

EXPLORACIONES

9 { **Sociología
y docencia
reflexiva**

Un estudio del caso
colombiano

ANA LUCÍA PAZ RUEDA

EXPLORACIONES

9 { **Sociología
y docencia
reflexiva**
Un estudio del caso
colombiano

ANA LUCÍA PAZ RUEDA



**Sociología y docencia reflexiva.
Un estudio del caso colombiano**

ANA LUCÍA PAZ RUEDA

Cali / Universidad Icesi, 2015

288 pp, 22 x 14 cm

ISBN: 978-958-8936-06-2

Palabras claves:

Sociología / Enseñanza de la sociología /
Docencia reflexiva / Pensamiento Crítico /
Colombia

Sistema de Clasificación Dewey:

371.12 - dc 21

© **Universidad Icesi**
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias de la Educación
Primera edición / Diciembre de 2015
Colección *Exploraciones*

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaría General

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

**Decano de la Facultad de
Derecho y Ciencias Sociales**

Jerónimo Botero Marino

Directora de la Oficina de Publicaciones

Natalia Rodríguez Uribe

Asistente Editorial

Adolfo A. Abadía

Revisor de Estilo

Laura Viviana Bastidas Bonilla

Diseño y Diagramación

Cactus Taller Gráfico

Natalia Ayala Pacini

Juliana Jaramillo Buenaventura

Impresión

Carvajal Soluciones de Comunicación

Bogotá D.C., Colombia

Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali - Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorialicesi@correo.icesi.edu.co

Cali, Colombia

ISBN: 978-958-8936-06-2

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización,
siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.

*Si pienso en lo que me resulta altamente valioso
e imprescindible, aparece siempre lo que aprendí
de Marco, Gloria y su prole.*

Agradecimientos

Al pensar en el trabajo duro y solitario, en medio del apoyo de los profesores del doctorado en Educación de la Universidad de Deusto, recuerdo a Visi Pereda, mi directora de la tesis doctoral, quien con su agudeza, rigor, atención, palabras de aliento, su apoyo y su risa me mostró el balance perfecto entre acompañar y dejar volar.

Cuando me pregunté por qué valía la pena, aparecieron siempre mis estudiantes para renovarme los sentidos y a recordarme que, con ellos, nunca dejo de aprender.

Si pienso cómo fue posible, viene a mi mente la Universidad Icesi para recordarme las ventajas de hacer un trabajo que me gusta en un lugar donde quiero estar. Y reconozco el respaldo y apoyo del Rector Francisco Piedrahita, mis jefes y amigos, Leilo Fernández Jerónimo Botero y Enrique Rodríguez.

Al volver al texto, lo leo y lo releo, me encuentro inevitablemente con las profesoras y profesores que escribieron sus autobiografías docentes, permitiéndome pensar este oficio a través del suyo y de sus vidas. Descubro a las y los docentes que entrevisté durante largas horas y nuestras discusiones sobre este oficio común. Y reencuentro a los y las docentes y a las amigas y amigos de Icesi quienes respondieron a mis permanentes preguntas sobre su trabajo.

Cuando pienso en el tiempo de escritura recuerdo el apoyo financiero de la beca Cátedra Unesco/Grupo Santander y exalto el intercambio con la directora de la beca, Iziar Basterretxea, y el grupo de compañeros solidarios, amables y siempre dispuestos.

Cuando me detengo en algunos apartes de ese texto, me encuentro con Ángela Bermúdez, todo saber y generosidad.

Al recordar los múltiples caminos que he transitado en este trabajo, evoco a otros compañeros de ruta, a las directivas de ALAS y RECFADES y a los directores y directoras de programa de los cuatro países, con quienes he intercambiado tanto ideas y reflexiones como momentos gratos.

Si pienso en el trabajo duro de la revisión de los datos, el cuidado de las formas, la artesanía intelectual, vienen a mi mente Liliana Arboleda y Adriana Palma, y su contribución permanente, dedicada, juiciosa, cariñosa. Fueron como un tercer ojo.

Cuando me detengo en cómo sobrellevé con la distancia y la soledad, recuerdo a mis amigas y amigos en Cali y Bilbao con sus palabras, correos, llamadas, sus voces de aliento o simplemente su presencia. Es difícil nombrarlos uno a uno sin olvidar a alguien, pero cada uno sabe bien cómo estuvo a mi lado.

Y si recuerdo mis múltiples estancias en Bilbao, en especial los últimos largos meses de escritura, es imposible no sentir al lado a Natha (Nathalia Muñoz), Vivi (Viviam Unás), Geno (Genoveva García-Gallardo) y Gabri (Gabriel Hernández), cuyos diminutivos uso para demostrar con cariño lo enorme de sus apoyos en distintos frentes. Recuerdo su compañía en las cosas sustantivas y en las livianas; en las risas y en las angustias. Los recuerdos sin ellos son imposibles, al igual que la vida diaria, ellos lo saben bien. Y recuerdo especialmente a Fer, (Fernando Fantova) y su familia quienes abrieron las puertas de sus afectos para acogerme. Su casa fue mi casa.

Cuando pienso en el sentido profundo de la compañía, veo a Jose; su amor y compañía, su apoyo, risa, agudeza, su solidaridad infinita. Sin él, este proceso no tendría tanto brillo.

Y al regresar a lo vital, siempre, siempre están los miembros de mi familia: Liliam, Carlos Alberto, Rubén David, Daniel, Alfonso, Ana Victoria y Laura Valentina creciendo a mi lado, caminando conmigo. Recordándome que somos Uno. Diverso, complejo, pero Uno. Y con ellos la familia extensa: Nelly y su prole mostrándome infinito afecto y apoyo.

Índice

- { 11 } **Prólogo**
- { 21 } **Introducción**
- { 29 } **Algunos asuntos sobre el método**
- { 33 } **Capítulo 1**
Antecedentes
- { 79 } **Capítulo 2**
La enseñanza de la sociología y la docencia reflexiva
- { 125 } **Capítulo 3**
Tendencias de la sociología desde la docencia reflexiva
- { 191 } **Síntesis de los resultados**
- { 195 } **Conclusiones**
Las tendencias de la enseñanza de la sociología en
colombia a partir de la idea de docencia reflexiva
- { 219 } **Bibliografía**
- { 237 } **Anexos**
- { 281 } **Índice de ilustraciones**
- { 289 } **Índice temático**

Prólogo



La Aprendiz (Guillermina Victoria, 2014)

En esta pintura que colocamos a modo de epígrafe recogemos algunas claves metafóricas que hacen hilatura y holograma, al mismo tiempo, con los muchos pensamientos que despertarán seguramente la lectura de este valioso libro *Sociología y Docencia Reflexiva. Un estudio del caso colombiano*, fruto de una investigación de tesis doctoral, al que nos invita, y nos honra por cierto, a prologar su autora Ana Lucía Paz Rueda, en el marco del auspicio editorial de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi. Frente a esta imagen *La Aprendiz*, nos

detenemos primero en su mirada y en su gesto, la mirada es abierta y transparente a la vez que con fuerza vibrante interroga, va en proa al descubrimiento. A la par acompaña el gesto con su brazo, que con reposada palma cubre su otra pupila, y nos señala entonces, que este mirar contiene un corte que orienta lo observado. Lo cifrado queda enmarcado por los abanicos de encaje de linotipias que entornan su rostro, y resaltan el semblante cuya despejada frente da cuenta su hacer y linaje. Al fondo, a modo de juego las lucecillas, que penden en cairel, hacen paralelo con el brillo de su mirada y contraste con su austeridad malva.

