

La gira de campo como herramienta formativa en las Ciencias Políticas.

Reflexiones en torno a una experiencia concreta.

Sergio Salazar Araya¹

I. Introducción

La presente reflexión surge a partir de la implementación de una estrategia didáctica basada en una gira de campo realizada a inicios del año lectivo 2018, con el fin de fortalecer la experiencia pedagógica vinculada a la enseñanza en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica. La estrategia se desarrolló en el marco del curso CP-6006 Dinámicas y Transnacionalismo², como parte de los requisitos del curso de “Didáctica Universitaria”, del Departamento de Docencia Universitario.

La Escuela de Ciencias Políticas (ECP) ha experimentado dos procesos de reforma curricular en los últimos veinte años, una en 2003 y otra en 2012, destacando como un proceso pendiente en ambos momentos la reflexión sostenida, profunda y crítica sobre el papel de la metodología de giras de campo en los procesos pedagógicos y docentes de la unidad académica, y su eventual implementación formal y sistemática. Un elemento que ha estado en el centro de los cambios curriculares ha sido el destacar la importancia de la vinculación teoría-práctica en las actividades docentes y los procesos pedagógicos, a partir de lo cual se ha ido posicionando el valor formativo de las giras.

A pesar de esto, como parte de los objetivos y estrategias pedagógicas de la unidad académica, aún se arrastran vacíos y debilidades en términos de las prácticas de formación de estudiantes y de la construcción de conocimiento, que se fundamenten en el reconocimiento y el aprovechamiento de la experiencia empírico-práctica. En este marco, y aprovechando el proceso de reacreditación desarrollado por la ECP durante el año 2017, varios profesores y profesoras de la Escuela plantearon la necesidad de cons-

¹ Doctor en Antropología Social, Universidad Iberoamericana de México. sergio.salazar_a@ucr.ac.cr

² El objetivo del curso es “Analizar las dinámicas sociales mediante el estudio de la perspectiva teórica del transnacionalismo, el análisis del proceso de globalización y las dinámicas que ha generado en lo político, económico, social-laboral y cultural, el análisis de las dinámicas migratorias y económicas transnacionales en Centroamérica, y el estudio, desde una perspectiva comparada y de análisis de casos, de diversas experiencias de transnacionalización en la región”. (CP 6006 Dinámicas sociales y transnacionalismo 2018).

truir una “guía para giras de campo”, con el fin de definir criterios y parámetros para el aprovechamiento de esta metodología pedagógica.

La Guía proporciona un encuadre general sobre el sentido de la herramienta, seguido de la ruta administrativa y el marco normativo y reglamentario para la planificación y realización de giras con estudiantes. Aunque viene a llenar un vacío, su objetivo es más práctico y operativo que académico o metodológico, por lo que permanece la necesidad de desarrollar una reflexión y discusión más amplia, colectiva y sostenida sobre las giras de campo en el marco de la enseñanza de las Ciencias Políticas. En esta línea, el presente proyecto ha detectado una situación de aprendizaje que es prioritaria de atender, y que resulta en la necesidad de fortalecer las experiencias de vinculación y problematización con las realidades empíricas a nivel nacional y local en el país, como forma de construir procesos pedagógicos sustantivos que fortalezcan la capacidad analítica crítica de las y los estudiantes de la carrera.

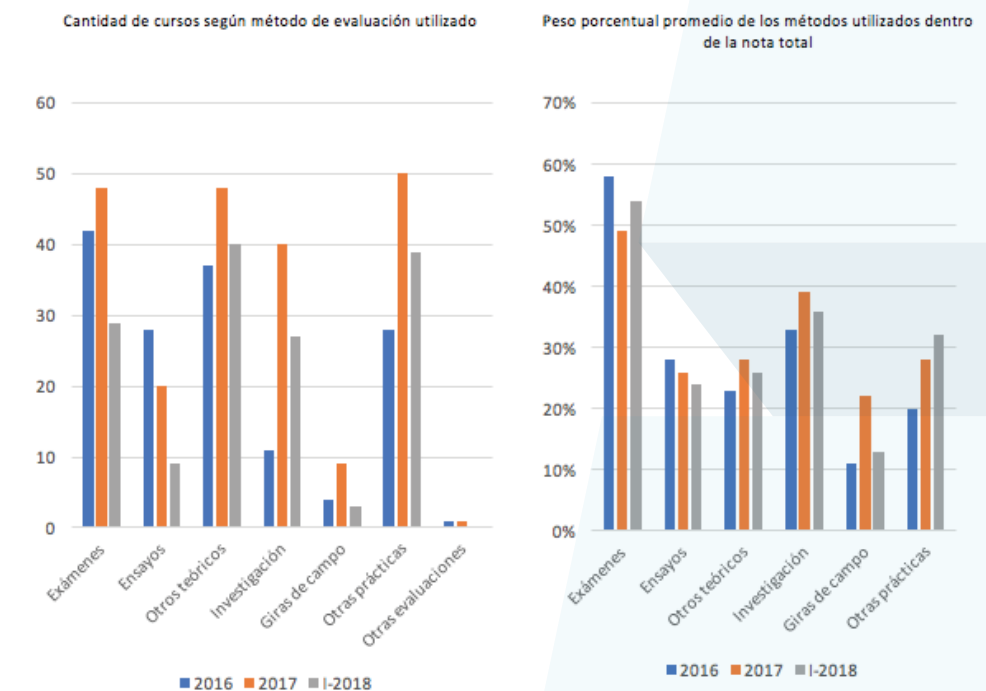
El ejercicio profesional en Ciencias Políticas, tanto a nivel académico como a nivel de instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil (principales nichos laborales de la disciplina), exige perfiles que logren vincular la capacidad de análisis y abstracción y el trabajo intelectual, con tareas y labores concretas que mantengan un anclaje importante con las problemáticas y realidades locales, nacionales e internacionales. El perfil del politólogo y la politóloga demanda competencias que le permitan realizar balances constantes entre la teoría y la práctica, tanto como parte del análisis social como de la participación en procesos de toma de decisiones, por lo que es fundamental que las experiencias pedagógicas tengan ambos componentes de forma sustantiva y articulada.

