martínez, 2022, p. 15).

[289]

Particularmente, comparto con el colega la misma preocupación al enfrentar un aula de pregrado inhóspita en donde se requiere lectura y comprensión del material de trabajo —salvo en posgrado, donde están, por lo menos, más habituados a leer—. Rigoberto Lanz (1977, p. 36) advierte que el pensamiento del joven universitario promedio es *pre-categorial* y sería ilusorio pedirle a este universitario promedio un razonamiento de *tercer nivel*. Entonces, emergen algunas preguntas: ¿qué tanto esperar del estudiante?, ¿solo un compromiso por aprender o realmente una inmersión gradual en la comprensión del texto?, ¿hasta dónde llega el grado de exigencia?

Por comprensión del texto se entiende la habilidad para entender el mensaje, identificar su desarrollo y los usos de la argumentación que hace el autor del texto, es decir, «tomar conciencia de sus propios procesos del pensamiento» (Argudín y Luna, 1998, p. 16). En pregrado se observa con

demasiada frecuencia que los estudiantes —con escasas excepciones— no preparan la lectura a plenitud o leen sin comprender. Evidentemente, la cátedra es el espacio para ventilar los temas, debatirlos a partir de una conexión argumentativa con el autor del texto, pero entonces debemos partir de la experiencia del docente para dirigir el debate y también —parte insoslayable— de la comprensión del texto por parte del estudiante; es decir, la formación universitaria que se integra en cada clase no parte de la «nada», más cuando numerosos estudiantes llegan a la clase sin haber leído nada, quizá porque solo han aprendido a convertirse en receptores de la enseñanza y solo esperan que el profesor les dicte la lección y aprobar las evaluaciones. Ante esta falta de dimensión crítica por parte del estudiante, Daniel Cassany (2006, p. 70) nos señala la trascendencia de desarrollar en el alumnado «los puntos de vista personales y a discutir los ajenos e impuestos».

Se olvida también, con demasiada frecuencia, que el conocimiento es un proceso dialéctico que se construye a partir de las interpretaciones, a veces en conflicto, a veces consensuada entre las partes, en este caso, de la relación profesor-alumno. Lanz (1977, p. 116) nos vuelve a recordar que el método dialéctico opera como inmanente, es decir, establece las reglas de articulación de las instancias del modo de producción del conocimiento. En otras palabras, está detrás del proceso de adquisición del conocimiento que, bien llevado, tiene como resultado otro tipo de conocimiento de tipo superior al precedente.

Ante este tipo ideal, por supuesto, los profesores nos encontramos con la dura y fría realidad del aula, en donde existe una marcada ausencia de la participación activa y crítica del alumnado. Emprendemos a veces, como afirma Víctor Martínez (2022, p. 20), un recorrido muy solitario en la producción del conocimiento en el aula, en donde ejercemos una suerte de «monólogo resignado». Nos encontramos a veces con el silencio sepulcral de quien no se atreve a opinar o preguntar porque es probable que no sepa que decir. Al verse trastocado el razonamiento por las debilidades cognoscitivas, el alumno se contrae a sí mismo y no tiene nada que objetar o discutir.

Para tratar de adentrarse en esta maraña de contradicciones en el proceso de aprendizaje, Martínez (2022) intenta salirse del esquema básico de la cantidad ingente de manuales de ciencia política y centrarse en la

[290]

discusión de otras herramientas básicas. El autor comienza por señalar que si no hemos sido entrenados desde la primera formación educativa en la comprensión lectora, entonces hay que resolver esta debilidad leyendo. Por tanto, hay que volverse «lectores viscerales, sanguíneos, omnívoros» (p. 40); además, agrega otro principio funcional: leer literatura como la llave a la otra puerta del conocimiento, pues implica «un manantial de ideas y razonamientos provenientes de la insaciable lectura de piezas de teatro, novelas y poemas» (p. 41). Leer, admite Martínez, es un vicio inconmensurable que, una vez iniciado, es imposible parar.

De acuerdo con el autor, leer literatura tiene la capacidad de redimensionar la especialización técnica de la disciplina. Parte de su disertación radica en el entrenamiento de la literatura académica, en el entendido que esta ayuda a través del relato-ficción a comprender mejor las cavilaciones humanas, sus tragedias, irracionalidades y salvajismos. En ese sentido, conviene contraponer este argumento con el de Slavoj Žižek (2015, p. 14) cuando señala que la realidad es *menos que nada*. Por eso, esta debe ser complementada por una ficción «para esconder su vacío». En la ficción es probable que se puedan resolver ciertas situaciones, ya que la naturaleza humana generalmente espera los finales felices, pero en la propia realidad social sometida a las contradicciones, incluso algunas de forma permanentes, la incertidumbre es propiamente lo único esperable por la misma dinámica social a ella sometida. En esto quizá radica el vaciado de la realidad, que termina a veces sin poder ser aprehendida en su totalidad.