En la búsqueda de la verdad científica, precisamente en el denominado proceso de enseñanza- aprendizaje, la belleza no se aleja de la verdad, la verdad de la interrogación, la interrogación de la austeridad focalizada y la austeridad de saber que el conocimiento siempre será incompleto. Y que toda mirada, al desnudo de su *marco epistémico*, guarda en el inconsciente del proceso creativo una forma parcial de observar un hecho, diría Rolando García, no es un hecho en sí mismo sino, en todo caso, se trata de un observable para la ciencia, que mutará a dato para integrarse en composición a su caleidoscopio. Hay más en este *sentí-pensar*, porque desde una mirada *freireana* o *falsbordeana*, en coincidencia también, trocará este *juego de verdad* asimétrico enseñanza-aprendizaje en sus equivalencias de *aprendizaje-aprendizaje*. Lo puntuado resulta significativamente una acción de interacción entre aprendices, diferenciados y equivalentes al mismo tiempo.

Entonces así instalados en el montaje de esta escena podemos arribar a puerto del libro como navío a punto de partir en botadura, para detenernos luego en las reflexiones despertadas, intentando posarnos en hitos seleccionados de una de las muchas de sus posibles cartografías. Para empezar, el contenido de este volumen aborda con gran excelencia académica un tema vitalmente relevante para las Carreras de Sociología Latinoamericanas a través de una investigación, casi inédita en su naturaleza y componentes, de estudio comparado internacional entre Colombia, Argentina, Brasil y Chile, recalando con detenimiento en sus mallas y contenidos curriculares y las prácticas experienciales docentes contextualizadas especialmente en Colombia, a partir de la interpretación y propuesta de innovación

cognoscitiva de la *Sociología y Docencia Reflexiva* en conjunción con el *Pensamiento Crítico* y la *Sociología Pública* y las corrientes sociológicas y pedagógicas que sólidamente las avalan.

Adelantemos también que el ensayo académico posee una sólida calidad teórica e igualmente el trazado de su análisis resulta una muestra de diversidad convergente de metodologías cuanti-cualitativas. Este tipo de investigación comparativas no han sido ni son frecuentes, especialmente como ya lo sugerimos resultan vitales y necesarias para *validar* empíricamente y *autenticar* socialmente la *praxis* sociológica; extensiva ésta como propuestas pedagógicas para las ciencias sociales así, pensamos también extensivamente en sus fundamentos pedagógicos, para toda la *praxis* científica docente en el espacio universitario latinoamericano.

Así, a modo náutico dejando los pilotes de amarre, intentaremos detenernos en los que en nuestra consideración constituyen puntos focales que pueden resultar de interés para incitar a su lectura, e impulsar a partir de ella a renovar múltiples interpretaciones y debates. Si se quiere nuestras estaciones harán anclaje ya sea en bordes insulares como en otras, en orillas continentales, para alentar con estas líneas que emerjan otras profusamente.

Plantearíamos, a invitación de la autora, los antecedentes de la sociología como ciencia, sus pendientes, su entorno y partir a señalar su crisis. Diversidad de autores han afrontado la crisis, sin duda se han agregado elementos para su investigación desde el *Pensamiento Crítico*. En este estatus el *Pensamiento Crítico* se ha mantenido aún aherrojado a visiones eurocéntricas, y a más pensamientos limitados para afrontar la crítica contextual a la crítica teórica¹. Debemos confesar, la sociología no ha obtenido las aplicaciones deseadas del cambio social y en menor escala en el continente europeo actual, con evidencia de regresiones sociales.

En qué consiste esta fisura entre teoría y sociedad. Este libro justamente, además de una lectura de escuelas y orientaciones de la academia latinoamericana, se plantea especialmente el interrogan-

1. Han constituido casi íconos de debate por ejemplo en la última década los significados teóricos sobre el populismo y sus interpretaciones contextuales al trasluz de los gobiernos y movimientos sociales.

te en clave de sucesivas y necesarias preguntas. Los autores suelen distanciarse del objeto social, y en forma prometeica alertar sobre los caminos que se bifurcan para arribar a la alternativa de *otros mundos posibles*. Llegados a este punto crítico, lo que incita a pensar la *sociología y docencia crítica y reflexiva* es que no sólo el contenido conceptual está en crisis sino todo el edificio académico que da base a la ciencia realmente existente. Y ¿en qué consiste este abismo? Se intenta entonces responder que todo el artefacto académico, la ciencia, no sólo depende de la relación entre el sujeto y el objeto, entre el actor cognoscitivo y la sociedad, sino también y especialmente de la reproducción docente, instrumento central de la factura disciplinaria, y de la propia praxis investigativa. El punto focal de una producción escrita resulta existente si el marco de su consenso lo es también. He aquí que el descubrimiento de la crisis, implica que la ciencia no es plana sino una geometría de capas tectónicas asociadas y que el campo intelectual para su desarrollo es extensivo en todos los frentes enlazados. El objeto de interrogación, el actor, que se interroga su proceso de trabajo y los destinatarios de su conocimiento.

La crisis, en consecuencia, no puede interpretarse como la lectura de un paradigma basado sólo en la relación entre objeto de análisis y teoría, sino en la relación práctica social que las eslabona, la *praxis científica*. Justamente entonces, la crisis en la propia teoría crítica no está de ningún modo en el tratamiento del contenido a transmitir o en la variación de sus componentes de contenidos, sino en la sustancia social material que la hace viviente. Tal como se prueba detenidamente en el análisis de las experiencias subjetivas docentes volcadas en la obra. Por una parte la sociedad de destino, así como los «educandos», no pueden quedar como otrora en pasividad receptiva. Este ensueño del «iluminismo» aún perdura, el potencial científico ha quedado de este modo sino en la encrucijada planetaria en rumbo equívoco, ya que su carácter profético queda contradicho por la realidad riesgosa del curso social, fruto o en combinación estrecha de esta acción científica y pedagógica asimétrica.