En la línea de experiencias empíricas vinculadas al abordaje de problemáticas con fines pedagógicos, han sido varias las estrategias didácticas que se han utilizado tradicionalmente en las Ciencias Políticas para ofrecer procesos formativos a las y los estudiantes. Destacan las simulaciones de procesos de negociación y resolución de conflictos, los debates y los análisis de casos. Sin embargo, las visitas directas a comunidades, localidades o instituciones particulares, específicamente por medio de giras didácticas, han sido herramientas subutilizadas en los procesos docentes de la unidad académica. Es en este contexto y frente a estos vacíos que se plantea la presente reflexión.

Según el informe de la comisión de docencia del presente año, la utilización de giras de campo es significativamente inferior a la de otras herramientas didácticas y de evaluación implementadas en los últimos tres años, tanto en términos de la cantidad de cursos y profesores que las implementan, como del porcentaje que representan dentro de los rubros de evaluación académica en los cursos que las emplean. Menos del 10% de los cursos las han empleado, y nunca sobrepasan el 20% del porcentaje de evaluación; aunque tuvieron un repunte para el año 2018, esta tendencia no parece sostenerse. Es en este contexto que se considera necesario abrir espacios de reflexión sobre las potencialida-

des y alcances de esta herramienta dentro de la enseñanza de las Ciencias Políticas, así como su formalización dentro de las guías de cursos y la malla curricular.

Gráfico 1. Cursos impartidos entre 2016 y 2017 distribuidos según los métodos de evaluación utilizados y el peso porcentual promedio asignado a estos métodos dentro de la nota total



FUENTE: Elaboración de Alonso Ramírez Cover, docente de la ECP, con base en el Archivo de Programas de Curso de la ECP.

Para lo anterior, resulta estratégico partir de las experiencias existentes como la presente y otras que se han realizado recientemente, pues seguramente podrán ofrecer insumos académicos y administrativos para identificar potencialidades, necesidades y aspectos por fortalecer para hacer de las giras didácticas al campo una herramienta formativa central en la enseñanza de las Ciencias Políticas³.

II. Fundamentación teórica

En América Latina en las últimas tres décadas, como consecuencia y también como causa de la globalización, se han desarrollado dinámicas y actores de carácter transnacional, procesos que actúan en escalas que van más allá de los límites fronterizos nacio-

3 Los profesores y cursos en los que se ha implementado esta herramienta recientemente son: Introducción al diseño de investigación, 2012, profesores Tania Rodríguez y Andrés León; Estado y territorialidad en Centroamérica, 2018, profesor Andrés León; Centroamérica y El Caribe en la Geopolítica Global, 2017 y 2018, profesores Alonso Ramírez, Alonso Castro y Andrés León; Dinámicas Sociales y Transnacionalismo, 2018, profesor Sergio Salazar; Sistemas Políticos y Acciones Colectivas, 2018, profesora Gloriana Martínez y profesor Sergio Salazar; Desigualdad y Exclusión en Costa Rica y Centroamérica, 2018, Gloriana Martínez. Aunque la implementación se ha dado en cursos variados, destacan aquellos que abordan temáticas regionales y transnacionales, geopolíticas y territoriales.

nales, pero que tienen un fuerte peso estructurador de las dinámicas sociales, tecnológicas, económicas, políticas y culturales que se desarrollan en la escalas nacional y local (Robinson 2003). Son procesos y dinámicas que ponen en tensión las prácticas tradicionales de ejercicio de soberanía y de control territorial de los Estados, y que exigen a las Ciencias Políticas repensar su lugar dentro de las Ciencias Sociales, pues hacen surgir nuevos objetos y problemas de estudio (Bobes 2012).

Esto demanda adecuar los procesos pedagógicos y formativos que se configuran en torno a estas cuestiones y realidades desde la práctica docente. El estudio de estas dinámicas plantea desafíos teóricos que han convergido en torno a lo que se conoce como estudios transnacionales o transnacionalismo (Glick Schiller y Szanton Blanc 1994 y 1995, Faist 2009), que es la perspectiva que sustentó el diseño y objetivos de la estrategia de gira didáctica con base en la cual se plantea la presente reflexión. La posibilidad y necesidad de conocer los efectos que estos procesos estructuradores tienen en las realidades locales y cotidianas de la población costarricense y sus dinámicas sociales concretas, son prioritarias dentro de los procesos formativos para las y los futuros politólogos.

En esta línea, la gira didáctica busca facilitar un acercamiento a la realidad social donde se despliegan los procesos y fenómenos estudiados. Para este fin, y mediante una aproximación teórica a la categoría de “región”, se seleccionó Guanacaste como destino de la estrategia pedagógica, dado que presentaba un conjunto de características y elementos que la hacían muy adecuada para conocer y estudiar las formas diversas en que la globalización y las dinámicas transnacionales impactan y afectan los espacios regionales y locales, así como la vida cotidiana en nuestro país.

Más específicamente, se identificó el megaturismo como una dinámica transnacional muy presente en esta región, y que ha impactado significativamente traduciéndose en problemáticas concretas que van desde la precarización de la población, la flexibilización y explotación laboral, el impacto cultural y ambiental, entre otros. En esta línea, se identificó un actor que resulta central, y que se visibilizó como contraparte comunitaria fundamental para la realización de la gira: el *Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal*, el cual surge ante el impacto social y ambiental del megaturismo en la región⁴.

4 El comité surge ante el proyecto “Ampliación del Acueducto Coco-Ocotol”, que pretendía ampliar la explotación y extracción del recurso hídrico para abastecer proyectos inmobiliarios y turísticos. Buscó frenar el proyecto y en ese proceso concientizar sobre las amplias afectaciones del megaturismo en la región. El proyecto de ampliación del acueducto se realizó bajo la insistencia de grupos empresariales interesados en el desarrollo inmobiliario y turístico, específicamente la compañía Cocowater S.A. perteneciente al Grupo Mapache, lo que dio origen a las primeras negociaciones en 2006 y en las cuales no hubo presencia de grupos comunitarios. La incursión del Gobierno surge mediante la carta de entendimiento de Cocowater S.A. con Acueductos y Alcantarillados (AyA), primer ente institucional relacionado con el proyecto. Dada la oposición de diversos sectores del pueblo de Sardinal y la región, se hace necesario profundizar con estudios que legitimen el proyecto, por lo que se conforma la Comisión Técnica Interinstitucional para la Gestión de Acuíferos (MINAE, SETENA, SENARA, AyA e IMN) y se suma la UCR en 2017. Dicha Comisión realiza estudios técnicos que marcan como viable la explotación del Acuífero, lo que ha creó un ambiente de enfrentamiento entre quienes representan el Gobierno y la comunidad de Sardinal. Para profundizar sobre este tema, cfr. Ramírez Cover 2008 y Silva Lucas 2016.