[291]

Martínez (2022) parte del principio de que la realidad social, en cierta medida, no está tan alejada de la primera. En esta comprensión de la irracionalidad de la conducta humana, el autor se aleja de la pedagogía positivista que está en la médula de una tradición científica, porque «no todas las formas de poder político, ni toda la explicación social, se generan en relaciones causales empíricas y verificables» (p. 62). Si bien esto es cierto, le falta al autor explicitar el modelo de comprensión científica al que se adhiere, por ejemplo, particularmente me atrevo a colocarlo en la tradición hermenéutica.

No obstante, el autor advierte sobre el escenario fácil de solo leer el texto, pero sin trabajarlo, esto es, solo mantener una postura pasiva, receptiva, sin interpretarla, «hacer suya la disertación» o, en otros casos, cuestionarla, increparla, ejercer la crítica. Por tanto, el primer paso para

reorientar la cognición sobre el texto es subrayar aquello que se antoje interesante o cuestionable. En segundo término, puede adentrarse en la hechura de resúmenes, no transcribiendo exactamente los párrafos, sino una versión «personalizada» del texto (p. 90), es decir, importa más saber «qué le mueve» al lector.

Cuando el alumno hace la tarea escrita o la expresa verbalmente en el aula es cuando podemos observar la suficiencia de un aprendizaje. Y esto es apenas el principio. Una vez despertado el interés por la lectura de textos, Martínez (2022, pp. 92-93) nos propone un esquema de trabajo que denomina «familia argumentativa», partiendo de la idea de encontrar en dicha lectura puntos concretos para identificar la premisa, la fuerza del argumento, el disenso, el desenlace, la especulación o nuevos argumentos. Es decir, si el estudiante puede aplicar estos sencillos principios, los resultados pueden ser sorprendentes para aquel alumno que se sentía incapaz de formular «algo» en relación al texto leído. Por supuesto, por ejemplo, leer a Hegel o a Kant exige, además de estos principios, excavar más profundo para entender sus presupuestos epistemológicos.

[292]

En el develamiento de qué significa razonar ciencia política, Martínez (2022) llega a la parte de las teorías, tanto si se les estudia como si se construyen nuevos marcos de interpretación. Las teorías, nos recuerda, es un recorte de la realidad que ayuda a ajustar hipótesis; sin embargo, la misma realidad puede ser tan dinámica y cambiante que a los estudiantes e investigadores tendrían que asumir que no podemos aspirar a poseer ningún criterio de verdad, sino tan solo aseveraciones temporales, conjeturas parcialmente verificadas. El autor nos recuerda que los diferentes enfoques de análisis, que van desde el conductismo, elección racional o el neoinstitucionalismo, han generado una identidad paradigmática y metodológica de la ciencia política, pero desde el *canon* positivista. Particularmente, agregaría la dimensión de la teoría crítica, por ejemplo, con Axel Honneth y su libro *Crítica del poder* (2009).

De todas formas, seguir apostando por el *canon* de la ciencia será el destino de la disciplina. Martínez (2022) concluye que, si ya se ha avanzado lo suficiente para adentrarse en los terrenos hasta hace poco indómitos de la ciencia política, puede construirse un objeto de estudio con miras a un proyecto de titulación. Ensayar con las pautas causales para explicar un fenómeno cotidiano, de todos los días, es comenzar con la necesaria

imputación de sentido, camino previo a la formulación de hipótesis, ese nexo entre la teoría y el dato. El politólogo en ciernes, nos recalca el autor, debe manejarse con la imaginación más amplia a la hora de conjeturar posibles respuestas explicativas de un fenómeno, pero la verificación causal de estas le exigirá un trabajo metódico y no llegar a conclusiones que no puedan ser demostradas (p. 180). En otras palabras, el tope será siempre la realidad y la exigente comprobación fáctica. En suma, el libro reseñado es imprescindible tanto para el estudiante como para que el docente pueda reaprender, replantear la forma de estudiar, enseñar y cultivar la disciplina.

Laura Nelly Medellín Mendoza (México)¹

Referencias bibliográficas

1. Argudín, Yolanda y Luna, María. (1998). *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. Universidad Iberoamericana.
2. Cassany, Daniel. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
3. Honneth, Axel. (2009). *Crítica del poder. Fases en la reflexión de la Teoría Crítica de la sociedad*. Antonio Machado.
4. Lanz, Rigoberto. (1977). *Dialéctica del conocimiento. Notas para una fundamentación de la matriz epistemológica dialéctica*. Universidad Central de Venezuela.
5. Martínez, Víctor. (2022). *Cómo leer, razonar y estudiar ciencia política. Claves y mapas preliminares*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
6. Žižek, Slavoj. (2015). *Menos que nada. Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Akal.

[293]

¹ Licenciada en Ciencia Política y Administración Pública. Magíster en Análisis Político. Doctora en Ciencias Sociales. Profesora e investigadora del Centro de Investigaciones de Tecnología Jurídica y Criminológica, Facultad de Derecho y Criminología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Correo electrónico: laura.medellinmn@uanl.edu.mx - Orcid: 0000-0003-1049-1635 - Google Scholar: https://scholar.google.com.mx/citations?user=P3a_qfcAAAAJ&hl=es