El espacio áulico queda así interrogado, su invención como criba selectiva de productores intelectuales, su práctica «reproductiva», «bancaria», «panóptica» o «disciplinaria», ha caído en carencia de

argumentación científica. De hecho, basta observar en el último quinquenio en Latinoamérica las movilizaciones magisteriales y estudiantiles, tales como las de México, Chile y Brasil², que intentan expresar en voluntad de pensamiento y voluntad colectiva las fisuras y las exclusiones sociales que producen las reducciones educativas, que apuntan a la selectividad frente a la masividad y a la concentración del conocimiento científico de propiedad intelectual, como lesiones éstas al conocimiento público como bien común.

Así la docencia reflexiva trae a la conciencia, ese otro «real» inconsciente, que la trasmisión vertical unilateral no puede seguir replicando sin prolongar la crisis, y postula para su reversión un giro hacia una acción creativa con implicación crítica. Un cambio de paradigma siempre conllevará a un conflicto entre saberes, pues el saber que aviene se encuentra con una estructura ya posicionada, *hegemónica*. Giro que implica a su vez, el descubrimiento de la existencia material del colectivo intelectual en la propia institución universitaria. Toda universidad desempeña en la modernidad una función relevante, funciones sociales de primer orden, tales como la producción cognoscitiva y cultural, más allá del dictado de las especialidades disciplinarias o de constituirse institucionalmente en garante de certificaciones de conocimientos individuales, su impacto también es definitivamente social. En esta dinámica histórica la otrora división entre funciones de docencia, investigación y extensión universitarias entran en cuestión, quedando sus tabiques como residuos científicamente regresivos.

El espacio del encuentro colectivo del aula cobra otros renovados significados. Hemos también reflexionado en alguna oportunidad, a modo de desafío quizás, que si el destino universitario es la transferencia de conocimiento disciplinario para titulaciones personales, ya no son necesarios los edificios, ni siquiera la concurrencia al encuentro presencial, basta hoy con contar con una red de comunicación electrónica. He aquí la contradicción entonces, con el ejercicio cotidiano y la presencia masiva de multitud de cursantes sometidos a una pedagogía

2. Se hace referencia al movimientos estudiantiles de los «Pingüinos» y CONFECH en Chile, #Yosoy132 y docentes magisteriales en México, así como participantes juveniles en las movilizaciones del Movimiento de Pase Libre en Brasil, como entre otros movimientos homólogos en Perú, Colombia y Paraguay.

tradicional reproductiva, superada incluso por las propias tecnologías informacionales. Pues, a modo de razonamiento, si se tratara sólo de transferir y reproducir conocimiento la universidad podría resultar más efectiva tornándose totalmente virtual. La persistencia del encuentro personal evidencia que en el inconsciente del colectivo académico, se aloja un saber, aunque opacado, acerca que la reunión presencial constituye un instrumento irreductible de producción de inteligencia subjetiva y colectiva. Se trata –volviendo a nuestra metáfora– de la palabra pero también e inescindiblemente de lo gestual e interactivo del encuentro. Y su contribución, nada desdeñable por cierto, destinada a nutrir el intelecto social y público, salvo que, como actitud pedagógica consciente se deje en manos de élites que la monopolicen, cercando su propiedad y la conducción de todo el proceso de conocimiento. Nada más contradictorio a la expansión del saber, nada más alejado de la efectividad científica, sociológica y social, nada más alejados entonces de la democratización del conocimiento.

Esta acción docente e investigativa, *co-investigativa*³, constituye una praxis intelectual, esta praxis conlleva un poder, y por lo tanto un hacer político que alimenta el universo simbólico del conocimiento, en este caso sociológico, como un bien compartido. Se abre con ello la posibilidad de liberar el descubrimiento de sus nudos de sujeción, reconocer al mismo tiempo su factura como un dominio siempre cambiante y su necesidad *inmanente* de *autenticación social*. La docencia transformada en acción reflexiva, *en sí, para sí y entre sí*, no disuelve la teoría o la práctica, al decir acertado de la autora Ana Lucía Paz Rueda, sino que fortalece a ambas con su estrecho enlace. Aplicadas a un mismo tiempo y lugar, las despega de la reproducción repetitiva y la desertificación cognoscitiva, a la vez que las potencia intelectualmente como nunca antes. Pues la práctica cognoscente antecedente si se trataba con prevalencia de trasmisión, contradictoriamente, desmantelaba las potencialidades plurales de su propia base creativa y por lo tanto de su oportunidad crítica.

3. Cfr. Bialakowsky, Alberto L. (2013), *Coproducción e intelecto colectivo. Investigando con la fábrica, el barrio y la universidad*, Editorial Teseo – IIGG-FCS Universidad de Buenos Aires.

Arribados ya a estas dárseñas queda clara, estimamos, la voluntad recursiva de la reflexividad educativa, para volver sobre sí, bastaría citar la teoría de sistemas complejos para dar cimiento a este imperativo de la praxis docente, pero esta mirada quedaría anclada en una de las caras de este poliedro, pues su composición a modo de geometría extendida abarca el entorno social de su legitimación. Sabido es desde Thomas Kuhn que la existencia de un paradigma científico pende del consenso grupal especializado y este es un punto focal; he aquí la necesidad de interrogar sobre la comunidad de colegas y su constitución, la que indica el carácter de los avances científicos, sus foros de difusión y debate entre pares. Precisamente vienen al caso las citas sobre la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y la Asociación Internacional de Sociología (ASI-ISA), como entre otras ALAST, ALASRU, FoMerco o LASA.

Al menos expresemos alguna cuestión más concluyendo, nos sentimos inclinados a plantear inspirados en dicha recursividad extendida, ampliando el marco de las «clases magistrales», al unísono con la autora: más allá de la sala, el laboratorio, el campo y las propias agencias de financiamiento. Pues tampoco pueden desprenderse los desarrollos prácticos de dichas clases del impacto de dichos foros asociativos como los mencionados, donde justamente sus tesis teóricas se someten a prueba y a consenso, más aún donde se tienden a gestar escuelas y nuevas corrientes de pensamiento. El carácter dialógico de *la praxis reflexiva* supone una mayor identidad comunicativa entre ambos espacios productivos. Por una parte, para alentar estancias compartidas de jornadas, congresos y seminarios, y por la otra, situar en sus programas y en sus núcleos temáticos esa circulación comunicativa, y con todo ello fomentar un temprano contacto de los cursantes con las mallas comunitarias que entornan la disciplina. En consonancia nos permitimos observar el beneficio de una contribución crítica a la praxis asociativa misma, también vale la pena repensarla desde la praxis reflexiva y dialógica, por cuanta infinidad de foros que cuentan con concurrencia multitudinaria; a pesar de su carácter masivamente colectivo, llevan en práctica mayormente aquellas formas áulicas insulares o unilaterales, y en consecuencia, ese carácter dialéctico que concita al encuentro entre

pares queda sumergido en los formatos expositivos. Nos percatamos de la posibilidad de un doble aprendizaje, una oportunidad para una recursividad extendida.