En términos didácticos, la formulación de la estrategia partió de la premisa de que el aprendizaje es un proceso social en el que individuos y colectivos construyen conocimientos sobre la base de la experiencia, el razonamiento, el análisis crítico y la reflexividad, y que dichos conocimientos son apropiados e incorporados sobre la base de prácticas diversas, lo que genera diferentes formas de “saber” que no se reducen a lo académico-institucional (De Sousa Santos 2009, 160-197). Así, el aprendizaje es el proceso continuo de generación de conocimientos desde saberes específicos, lo que a su vez implica su localización cultural, institucional y comunitaria. En esta línea, es fundamental la aproximación pedagógica a experiencias que permitan conocer directamente estos saberes en sus contextos concretos, desde posturas críticas y reflexivas (Bertoldi, Bolleta y Mingardi 2008).

El aprendizaje es parte del proceso de construcción social del mundo, es parte de la relación con este y con otras personas en él, así como con los saberes diversos que estas construyen desde sus experiencias particulares. Diferentes modelos legales-institucionales (como el académico) para conducir el proceso de construcción de conocimientos, generan diversas formas y ordenamientos de saber. Los alcances de los procesos de aprendizaje dependerán de los contextos materiales, institucionales, culturales y políticos que los condicionan, así como de las intenciones (cognitivas, éticas, políticas) de quienes participan de ellos. Siguiendo a Husserl y Weber, Schütz (citado en Retamozo 2012) propone un enfoque constructivista del conocimiento que se base en una ciencia social fenomenológica comprensiva que aborde los “mundos de la vida” en toda su complejidad empírica y situada.

Como han señalado Della Porta y Keating (2013), el enfoque constructivista parte de que existe un mundo social, pero son los actores involucrados en los procesos pedagógicos los que le dan un orden imaginado, por lo que las clasificaciones no describen el mundo, sino que son “formas convenientes de representarlo” (37). Dado que no se puede conocer la totalidad del mundo social desde un proceso de abstracción, cada postura o enfoque teórico es solo aproximativo, por lo que resulta indispensable generar procesos de acercamiento empírico que, aunque estén problematizados desde criterios éticos, teóricos y analíticos, ofrezcan suficiente flexibilidad metodológica como para permitir una experiencia práctica crítica lo menos prefigurada o sesgada que sea posible.

Como han señalado Crispín Bernardo et. al., el “proceso de cognición” inicia por la “percepción” (2011). Este primer momento del proceso pedagógico ocupa un lugar central, por lo que debe ser considerado plenamente y a cabalidad a la hora del diseño de la estrategia didáctica, tanto en la definición de sus contenidos como en las formas de representarlos (abstracción). Pero no se trata de una percepción ingenua, exenta de condicionamientos políticos, culturales e institucionales o por encima del sesgo, sino de experiencias situadas y significativas en términos de los referentes de quienes a estas se acercan (Díaz Barriaga 2003, Freire 2006). Es indispensable que las y los estudiantes

tengan espacios sustantivos para percibir de manera directa las realidades, problemáticas, procesos y conflictos que componen los objetos de estudio tradicionales de las ciencias políticas (Vallés y Martí i Puig 2015, 53-67).

Según Gutiérrez y Rojas (2014), las giras didácticas constituyen “una estrategia metodológica para la articulación de la teoría con la práctica”, que permite un acercamiento a realidades de interés de diversas disciplinas científicas y académicas, promoviendo la sensibilización, la reflexión crítica y el intercambio en conjunto con los actores (comunitarios, institucionales, organizacionales) involucrados. Por su parte, Sahakil et.al. las definen como “método progresivo de aprendizaje en el cual los estudiantes avanzan a través de experiencias de aprendizaje necesarias bajo el liderazgo y la guía del profesor” (2011, 5). En último término, se trata de

estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad (Díaz Barriaga 2003, 8).

En esta línea, la etnografía como práctica investigativa, ofrece un marco metodológico propicio para pensar estrategias didácticas situadas, significativas y críticas, que puedan desarrollarse en el marco de una experiencia de aprendizaje como un curso de grado. Esta promueve acercamientos a las realidades sociales estudiadas desde la experiencia de participar, en mayor o menor medida, en las dinámicas y relaciones sociales cotidianas de un espacio social concreto y localizado (Guber 2001). Este es definido teóricamente y metodológicamente, y abordado mediante visitas a una o varias de sus localidades. Aunque la gira didáctica es más puntual y acotada (geográfica y temporalmente), el aproximarse a la realidad a partir de la participación directa en experiencias y situaciones sociales en cuya producción participan los actores estudiados, ofreció condiciones óptimas para generar datos empíricos específicos e interpretaciones abstractas y críticas sobre esa realidad social y sus dinámicas.

III. Descripción de la experiencia

El papel del docente implicó, en primera instancia, la identificación de la situación de aprendizaje a resolver y su presentación ante la Comisión de Docencia de la ECP, así como a la coordinación de Línea Formativa de esta Unidad Académica. En un segundo momento, la definición de la estrategia didáctica y su presentación ante las instancias mencionadas, así como su inclusión en el programa del curso y la presentación y acuerdo con las y los estudiantes matriculados en este.

Una vez definida la estrategia y acordada con la unidad académica y el estudiantado, se

realizó una visita a la comunidad de Sardinal y otras localidades de la región que se iban a visitar, con el fin de realizar una exploración del terrero de cara a la identificación de necesidades logísticas, así como la presentación de la estrategia al Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal. A partir de la presentación de la propuesta, se definieron acuerdos sobre las pautas de devolución en función de las necesidades de la organización, así como aspectos logísticos que se necesitaban resolver y en los que iba a apoyar el Comité (alimentación, hospedaje, guía para las visitas, entre otros).

En un tercer momento, el docente coordinó la conformación y labores de los cuatro grupos de trabajo, sus avances respectivos, así como los productos académicos en el marco del curso y los productos informativos que se iban a entregar a la organización como forma de devolución. Esto implicó la revisión de avances y la definición de pautas de contenido, forma y comunicativas de los materiales que se habría de entregar al Comité. Igualmente, la labor docente implicó la coordinación institucional para la gestión de los recursos necesarios para la gira (transporte, alimentación, permisos necesarios, etc.), así como el acompañamiento y coordinación durante esta. Finalmente, las tareas de evaluación y calificación de los productos e informes finales, y su devolución a las y los estudiantes.

La participación de las y los estudiantes fue central y sustantiva. Inició con la negociación con el docente sobre los objetivos y alcances de la estrategia didáctica, así como sobre el método de evaluación. Posteriormente, se dio por medio del trabajo continuo y sistemático de los cuatro grupos de investigación pre-campo (ver siguiente acápite), así como en la elaboración de los informes respectivos y los productos que habrían de entregarse al Comité. Finalmente, la participación del estudiantado se dio en las jornadas de la gira didáctica propiamente, en su participación en las actividades y el registro mediante la guía, así como en la posterior elaboración del informe.

Los actores comunitarios fueron centrales en la realización de la estrategia y el logro de sus objetivos; tanto el Comité Pro-Defensa del Agua de Sardinal, como otros actores individuales e institucionales (Gadi Amit, encargados del albergue para migrantes y refugiados de La Cruz, autoridades de la DGME, instancias institucionales implicadas en la investigación pre-campo, etc.), aportaron saberes, información, apoyos logísticos e institucionales sin los cuales la gira no hubiera sido posible. Habría que destacar el papel del Comité, que fue prioritario en términos de alcanzar el intercambio de saberes y la construcción colectiva y crítica de conocimiento ante las realidades y problemáticas a las que nos acercamos mediante la gira.

La gira tuvo dos momentos previos importantes. Primero, un proceso de investigación pre-campo para construir conocimientos sobre la región y sus problemáticas, que permitió al estudiantado tener un contexto informado sobre la realidad a la que posteriormente se acercaron. Para esto se conformaron cuatro grupos de trabajo:

1. Investigación de archivo: recabó los expedientes oficiales del proyecto “Ampliación del acueducto Coco-Ocotál”, específicamente en SETENA y AyA, lo que permitió conocer los detalles del proceso burocrático y administrativo;

2. Investigación de MM.CC.: sistematizó noticias y coberturas mediáticas (prensa y medios digitales) sobre el proyecto y las coyunturas críticas y conflictos generados en torno a este desde el inicio del proyecto hasta la fecha de la gira;

3. Estado de la cuestión: recopiló y sistematizó los principales trabajos académicos elaborados en relación al tema, sobre todo tesis, y sistematizó sus principales resultados;

4. Investigación cartográfica: recopiló mapas oficiales de la región, así como otros productos cartográficos elaborados en el marco de estudios científicos e investigaciones académicas, o que permitió identificar elementos significativos como: mapas hídricos, mapas de vulnerabilidad ambiental e hídrica, mapas de riesgos social, mapas políticos, etc.

Con base en los resultados del trabajo de estos cuatro grupos, se elaboraron materiales informativos que fueron entregados al Comité como forma de devolución y apoyo a sus labores.

En segundo lugar, se realizó un taller sobre investigación-acción participativa, para identificar posibles formas en que los productos académicos generados podían contribuir a concretar soluciones ante las problemáticas estudiadas, el cual fue facilitado en coordinación con la Vicerrectoría de Acción Social y la Comisión de Acción Social de la ECP. Este taller permitió a las y los estudiantes conocer y construir herramientas teórico-prácticas sobre la acción social, la vinculación sustantiva, la educación popular y la investigación-acción participativa. Estos elementos fueron centrales para alcanzar un posicionamiento epistemológico que permitiera a las y los estudiantes asumir su trabajo desde una perspectiva crítica, ética y comprometida. La siguiente tabla presenta el itinerario de la gira, así como las principales actividades realizadas:

| Día / Hora | Lugar / Contacto | Objetivos | Actividades |
|---|--|---|---|
| <i>Jueves 22</i> | | | |
| 5-10am Salida a Sardinal (8am desayuno de camino) | -- | -- | Traslado |
| 10am-12md visita a complejo turístico Papagayo | Península de Papagayo | Explorar las dinámicas y efectos sociales, económicos y culturales, asociados al complejo turístico de Papagayo | Visita a instalaciones, reunión con gestores y recorrido por el complejo |
| 12md Almuerzo | Artola | -- | -- |
| 1:30-4pm Visita playa Mata Palo y Hotel RIU | Playa Matapalo | Explorar las dinámicas y efectos sociales, económicos y culturales, asociados al proyecto turístico Hotel RIU | Visita a playa matapalo, observación y conversaciones informales |
| 5pm Reunión con integrantes Comité Pro-Defensa del Agua | Sardinal de Carrillo | Tener un primer contacto personal con el Comité | Conversación informal |
| 7pm Cena | Sardinal de Carrillo | -- | -- |
| 8pm Pernoctar | Sardinal de Carrillo | -- | -- |
| <i>Viernes 23</i> | | | |
| 6am Desayuno | Sardinal de Carrillo | -- | -- |
| 7:30am Salida a La Cruz | -- | -- | Traslado |
| 9-11am Visita al Centro de Atención para Migrantes 11-12:30 Visita a localidades | La Cruz de Guanacaste Bryan Quesada DGME Didier Gonzaga DGME | Conocer experiencias de persona migrantes atendidas en el norte de CR (haitianas, africanas, cubanas, venezolanas) Identificar los efectos sociales económicos y políticos de los flujos migratorios en localidades del norte del país | Visita instalaciones CAM contacto con población migrante detenida Visita a localidades cercanas con flujo migratorio |
| 12:30pm Almuerzo | La Cruz | -- | -- |
| 1:30pm Salida a Carrillo | -- | -- | Traslado |
| 2:30pm Recorrido por el proyecto de Acueducto | El Coco – Ocotál – Sardinal | Conocer las especificidades técnicas, ambientales, y de infra estructura “in situ” el proyecto de acueducto | Visita guiada por diferentes puntos del proyecto, Gadi Amit |
| 4-6pm Jornada información y contacto con población | Sardinal de Carrillo | Conocer algunas de las percepciones de la población sobre el conflicto Hacer devolución de los resultados de la investigación | Recorrido en grupos por algunos de los barrios de Sardinal |
| 6:30pm Reunión con Comité | Sardinal de Carrillo | Compartir experiencias, observaciones e informaciones obtenidas durante el día con integrantes del Comité | Reunión con integrantes del Comité |
| 7:30pm Cena | Sardinal de Carrillo | -- | Cena a cargo del Comité |
| 8:30pm | Sardinal de Carrillo | -- | Pernoctar |
| <i>Sábado 24</i> | | | |
| 6am Desayuno | Sardinal de Carrillo | -- | -- |
| 7:30am Salida Playa Panamá | -- | -- | Traslado |
| 8am Visita a Playa Panamá | Playa Panamá | Identificar los efectos del mega turismo en proyectos turísticos locales | Visita a Playa Panamá |
| 11am Regreso a Sardinal | -- | -- | Traslado |
| 11:30am Limpiar hospedaje y organizar el regreso | -- | -- | Actividades de limpieza |
| 1pm Almuerzo | Sardinal de Carrillo | -- | Almuerzo a cargo del Comité |
| 3pm Actividad de devolución con el Comité | Sardinal de Carrillo | Presentar a integrantes del comité los principales resultados del proceso de investigación, así como de las jornadas realizadas durante la gira | Taller de devolución |
| 5pm Salida de regreso a SJ | -- | -- | -- |
| 5:30pm | Transporte | Compartir las experiencias e informaciones obtenidas por los grupos durante la jornada de información | Discusión y reflexión colectiva |
| 9:30pm | Regreso a UCR | -- | -- |

Para la evaluación de la estrategia didáctica, y partiendo de lo mencionado anteriormente en la fundamentación teórica, cada estudiante elaboró de manera individual un informe con base en una guía entregada con antelación por el docente. Adicionalmente, cada uno de los grupos de trabajo precampo elaboró un informe conjunto, así como una serie de materiales informativos elaborados con base en este, los cuales se entregaron al Comité

durante la propia gira, con el fin de apoyar y fortalecer sus acciones de incidencia social e institucional.

La guía tuvo como objetivo aportar elementos de referencia empírico-analítica para facilitar la observación, registro y análisis de aspectos específicos de la realidad que se conoció con la gira. Más que un “machote” que se debía “llenar” cajoneramente, presentaba referentes para aguzar la mirada etnográfica y facilitar la generación de datos de interés, según los objetivos que colectivamente se habían planteado en el marco del proceso más amplio de investigación-acción. Como parte de la guía se aportó a las y los estudiantes la siguiente tabla para facilitar el registro y sistematización de la información.

| Actividad | Objetivo | Preguntas |
|---|--|---|
| Visita complejo turístico Papagayo | Explorar dinámicas y efectos sociales y económicos asociados al complejo | ¿Cuáles son los aspectos más relevantes de la historia de creación de este polo turístico? ¿Cuáles han sido los principales conflictos sociales asociados? ¿Cuáles los principales impactos ambientales? ¿Hay privatización de espacios públicos? ¿Cómo son las condiciones laborales para personas locales? ¿Hay encadenamiento económico con lo local? ¿Cómo son los patrones de consumo para el turismo nacional-local? ¿Características de los discursos sociales sobre el proyecto? |
| Visita playa Mata Palo y Hotel RIU | Explorar dinámicas y efectos sociales y económicos asociados al proyecto | ¿Cómo se recuerda y representa la historia del conflicto y del Comité? ¿Cuáles son para el Comité los sucesos recientes y significativos en torno al conflicto? ¿Cuáles han sido los mecanismos y estrategias de lucha? ¿Cómo ha sido la respuesta de las comunidades? ¿Qué lecturas hacen del conflicto en el marco de lo regional, lo nacional y lo global? ¿Cómo representan al gobierno? ¿Al estado? ¿Cómo representan al sector privado empresarial? ¿Qué desafíos identifican? ¿Qué oportunidades identifican? |
| Reunión con Comité Pro Defensa del Agua | Tener un primer contacto personal con el Comité | ¿Qué condiciones llevaron a las personas a migrar de sus países? ¿En qué condiciones y bajo qué mecanismos se dan los traslados? ¿Cómo son las condiciones de detención? ¿Cómo es representado el centro por la población migrante detenida? ¿Cómo es representada la localidad por la población? ¿Cómo es representada la población por parte de las y los funcionarios que trabajan en el centro? ¿Cómo son las relaciones e interacciones entre la población migrante y entre esta y las y los funcionarios? |
| Visita al Centro de Atención a Migrants | Conocer las experiencias de personas migrantes detenidas en el norte de CR | ¿Cuáles son las condiciones socioeconómicas de las localidades? ¿Cómo es representada la población migrante por las personas de las localidades? ¿Cómo son las relaciones e interacciones entre la población migrante y la población local? ¿Han surgido nuevas actividades económicas a partir del flujo migratorio? ¿Se han generado experiencias comunitarias de apoyo y solidaridad a la población migrante? ¿Se han dado tensiones o conflictos entre la población local y la población migrante? |
| Visita a localidades con flujo migratorio | Identificar los principales efectos sociales económicos y políticos de los flujos migratorios en las localidades | ¿Cuáles son las características generales de la infraestructura del proyecto? ¿Cuáles son las especificidades técnicas? ¿Cómo se articula el acueducto a polos de acumulación específicos (comerciales, turísticos, productivos, inmobiliarios)? ¿Cómo es representado el acueducto por la población local? ¿Cómo es representado el acueducto por las y los activistas? ¿Cómo es representado el acueducto por las autoridades pública involucradas? |
| Recorrido x de proyecto de acueducto | Conocer las especificidades técnicas, ambientales, y de infraestructura “in situ” el proyecto de acueducto | ¿Cuáles son las percepciones, actitudes y comportamientos de la población local en relación al acueducto? ¿En relación al turismo? ¿En relación al Comité y el proceso de lucha? ¿En relación al gobierno? ¿En relación a la UCR? ¿Cómo perciben los resultados de la investigación? |
| Jornada información a la población local | Conocer percepciones de la población sobre el conflicto y hacer devolución de los resultados de la investigación | ¿Cuáles son los aspectos más relevantes de la historia de creación de este polo turístico? ¿Cuáles han sido los principales conflictos sociales asociados? ¿Cuáles los principales impactos ambientales? ¿Hay privatización de espacios públicos? ¿Cómo son las condiciones laborales para personas locales? ¿Hay encadenamiento económico con lo local? ¿Cómo son los patrones de consumo para el turismo nacional-local? ¿Características de los discursos sociales sobre el proyecto? ¿Cuáles han sido los impactos del mega turismo en los proyectos turísticos de menor escala e intensidad? |
| Visita Playa Panamá | Identificar los efectos del mega turismo en proyectos turísticos locales | ¿Cuáles son las percepciones del Comité hacia los resultados de la investigación presentados? ¿Qué utilidad podrían tener? |
| Devolución al Comité | Presentar principales resultados de la investigación, así como de las jornadas realizadas durante la gira | |