En adelante pensamos, esta contribución al debate curricular y pedagógico al menos no podrá soslayarse, pues si antes se pensaba la creatividad como elemento disruptivo del proceso programado este ensayo lo trae a centralidad, y más aún, sus actores no podrían pensarse existentes por generación espontánea o por azar, no se trata, como diría Pierre Bourdieu, de una democracia estadística que cuente con la simple sumatoria de votantes, sino de una pedagogía personalizada que debe estar precedida o a la par con la creación intelectual del productor intelectual, es decir, una reflexión en la reflexión.

En síntesis desde nuestra mirada, la *sociología y docencia reflexiva* reúne la geometría científica y la relación social que hace de la docencia una aventura del conocimiento y la reivindica como bien común nutriente del intelecto social.

Para finalizar, volviendo a las metáforas de inicio, reconozcamos que la navegación emprendida sólo ha recalado, por nuestra parte, con la única intención de tentar al goce fructífero de su lectura, deteniéndonos en algunos de sus cauces y disparadores, con la seguridad que su recorrido *reflexionado* en timón ya de sus lectoras y lectores conducirá a otras múltiples interpretaciones posibles y necesarias para gestar el deseado giro a nuevos horizontes en *Sociología y Docencia Reflexiva*.

«Folios abanicos a su dorso,
a su sombra,
letras arreboles,
vuelos de allqamari,
cobijados en su awayo
y la pregunta de sus labios
queda dicha en sus ojos»

Alberto L. Bialakowsky*

Buenos Aires, Octubre de 2015

4. Profesor e Investigador Carrera e Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Visiting Professor, Rhodes University.



La Aprendiz (Guillermina Victoria, 2014)

Introducción

«He entrado en el juego del inconsciente» se dice a cada paso. Leoncia la deductiva, la dólico-rubia de sano color, anchas caderas, turgente y levantado pecho, mirar tranquilo y buen apetito, de una parte, de la parte de encima, en las aguas de la ciencia envuelta, y de otra parte Marina la inductiva, por misteriosa ley de contraste braqui-morena, sueño hecho carne, con algo de viviente arbusto en su encarnadura y de arbusto revestido de fragantes flores, surgiendo esplendorosa entre los fuegos del instinto cual retama en un volcán.

Unamuno (1902: 28).

Cuando llegué a Bilbao por primera en el 2009 para iniciar mi doctorado, me perdí, literalmente, durante varias horas en las calles estrechas de su casco viejo. Una y otra vez, desde distintas aristas, salía a mi encuentro la plaza de Unamuno para recordarme, desde su cuna, la presencia de este autor en mi formación básica. Mi curiosidad renovada me llevó tiempo después a *Amor y Pedagogía*, que me acompañó durante las noches de los últimos meses de escritura. Noches de reflexiones diversas sobre la docencia. La Novela fue como una invitación a pensar el mismo tema desde otra perspectiva. Introdujo rigor de otra manera; un rigor, si se quiere más flexible, porque me recordó que el aprender y el enseñar vienen en distintos formatos. Y que el saber es siempre un proceso relativo.

Ya en 1902 Unamuno discutía con la naciente disciplina sociológica; se peleaba con su pretensión científica y con un método que le resultaba rígido para pensar ciertas esferas sociales e in-

dividuales. Le preocupaba el tipo de conocimientos y de procesos formativos que derivaran de ella. De ahí su burla y su crítica. Más de un siglo después, con otros tonos, otros argumentos y en otros contextos propios de una disciplina que ha atravesado múltiples paradigmas y crisis, Pierre Bourdieu, Alain Touraine o François Dubet, entre muchos otros, desde la tradición Europea, y Jeffrey Alexander, Immanuel Wallerstein o Michael Burawoy, entre otros, en la tradición norteamericana, siguen discutiendo el sentido de la Sociología. A esto se suma la reflexión latinoamericana liderada por Gino Germani, Florestán Fernandes, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova y Aníbal Quijano, en distintos países y momentos; quienes intentando poner un sello propio han construido y defendido el Pensamiento Crítico latinoamericano, sus propios giros epistemológicos y teóricos, en medio de las particularidades sociales, económicas y políticas de la región. En todo caso, unos y otros se preguntan por el sentido de la Sociología al menos en una triple perspectiva: ¿Para qué sirve la disciplina hoy?, ¿cómo procede? y ¿cuál es su futuro? Interesa para este estudio ver cómo se enseña una disciplina que parece someter a juicio crítico sus maneras más tradicionales de proceder y sus sentidos mismos; todo esto aplicado al caso colombiano.

Este libro está asentado sobre la idea de «Docencia reflexiva», que lleva a fijar la mirada en tres temas fundamentales: la formación de las «Experiencias Docentes», la enseñanza del «Pensamiento Crítico» y la «Sociología de lo Público». En tanto la Docencia reflexiva es un proceso práctico que requiere del sujeto, son importantes las Experiencias Docentes; en tanto es reflexiva, requiere del Pensamiento Crítico; y en tanto sus efectos son públicos, interesa analizarla desde la idea de la Sociología Pública. La relación entre estos conceptos permite ver la manera en que se hace frente al oficio docente en el contexto cambiante y conflictivo de la disciplina.

Específicamente, el concepto de *Experiencia* permite pensar la Docencia en dos perspectivas: por una parte, la conformación de las Experiencias Docentes, y por otra, los giros de la disciplina y por tanto los de su enseñanza. El Pensamiento Crítico aporta la posibi-

lidad de pensar refinadamente sobre cómo alrededor de este tópico se desarrollan la práctica docente y la Sociología Pública; contribuye a pensar cómo se enseñan cuestiones de importancia pública. Todo ello da cuenta de las posibilidades de la enseñanza de una sociología orientada hacia la Docencia reflexiva.

Se trata de un estudio descriptivo que combina métodos cuantitativos y cualitativos con fuerte énfasis en los segundos. Lo cuantitativo se utilizó básicamente para el análisis agregado de las mallas curriculares y algunas cifras sobre las condiciones del sociólogo en Colombia. Los datos cualitativos, dan cuenta de las Experiencias Docentes, describiendo específicamente: los contenidos de programas de cursos, el desarrollo de algunas asignaturas, los recursos metodológicos que utilizan, la conjugación de elementos teóricos y metodológicos, el uso de elementos propios del Pensamiento Crítico, el diálogo con otras disciplinas, la combinación teórico-práctica, el uso de temas de interés público; todo orientado a ver el uso de elementos propios de la Docencia reflexiva.