IV. Análisis de los resultados

Un momento del proceso pedagógico que es indispensable adecuar a la lectura crítica y consciente, es el que responde a las necesidades de evaluación de proceso educativo. En el marco de la gira como estrategia didáctica, el proceso evaluativo debe adecuarse a las dimensiones, sentidos y alcances de la experiencia. Dado que los contenidos son ofrecidos por la misma realidad empírica “in situ”, el proceso evaluativo, a diferencia de la evaluación sobre modelo teóricos o analíticos que se conocen mediante la aproximación a fuentes secundarias, debe partir de criterios epistemológicos y técnicos que tomen en cuenta esta situación, apuntando a incorporar las condiciones reales y diferenciadas de estudio de las y los estudiantes (Álvarez Méndez 2001, 3), en el marco de la experiencia de la gira.

Como ha señalado Santos Guerra, “[u]na determinada forma de practicar la evaluación eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias” (Santos Guerra 2003, 77). Esto no quiere decir que los efectos de la aplicación de la herramienta, así como las posibles estrategias a construir, deban limitarse a los aspectos evaluativos de la experiencia educativa en el marco del curso, pues podrán extenderse a los momentos que la misma lectura crítica señale como prioritarios.

Las principales bondades de la estrategia fueron en términos de la vinculación teoría-práctica, pues la gira didáctica se mostró como una oportunidad formativa que permitió un posicionamiento epistémico muy adecuado para la construcción colectiva e intersubjetiva del conocimiento. Las investigaciones pre-campo, por su parte, permitieron acercarse previamente al contexto de la realidad que se iba a conocer, generando información y conocimiento importantes para la construcción de los elementos y preguntas que se iban a observar y problematizar en las actividades.

En relación al carácter colectivo e intersubjetivo del trabajo, tanto en los grupos de investigación pre-campo como durante la gira, la dinámica grupal, el diálogo permanente, la discusión y el reparto de tareas y actividades logísticas y académicas, crearon un clima de camaradería ideal para la construcción de conocimiento, así como dinámicas de intercambio y realimentación óptimas para el pleno aprovechamiento de las actividades.

Finalmente, en términos de la vinculación orgánica con los actores y las realidades, la visita previa a la comunidad por parte del docente y el establecimiento de comunicación y coordinación con el Comité, las investigaciones pre campo y el establecimiento de pautas para la construcción de productos de cara a la devolución a la organización con base en sus necesidades, permitieron que la gira tuviera un anclaje con la realidad conocida, que fuera más allá de la simple visita y la “extracción” de conocimiento.

Una de las principales limitaciones que afectó la estrategia fue el clima, pues el calor y el

sol implicaron un cansancio significativo producto de las actividades programadas, por lo que todo lo programado después de las cinco de la tarde sufrió una disminución de fuerzas y un aumento de la somnolencia por parte del grupo, lo que afectó el aprovechamiento. Otro elemento que afectó la estrategia fue el hospedaje, pues la casa que inicialmente el Comité aportó para pernoctar, era más pequeña de lo que se había anticipado; esto, sin embargo, se resolvió con que algunos estudiantes durmieran en tiendas de campaña en el patio del lugar, y otros aprovecharan la casa de un familiar de una de las estudiantes que vive en la comunidad.

En relación de las proyecciones de uso, destaca el aporte que se hizo al Comité con la elaboración de productos comunicativos con base en los resultados de los grupos de investigación pre-campo, los cuales se elaboraron con base en las necesidades manifestadas por el Comité durante la visita y reunión previa que realizó el docente. Estos materiales servirán para los procesos de incidencia y organización del grupo, tanto en relación a su relación con los actores involucrados en el proyecto de ampliación del acueducto, como en términos de su vinculación y relación con las personas de su comunidad que no forman parte de la organización. En segundo lugar, en términos de la propia Universidad y la ECP, la sistematización y memoria de la gira servirá como antecedente y experiencia para futuras actividades semejantes que se quieran realizar desde la unidad académica.

Desde la perspectiva del docente, la valoración de la estrategia permite identificarla como ideal para cursos que implican teoría y práctica, fundamental para la formación profesionalizante de analistas sociales y politológicos. También se ve que resulta adecuada para la sensibilización de las y los estudiantes ante realidades y conflictividades del país, sus regiones y localidades, así como para fomentar y fortalecer la vinculación de la UCR con poblaciones y comunidades vulnerabilizadas del país, tanto por medio de actividades docentes como de acción social.

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, las valoraciones son mayoritariamente positivas. A continuación, se presentan los comentarios que realizaron trece de los veintitrés estudiantes matriculados en el curso, que fueron los que respondieron una herramienta de evaluación enviada por correo electrónico de cara a la presentación del informe que se presentó en el marco del curso de Didáctica Universitaria mencionado antes. Además de los comentarios de carácter cualitativo, se realizaron tres preguntas a las que las trece personas respondieron afirmativamente; estas eran ¿contribuyó la gira a su proceso formativo en Ciencias Políticas? ¿contribuyó la gira al cumplimiento de los objetivos del curso? ¿constituye la gira una metodología pedagógica adecuada para la formación teórico-práctica?

| |
|---|
| Ha sido mi gira favorita en 3 años de u. Fue muy cansada pero muy muy valiosa. En cuanto a lo cansada me parece que es bueno tener agenda llena y después ir viendo si las y los estudiantes pueden dar más o no. |
| A mí parecer la gira a Sardinal y todo el proceso previo de preparación de la misma, ha sido una de las experiencias académicas más enriquecedoras. |
| El único aspecto adicional, como recomendación, es el tema de la organización y logística, ya que más que todo lo que fue incómodo y poco gestionado fue el tema del hospedaje, ya que eramos muchas personas para la disponibilidad del baño y del dormir. Bien se pudo utilizar recursos como el de residencias de la UCR en Liberia, a pesar de que se debía de recorrer más tiempo, pero hubieran sido mejores condiciones. |
| De las mejores giras que he hecho, directa o indirectamente se abordaron los objetivos del curso viéndolos desde la teoría y la práctica. |
| La mejor gira que tuve en los 4 años de carrera. Permitted evidenciar y poner en práctica lo visto en el curso e ir más allá de un acercamiento teórico. |
| Excelente gira. Puse en práctica conocimientos teóricos, lo cual fue de mucho provecho. En términos logísticos, todo estuvo excelentemente planeado. |
| Fue una experiencia muy bonita, donde se aprendió demasiado, fue como un espejo de la teoría. Cuando se observa las consecuencias del transnacionalismo, realizas pequeñas entrevistas a los pobladores de la zona, te das cuenta de las realidades que viven muchas personas, y en veces, de las pocas acciones del estado. Las giras son un complemento perfecto para entender los temas que se tratan en las clases. |
| Permitted acercarse de una forma más directa a la población en estudio, permitió a su vez entender el fenómeno desde su núcleo a través de las conversaciones con las personas en las diferentes playas que se visitaron, la comunidad de Sardinal y por supuesto, la reunión entre las diferentes partes involucradas. |
| Considero que las giras son una herramienta de suma utilidad, permiten al estudiantado salirse de las "4" paredes y comprender nuevas realidades que no se ven en las aulas. De la misma manera las giras si permiten aplicar los contenidos de los cursos de una manera más aplicada. |
| Se pudo constatar lo que se indago en la clase con la problemática. |
| Sirvió para mi crecimiento personal y profesional: se conocen conflictos sociales desde su origen, la población, su lucha, su experiencia y los retos; la investigación previa fue provechosa y enriquecedora, pues en el encuentro con las personas de la comunidad y al plasmar dudas, se tenía un contexto previo que favorecía el intercambio; la modalidad de investigación en tres áreas fue provechosa, pues así no se dejaban partes por fuera que eran valiosas para comprender el conflicto. |
| Temas como la feminización de la migración, transnacionalización, centro periferia y demás, son temas que sólo había desarrollado en este curso y creo que son necesarios para nuestro análisis como politólogos y politólogas, esto al menos en mi caso. |
| Las giras siempre significan un proceso de aprendizaje, sobre todo si consideramos el "salir de la zona de confort" y conocer otras vidas, esto me sucedió de manera bastante increíble, causando en mí hasta una sensación de shock y de realidad, al conocer el lugar donde estaban las personas en condición de refugio, en La Cruz de Guanacaste.. Me generó una especie de cuestionamientos y conciencia sobre la realidad y los contextos en los que se encuentran muchas personas. |
| La gira no fue solamente un momento del curso; sino que antes de la misma, como estudiantes realizamos investigaciones que permitieron contar con un mayor conocimiento de la temática, realizamos contribuciones a la comunidad y además, evacuamos dudas que no habían sido respondidas con la revisión de documentos. La gira no sólo fue parte de un proceso académico, sino de concientización sobre las múltiples problemáticas que experimentan las personas en diferentes regiones de nuestro país. Finalizada la gira, se concreto el proceso de investigación con la información recolectada. |
| El trabajo de campo dejó un gran aprendizaje de los discursos y visiones de los hechos ocurridos en la zona. Se vieron las disparidades de ingresos fehacientes del manejo desigual de los recursos y la competencia asimétrica por ellos. Lo anterior caracterizado por explotación neoliberal proveniente de capital extranjero y migrantes de élite que se posicionan como dueños legítimos de lo que su dinero pueda acceder y no importa las acciones que se tengan que tomar para lograr el cometido. Se espera que los datos e información brindada en el trabajo de precampo y campo pueda ser de utilidad para la comunidad, los ambientalistas involucrados y sus organizaciones, la academia y otros movimientos sociales. |

La aplicación de la gira de campo como estrategia didáctica mostró resultados muy positivos en términos de la situación de aprendizaje por resolver: un vacío curricular y pedagógico dentro del plan de estudios de la carrera en Ciencias Políticas, en relación a la formación profesional y académica enfocada en la vinculación teoría-práctica. La contextualización y problematización previa por medio de la investigación pre-campo en grupos de trabajo, se vislumbra como esencial para generar condiciones de mayor aprovechamiento de la estrategia, y la construcción colectiva de productos para la devolución y realimentación del trabajo de los actores sociales con los cuales se generó el vínculo, emerge como indispensable para el desarrollo de una experiencia integral, éticamente dirigida y socialmente comprometida. El encuentro de saberes mostró ser clave para el desarrollo de una experiencia intersubjetiva, formativa y crítica que posicione las giras de

campo como una herramienta pedagógica indispensable para las ciencias políticas, tanto en las y los estudiantes, como en las y los docentes.

¿Constituyen las giras didácticas herramientas pedagógicas fundamentales e indispensables para el cumplimiento de los objetivos formativos de la ECP, o son solo herramientas adicionales o secundarias?

¿Qué lugar y alcances deben de tener las giras didácticas en el marco de las diferentes líneas formativas en las que se estructuran los cursos de la carrera?