Los sujetos centrales del estudio fueron profesores de Sociología en Colombia, vinculados a universidades públicas y privadas, con al menos 5 años de experiencia en labores de docencia, investigación y administración de los programas. Es muy importante señalar que si bien este estudio fijó la mirada sobre el rol del profesor, y por lo tanto habla permanentemente de docencia, se reconoce que se trata un proceso de enseñanza-aprendizaje que es recíproco y complejo, en donde el docente es solo uno de los actores que participan. En otras palabras, la escogencia de la palabra docencia reconoce la práctica del oficio docente en el marco de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El libro se divide en **dos grandes partes: la teórica y la empírica**, que a su vez conforman siete capítulos.

La **primera parte, la teórica**, contiene los antecedentes centrados en describir una suerte de crisis de la Sociología y de las condiciones del sociólogo en Colombia. A continuación se desarrollan cinco capítulos dedicados a construir el marco teórico. Los argumentos centrales giran básicamente en torno a Philippe

Perrenaud (2004, 2010) y Donald Schön (1988, 1992), desde quienes se trabaja el concepto de Docencia Reflexiva. François Dubet (2010, 2011, 2012) y Pierre Bourdieu (2005) aportan a la discusión sobre el concepto de Experiencia y sobre el quehacer de la Sociología y sus implicaciones para la enseñanza. El concepto de Pensamiento Crítico, en su dimensión pedagógica, se ha trabajado básicamente alrededor de autores latinoamericanos de amplia trayectoria y reconocimiento en la región (Freire, 1997; González, 2006), y sobre todo de Ángela Bermúdez (2008), de quien se toma la herramienta empírica de análisis; sin embargo, se introduce autores claves de otras tradiciones, como la francesa y norteamericana (Dewey, 1989; Facione, 1990; Perkins, 1993; Piaget, 1980). Y el concepto de Sociología Pública se trabaja a partir de Michael Burawoy (2005) y sus principales críticos (Clawson, 2007).

El primer capítulo aporta el concepto de Docencia reflexiva y su relación con la enseñanza de la Sociología, diferenciando la formación profesional de la formación para la Docencia reflexiva. El segundo capítulo presenta la definición de Pensamiento Crítico y los criterios para su valoración, así como su relación con la Docencia reflexiva. El tercer capítulo añade el concepto de *Experiencia* en relación con la reflexividad, deja ver algunos giros conceptuales y metodológicos de la Sociología actual respecto de la clásica, y los retos que ello impone a la enseñanza de la Sociología. El cuarto capítulo aporta el concepto de Sociología Pública y las discusiones sobre su pertinencia para la Sociología actual, así como sus implicaciones para su enseñanza reflexiva. Y el quinto capítulo aporta una breve presentación sobre el desarrollo de la Sociología en Colombia y Latinoamérica, al igual que algunas ideas sobre la enseñanza de las teorías y las metodologías sociológicas.

La **segunda parte, la empírica**, contiene los capítulos sexto y séptimo, en los que se describen la metodología y los resultados de la investigación.

El sexto capítulo, la metodología, se centra en la descripción de los sujetos del estudio, de los referentes externos e internos utilizados para el análisis de los datos, y aporta también la explicación de los métodos y técnicas utilizados.

Se señala que el estudio es de tipo descriptivo, ampliamente utilizado en el campo de la educación y de la Sociología. Este tipo de estudios permiten describir casos específicos y encontrar tendencias entre situaciones docentes similares, al tiempo que se vinculan con elementos teóricos (Aguirre y Baztán, 1995; Bonilla, 2005; Valles, 2007). Se utilizan métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas, con un claro predominio de las primeras sobre las segundas.

Las técnicas cualitativas permiten especificar las características principales del oficio de los profesores de Sociología en el nivel universitario en Colombia (Hernández Sampieri, 2003; Aguirre y Baztán, 1995; Bonilla et al., 2005). La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo permitió poner en relación las Experiencias Docentes, los pénsums y programas de cursos con el fin de describir la enseñanza de la disciplina.

Hay un fuerte uso del análisis documental y del análisis de contenidos a partir de las entrevistas, autoevaluaciones y autobiografías. Se realiza un análisis documental de los perfiles de las carreras, que se agrupan para facilitar su presentación y contraste, y también se hace un análisis de contenidos sobre los programas de las asignaturas, las autoevaluaciones, entrevistas y autobiografías para descifrar, detrás de lo expresado, los elementos tendientes al Pensamiento Crítico.

Un elemento cualitativo muy importante para este estudio es el uso de una Herramienta de Medición del Pensamiento Crítico⁵, con la que se ponderó buena parte de los datos recogidos, con el fin de ver cómo se usa para la enseñanza de la disciplina.

Por otra parte, con las metodologías cuantitativas se trabajó algunas características de los sociólogos y los pénsums de los 15 programas de Sociología existentes en Colombia y la totalidad de programas de Argentina, Brasil y Chile, para un total de 101 pénsums analizados.

5. La autora es Ángela Bermúdez Vélez, Ph.D en Educación de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard, profesora e investigadora del Instituto de ética aplicada de la Universidad de Deusto, Bilbao.

El séptimo capítulo aporta los resultados que dan cuenta de la descripción de la enseñanza de la Sociología en Colombia a partir de la sistematización y análisis de sus mallas curriculares, programas de asignaturas y de las experiencias de sus docentes. Específicamente, los resultados se agrupan en cuatro grandes partes.

La primera parte contiene la descripción general de los programas de Sociología en Colombia, a partir de sus perfiles, número de semestres, tipos de enfoque y aspectos generales; se ponen en relación con los de Argentina, Brasil y Chile. También se analizan las mallas curriculares, específicamente las asignaturas de Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías Especiales, Interdisciplinariedad y otros cursos.

La segunda parte recoge las características generales de la Experiencia Docente desde la idea de Docencia reflexiva. Se describen los perfiles generales de los docentes, las formas en que construyen sus experiencias docentes y el tipo de acciones reflexivas que realizan.

La tercera parte recoge la información sobre el Pensamiento Crítico. Este segmento se subdivide en dos partes. Una da cuenta de las asignaturas y sus orientaciones hacia el Pensamiento Crítico, que a su vez, tiene seis subdivisiones según la categoría de asignaturas que analiza: Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías especiales e Interdisciplinariedad. Y la otra se centra en de las Experiencias Docentes desde la idea de Pensamiento Crítico.

En la cuarta y última parte se describen las asignaturas y Experiencias Docentes orientadas a la Sociología Pública, para lo cual se subdividen en tres grandes bloques: en primer lugar se encuentran los datos que tratan sobre asuntos de Sociología Pública o temas de importancia pública en general; en segundo lugar, asuntos relacionados con la comunicación oral y escrita, propios del trabajo sobre lo público; y finalmente, se exponen los datos que dan cuenta de las tensiones existentes entre la docencia y la investigación, así como la valoración que los docentes dan a la asociatividad, como elementos importantes de formación para el trabajo en lo público.

Finalmente se presentan las **conclusiones**, donde se analizar cómo se enseña Sociología en Colombia desde la noción de Docencia reflexiva, y alrededor de tres grandes ejes: las Experiencias Docentes, el Pensamiento Crítico y la Sociología de lo Público.

Algunos asuntos sobre el método

RAZÓN DE MÉTODO

Aquí expondré el por qué trato primero de lo primero y segundo de lo segundo y por qué lo tercero ha de ir antes de lo cuarto y después de este lo quinto. Esta es una parte muy importante y en que se requiere mucho pulso. Sabido es, en efecto, que el método lo es todo y que la ciencia se reduce al método, es decir, al camino, pues método significa en griego camino. Y teniendo en cuenta que hay dos clases de caminos, vías ó métodos, unos parados, por los que discurre y anda, como son los caminos terrestres y otros los «caminos que andan» que llevan al caminante, como son las vías fluviales ó los ríos, dividiré á los métodos y por consiguiente á las ciencias que los encarnan, en dos grandes grupos: métodos parados o terrestres y métodos en movimiento o fluviales. Y si me dijeren que esto es jugar con la metáfora, replicaré que todo es metáfora y así saldré del paso. Forzaré, además, la metáfora hablando de caminos ó métodos férreos, como los de las matemáticas, aéreos, funiculares, vecinales, senderos, veredas, atajos etc... Y terminaré de una manera magnífica y altamente sugestiva hablando del mar que todo él es camino y comparándolo con la filosofía, y del aire, que también todo él es camino, y comparándolo con la poesía. Porque es preciso hacer entrar la poesía entre las ciencias. Aquí encajará lo de los «Húmedos senderos» de Homero y con tal ocasión hablaré de Homero y del Helenismo.

Unamuno (1902: 239).

Para establecer las tendencias en la enseñanza de la Sociología en Colombia, se optó por un estudio de tipo descriptivo que combina técnicas cuantitativas y cualitativas con un claro énfasis de las segundas sobre las primeras. Se relacionaron las trayectorias de vida académica y profesional, los pénsums y programas de cursos y los rasgos fundamentales del oficio docente, con el fin de describir la enseñanza de la disciplina.

La obtención de la información implicó un fuerte **análisis documental y análisis de contenidos** a partir de las entrevistas, autoevaluaciones y autobiografías. En primera instancia se hace un análisis documental de los perfiles de las carreras, que se agrupan para facilitar su presentación y contraste, y en segunda se hace un análisis de contenidos sobre los programas de las asignaturas, las autoevaluaciones, entrevistas y autobiografías para descifrar, detrás del discurso, los elementos tendientes al Pensamiento Crítico y reflexivo.

Por otra parte, se usaron **metodologías cuantitativas** que permitieron encontrar tendencias generales en la enseñanza de la Sociología, las cuales luego fueron ampliadas con diversas técnicas del método cualitativo. El análisis cuantitativo constó de dos partes: una relacionada con el análisis de los pénsum de los 15 programas de Sociología existentes en Colombia y la totalidad de programas de Argentina, Brasil y Chile, para un total de 101 pénsums analizados cuantitativamente (ver anexos Gráfica N° 15); y otra correspondiente con el análisis de datos descriptivos sobre los estudiantes y profesionales en Sociología.

Los hallazgos remiten al caso colombiano y pueden ser útiles para tomar medidas o adelantar acciones que sirvan de guía u orientación en diversos contextos educativos, o incluso que contribuyan a la toma de decisiones en políticas educativas (Huber, 2004; Páramo, 2008).

El análisis se enriqueció permanentemente con una estrategia que consistió en usar como referente externo, el estudio descriptivo de los pénsums de la totalidad de los programas de grado en Sociología de Brasil (56), Chile (15) y Argentina (15), que en principio fue elaborado en la Universidad Icesi. Los datos están actualizados hasta el año 2011. Este referente permitió relativizar los hallazgos e identificar si había tendencias nacionales o regionales, o encontrar particularida-

des para el caso colombiano. Estas partes de la investigación fueron presentadas y validadas en cada uno de los países, con docentes de algunas de las universidades del estudio.

Los sujetos del estudio fueron los docentes de las carreras de Sociología en universidades colombianas, de quienes se obtuvo información básicamente a través de entrevistas en profundidad y relatos autobiográficos. Para conocer sus prácticas en el aula se revisaron sus autoevaluaciones docentes y sus programas de asignaturas.

Se escogieron profesores y profesoras de varias universidades tanto públicas como privadas, en distintas regiones del país, que tuvieran al menos cinco años de experiencia docente, en investigación sociológica, en trabajo administrativo y gestión de programas de Sociología.

Un elemento cualitativo muy importante para este estudio es el uso de una **herramienta de medición del Pensamiento Crítico**,⁶ con la que se ponderaron buena parte de los datos recogidos, con el fin de ver cómo se enseña específicamente este tema central para la Docencia Reflexiva.

El pensamiento problémico, específicamente, permitió pensar si se enseña a los estudiantes a plantearse preguntas. Su poder reside precisamente en su inmediatez, por su carácter no sistemático, pero provocativo, que es capaz de plantear cuestiones que exigen reflexión al sujeto (Bermúdez, 2008).

6. Herramienta diseñada por Ángela Bermúdez Vélez; Ph.d. en Educación de la Escuela de Posgrados en Educación por la Universidad de Harvard y Profesora e investigadora del Instituto de Ética aplicada de la Universidad de Deusto, Bilbao. Tiene Experiencia docente de nivel medio y nivel universitario, fue consultora del Ministerio de Educación de Colombia y de la Secretaría de Educación de Bogotá. Su trayectoria en investigación y docencia se ha centrado principalmente alrededor del desarrollo del Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Historia y para la resolución de conflictos.

Se trata de cuatro herramientas de Pensamiento Crítico necesarias para participar en la deliberación de alta calidad sobre temas sociales y políticos: 1) «planteamiento de problemas», 2) «pensamiento escéptico», 3) «multiperspectividad», y 4) «pensamiento sistémico». Son categorías tratadas como metáforas de una herramienta de pensamiento, como dispositivos intelectuales que permiten ver si los docentes usan explícitamente elementos claves para enseñar Pensamiento Crítico o si los currículos, cursos o prácticas así lo sugieren (Bermúdez, 2008).

El pensamiento escéptico permitió fijar la mirada en aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a buscar la verdad, a controlar la calidad y la eficacia de los pensamientos, a detectar y solucionar fallas en los argumentos y decisiones. Según Bermúdez, «esta herramienta transforma el Pensamiento Crítico en un ejercicio disciplinado de análisis que centra la atención en los supuestos, las razones y las pruebas y en juicios de apoyo y procedimientos utilizados para construir y comunicar el conocimiento» (Bermúdez, 2008:). En general, como la autora menciona, el escepticismo encarna el tono de perplejidad de un espíritu crítico que es lento para creer y juzgar y se resiste a la costumbre de imponer o aceptar los reclamos de la ideología que no admite ningún examen completo.