¿Qué saberes y prácticas están, o deben estar, implicadas en las experiencias formativas asociadas a las giras didácticas, y cómo coloca a las y los estudiantes y profesores y a la ECP, en una situación de construcción intersubjetiva, crítica y éticamente comprometida del conocimiento politológico?

V. Referencias bibliográficas.

Keating, Della Porta y. 2013. «¿Cuántos enfoques hay en Ciencias Sociales?» En *Enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales: una perspectiva pluralista*, de Donatella Della Porta y Keating Michael, 31-51. Madrid: Akal.

Retamozo. 2012. «Constructivismo.» En *Tratado de metodología*, de De la Garza y Leyva, 33-48. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Zabalza, Miguel Ángel. 2009. «Ser profesor universitario hoy.» *La cuestión universitaria* 5: 68-80.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. 2001. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Santos Guerra, Miguel Ángel. 2003. «Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres.» *Enfoques Educativos* 5 (1): 69-80.

Crispín Bernardo, (coord.). 2011. *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Vallés, Fernando, y Salvador Martí i Puig. 2015. *Ciencia Política. Un manual*. Barcelona: Ariel.

Guber, Rosana. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

Bobes, Velia Cecilia. 2012. «El transnacionalismo como enfoque. Una reflexión para construir un modelo analítico.» En *Debates sobre transnacionalismo*, de Velia Cecilia (ed.)

Bobes. Distrito Federal: FLACSO.

Gutiérrez, Magally, y Patricia Rojas. 2014. «Las giras educativas: una estrategia metodológica para la articulación teoría-práctica.» *InterSedes, Revista de las Sedes Regionales*.

Shakil, Anila, Waqar-un-Nisa Faizi, y Sana Hafeez. 2011. «The need and Importance of Field Trips.» *International Journal of Academic Research and Business and Social Sciences* 1 (2): 1-16.

CP 6006 *Dinámicas sociales y transnacionalismo*. 2018. «Acervo de programas.» *Escuela de Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica*. <https://mega.nz/#F!uZhCVb6K!X-FYj6E8GPKK!ysN5GSD4MQ>.

Robinson, William. 2003. *Transnational Conflicts. Central America, Social Change, and Globalization*. London - New York: Verso.

Glick Schiller, Nina, y Cristina Szanton Blanc. 1994. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Amsterdam: Gordon and Breach.

Glick Schiller, Nina, Cristina Szanton Blanc, y Linda Basch. 1995. «Transnationalism, Nation-States, and Culture.» *Current Anthropology (The University of Chicago Press)* 36 (4): 683-686.

Faist, Thomas. 2009. «Transnationalization and Development: Toward an Alternative Agenda.» *The International Journal of Social and Cultural Practice. Social Analysis (Berghahn Books)* 53 (3): 38-59.

De Sousa Santos, Boaventura. 2009. *Una epistemología desde el sur*. Distrito Federal: Siglo XXI-CLACSO.

Bertoldi, Sandra, Viviana Bolleta, y Milka Mingardi. 2008. «Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las Ciencias Sociales.» *Ciencia, docencia y tecnología* (37): 95-106.

Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Distrito Federal: Siglo XXI.

Díaz Barriaga, Frida. 2003. «Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo.» *Revista electrónica de investigación educativa* 5 (2): 1-13.

Ramírez Cover, Alonso. 2008. *Análisis de conflictos socio-ambientales relacionados con el aprovechamiento y la contaminación de los recursos hídricos en Guanacaste (1997-2006)*. Tesis de licenciatura, San José: Escuela de Ciencias Políticas - Universidad de Costa Rica.

Silva Lucas, José Arturo. 2016. *El movimiento social por el agua en Sardinal de Guanacaste*. Tesis de licenciatura, San José: Escuela de Sociología - Universidad de Costa Rica.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA CURSOS CP-6003 EL DESARROLLO A DEBATE Y CP-6009 POLÍTICA AMBIENTAL EN COSTA RICA Y CENTROAMÉRICA

Enseñando a escribir “buenos ensayos”: apuntes generales sobre el uso de ensayos como instrumento de evaluación en abordajes metacognitivos de docencia

Alonso Ramírez Cover¹

Introducción

El ensayo es el instrumento de evaluación por excelencia en los cursos impartidos desde las Ciencias Sociales. Esta popularidad no es en vano. En disciplinas que se especializan en el uso y análisis de texto, la comunicación de ideas abstractas y la traducción de complejos resultados de investigación, el “arte” de escribir ensayos constituye una habilidad extraordinariamente valiosa. Más ampliamente, el desarrollo de habilidades efectivas de comunicación escrita constituye uno de los objetivos que subyacen la realización de los estudios universitarios, sin importar la disciplina a la que se haga referencia. Además, a diferencia de las pruebas académicas memorísticas, el ensayo ofrece un espacio creativo ideal que promueve el pensamiento crítico de los estudiantes respecto a su educación, al punto de permitirles descubrir conexiones entre su aprendizaje, experiencias personales y los contextos sociales más amplios que los rodean. Por estas razones, el ensayo constituye la principal forma de evaluación en los cursos que imparto.

Personalmente, opino que una de las experiencias más gratificantes, revitalizadoras y edificantes de la docencia universitaria toma lugar cuando se tiene la oportunidad de leer ensayos críticos, bien informados y argumentados. En este oficio no hay mayor satisfacción que el momento en que un estudiante ha logrado ponerse en una posición de dominio de la discusión y debates que ofrece un curso al punto de que es capaz de crear, expresar y externalizar su propio entendimiento personal de dicha discusión para así valorarla y cuestionarla “en sus propios términos”. Lamentablemente, en la práctica, estos “buenos ensayos” no son lo usual del trabajo docente. Como muchos otros profesores, me he encontrado al final del semestre tratando de superar oleadas de ensayos que distan muchísimo de este ideal. La sensación es bien conocida por muchos de nosotros. Una combinación de frustración, culpabilidad y enojo, a medida que tratamos de explicarnos las razones del mal desempeño de los muchachos. Frustración también

¹ Doctor en Estudios del Desarrollo, International Institute of Social Studies de la Erasmus University Rotterdam, Países Bajos. alonso.ramirezcover@ucr.ac.cr