La multiperspectividad se utilizó para ver la referencia a procesos de enseñanza-aprendizaje que involucran la capacidad para analizar un problema desde diferentes puntos de vista y construir juicios más amplios y estables, alejados de la mirada propia. Se trata de obtener una mirada más global, imparcial, abstracta e incluyente hacia los juicios de los otros.

Y finalmente, el pensamiento sistémico se utilizó para ver la manera como en la docencia de la Sociología se enseña a reconstruir una representación sistemática de las causas y consecuencias de fenómenos sociales específicos, así como los procesos de transformación y continuidad espacio-temporal (Bermúdez, 2008).

El principal riesgo que se corre al adoptar este modelo es que no se ajuste al tipo de información que se tiene y eso subvalore la presencia del Pensamiento Crítico. Aun así, se optó por aplicarla con la firme convicción de que los datos deben evidenciar, al menos, ciertos niveles de su presencia.

Capítulo 1

Antecedentes

Es lo que él dice a menudo: «solo la ciencia es maestra de la vida» y piensa luego: «¿no será que es la vida la maestra de la ciencia?»

Unamuno (1902: 18).

El estado de la Sociología en el contexto latinoamericano

El devenir histórico de la Sociología en la región ha presentado, hasta nuestros días, una doble tensión epistémica proveniente de la combinación de lo propio con lo ajeno. Pese a las particularidades de cada país, se pueden trazar algunas tendencias comunes de la formación, consolidación y estado actual de la denominada «Sociología Latinoamericana» (Germani, 1964; Quijano, 1988; Fals, 1976; Roitman, 2003, 2008; Quijano, 1992).

La sociología europea y la norteamericana llegaron a los países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XIX. En este periodo, producto de la dominación colonial en la región, se adoptaban las teorías y métodos foráneos y no había condiciones para la producción de ideas propias. Los pensadores latinoamericanos eran evaluados por su erudición en el dominio de esos saberes.

Esta cita de Ruy Mauro Marini ilustra bien el panorama político frente al que actuaba el sociólogo:

En el plano político, el liberalismo se adaptaba mal al carácter de la organización nacional. Esencialmente oligárquico, el sistema de dominación excluía a la mayor parte de la población; de Argentina a México, el régimen político, una vez estabilizado, no diferiría

mucho. El constitucionalismo portaliano chileno de los años treinta no era esencialmente distinto al Estado porfirista mexicano del último cuartel del siglo, y ambos tenían mucho en común con la monarquía brasileña, pese a la base esclavista en que esta se apoyaba. El mayor o menor desarrollo económico favorecería, aquí y allí, cierta diversificación social e introduciría grados variables de flexibilización en la vida política, sin poner en jaque su carácter oligárquico (Marini, 1994: 11).

Las fuertes tensiones de la vida social exigían a la Sociología latinoamericana en general, y suramericana en particular, buscar nuevas formas de comprensión de las diversas realidades sociales de la época, enmarcadas en el contexto de la crisis capitalista y el nuevo orden del mercado mundial. A su vez la agitación política y la adopción de las perspectivas marxistas tocaban fuertemente a la disciplina, y hacían necesario incidir sobre los movimientos de clase media y obrera para favorecer nuevas alianzas sociopolíticas que permitieran la creación de nuevos tipos de Estado. La Sociología aportaba a través de investigaciones y diseño de proyectos sociales que mediaban las relaciones económicas y políticas entre los países de la región (Roitman, 2008).

Los primeros pasos hacia la institucionalización de la Sociología se dieron en Brasil con la creación de La Escuela Libre de Sociología y Política de Sao Paulo en 1933, y ya en 1950 se extiende este proceso en la mayoría de los países de la región latinoamericana. A partir de ese momento empiezan a producirse trabajos de alta calidad teórica y metodológica de autores como Forestan Fernández, Gino Germani, Alberto Guerreiro Ramos o Pablo González Casanova, quienes marcaron la madurez de la teoría social en la región.

Así pues:

La difícil gestación de una ciencia social crítica, centrada en la problemática de nuestras estructuras económicas, sociales, políticas e ideológicas, había finalmente concluido. A partir de allí, la producción teórica latinoamericana va a impactar, por su riqueza y originalidad, a los grandes centros productores de cultura, en Europa y Estados Unidos, revirtiendo el sentido del flujo de las ideas que habían preva-

lecido en el pasado. Nuevas y ricas corrientes de pensamiento surgirán luego sobre ese suelo abonado, abriendo amplias perspectivas para la comprensión integral de nuestra realidad (Marini, 1994: 13).

Claramente, la creación de la teoría social en América Latina no es resultado de un colonialismo cultural avasallador o de falta de imaginación sociológica, sino precisamente de un agudo sentido crítico y autónomo, cargado de profundos tintes políticos que se mantienen vigentes hoy en día. Este marco crítico cruza una gran variedad de temas sociológicos, como el de las teorías de la alteridad, que se basan en la expresión y autonomía del Otro, en la legitimación de pueblos y comunidades singulares y autóctonas. Esto, ligado a una fuerte modernización que obliga a analizar la coexistencia de fenómenos sociales globales y locales, tanto en lo económico como en lo político, social y cultural.

En este orden de ideas, se presenta la Sociología como una disciplina preocupada por el pueblo y sus significados, y, la relación con fenómenos propios de la era de la globalización, lo que explica que tienda a dejar de lado la experiencia otrora válida de repetir teorías y modelos importados. Ligado a esto se presenta otra tendencia interesada en dar cuenta de la hibridación de los fenómenos culturales, del pensamiento y los avances tecnológicos. Así lo postularon Briceño-León y Sonntag (1998), quienes muestran cómo se imponen dos tensiones a la disciplina: por un lado, el compromiso con la transformación de la sociedad latinoamericana, y, por el otro, el compromiso con la ciencia y la universalidad. Se trata de la recuperación, actualización y profundización de la tradición teórica, que ha marcado su labor como disciplina y que hoy le permite interpretar el nuevo mundo con el propósito de transformarlo. Esta es quizá una de las tendencias más destacadas en los países de América Latina (Roig, 1981).

Notable es la referencia que hacen algunos autores a los aportes de la Sociología latinoamericana a las teorías de alcance medio, entendidas como aquellas que reconocen un relativo nivel de abstracción, que no pretende ser totalizante a partir de teorías ni específica a partir de casos (Portes, 2004; Unesco, 2010, Dos Santos, 1970). Es lo que logró Germani con la teoría de la marginación, que permitió

describir desde una perspectiva renovada y dinámica la pobreza en la región, o las teorías del colonialismo de González Casanova, entre otros, que permitieron contrastar y ver las brechas entre las culturas de poblaciones rurales o indígenas y las urbanas europeizadas; o la idea de centro-periferia de Prebisch (1950), que permitió ver las desigualdades sistemáticas entre las formas del capitalismo del mundo industrializado y los países periféricos (Portes, 2004).

Todos estos elementos permiten encontrar, tal vez, el rasgo más importante de la Sociología latinoamericana y señalar el compromiso del sociólogo con la sociedad: estudiarla críticamente para proponer metas e instrumentos capaces de fortalecer su desarrollo. Esto implica comprometerse con un desarrollo orientado a la satisfacción de las necesidades materiales y culturales de los pueblos latinoamericanos. Así, el tinte de una Sociología política brota en medio del quehacer, impregnando su oficio.

El tema de la acción política para la justicia social y la igualdad está en el centro de los debates en Colombia y Suramérica. Esta frase de Marini ilustra el argumento:

La humanidad, decía Max Scheller, no es un punto de partida, sino de llegada. Solo el esfuerzo solidario, la búsqueda permanente de valores realmente sociales, susceptibles de ser compartidos por todos, y la lucha sin tregua contra la desigualdad y la injusticia nos permitirá finalmente alcanzarla (Marini, 1994: 14).

Y este tinte político no pocas veces ha tomado forma de resistencia frente a otras maneras de producción del saber, de oposición a lógicas sobre lo social provenientes de otras disciplinas o sistemas de conocimiento. Para ilustrarlo se traen a colación las «nuevas tesis equivocadas sobre América Latina» (Roitman, 2003: 115), que llaman la atención sobre la necesidad de mantener las resistencias frente al orden dominante que intenta promover lo que se denominan *ideas equivocadas*⁷, como las siguientes: la globalización

7. La denominación de estas ideas como equivocadas es de Roitman (2003). Se traen a colación para mostrar la fuerza política con que defiende el argumento de que no resistirse al orden dominante es una posición equivocada.

es no imperialista e inevitable, por fuera de ella es imposible la igualdad; las políticas de los estados nación no pueden ser independientes; la izquierda latinoamericana ha sido derrotada; hay crisis de identidad en las resistencias de izquierda; es imposible la democracia por fuera del juego de la elección de élites; y las sociedades latinoamericanas son de clases medias. Oponerse a estas ideas sería objeto del sociólogo.

Es clara la apuesta política de este tipo de abordajes. De ahí deviene también otra tensión que pone en juego la comprensión misma del sentido crítico, que por una parte, como se ha dicho, propende por un pensamiento autónomo con alta complejidad y calidad de análisis, y por otra, sugiere que la Sociología es una suerte de ciencia destinada a oponerse a los sistemas dominantes, tal como ha criticado Dubet (2011). En este sentido, la pregunta para este trabajo sigue siendo cómo enseñar estas complejas perspectivas políticas de manera que los estudiantes mantengan el sentido crítico y a la vez relacionen adecuadamente las diferentes aristas y posibilidades de análisis de esta realidad y la contextualicen históricamente.

La literatura señala otros dos ejes de análisis, por una parte, se defiende la idea de que la Sociología es una disciplina encargada de producir conocimiento para enfrentar, en distintos sentidos, sistemas sociales de dominación, y por lo tanto se requiere formar profesionales críticos que se encarguen de ello. Y por otra parte, en tanto es una ciencia social, los métodos de investigación contienen en su seno esa lógica misma del Pensamiento Crítico (Roig, 1981; Morin, 2007; Hinkelammert, 2007, Wallerstein, 1998). En ambos casos, se vislumbran dos dimensiones de la perspectiva crítica: una más política y otra más epistemológica. Si bien los argumentos de esta tesis tocan la primera dimensión, estará bastante más concentrada en la segunda, porque involucra más fuertemente los asuntos relacionados con la enseñanza de la Sociología que competen a este trabajo.

Todas estas perspectivas han implicado múltiples miradas, abordajes y dimensiones metodológicas diversas, que no han estado exentos de tensiones. De hecho, algunos autores, como Alarcón (2001), así lo señalan, tal como se recoge en el siguiente cuadro:

{ Cuadro Nº 1 } Contradicciones, Tensiones y Dilemas en la Práctica Sociológica Latinoamericana

Tradición Humanística Filosófica	Tradición Científica
Análisis Macro (Micro) sociológico	Análisis Microsociológico
Análisis Macro (MICRO) sociológico	Análisis Microsociológico
Teorías Universales	Teorías de las Singularidades
Teorías Holistas	Teorías Reales
Investigación Teórica	Investigación Aplicada
Sociología Inductiva	Sociología Deductiva
Métodos Observacionales	Métodos Experimentales

Fuente: ALARCÓN, L. (2001)

Lanz (1998) y Rivera (1988) añaden que, precisamente por estas tensiones, se generan nuevos giros epistemológicos propicios para el trabajo con otras disciplinas, mostrando las posibilidades para la hibridación del saber sociológico a través de constructos teóricos y metodológicos adecuados para enfrentar dichas tensiones. Esta cita así lo refleja:

El oficio del sociólogo consiste hoy en un nuevo aprendizaje caracterizado básicamente por la incertidumbre, por el juego de indeterminaciones, por el predominio de lo irrupcional, por la lógica fragmentaria que rompe las pretensiones unificadoras de la gran teoría, por el nomadismo de los actores sociales, por el desorden y el caos, por la aceleración de los tiempos, por el desquiciamiento de los criterios de realidad, por el carácter efímero de lo social, por la obsolescencia de los conceptos, por la fragilidad de los lugares de observación(Lanz, 1998: 81).

Por su parte, Alejandro Portes (2004) destaca ciertos rasgos de la Sociología latinoamericana. En primera instancia, reivindica su impertinencia, que invita a la crítica de las estructuras de poder. En segundo lugar, reconoce que de la marginalidad deviene precisamente su oposición crítica al poder y su fuerte orientación hacia el análisis de la pobreza, la exclusión, la injusticia social, y las clases sociales, como una manera de dar voz a quienes no pueden manifestarse. En

tercer lugar, admite la apertura de la Sociología a otras formas de saber, a la interdisciplinariedad, pero al mismo tiempo reclama la necesidad de mantener un perfil propio.

En otro sentido, la Unesco (2007, 2010) reconoce que las brechas sociales de la región se traducen en una producción académica fuertemente diferenciada en detrimento de la producción latinoamericana en ciencias sociales. Las condiciones para la investigación reflexiva, crítica e interdisciplinaria son limitadas: los recursos, tanto públicos como privados, son escasos, hay tensiones entre las universidades públicas y el Estado, las universidades y centros de investigación privados se expanden y privatizan las agendas de investigación; y en general, es evidente la desprofesionalización de las ciencias sociales en la educación superior en términos del personal docente y del número de investigadores de tiempo completo. Hay también una importante migración de científicos sociales (Bisso y Capanegra, 2002; Darlene, 2003; Castro, 2001).

En el ranking mundial de publicaciones en Ciencias Sociales solo hay dos países latinoamericanos: México y Brasil (Unesco, 2010). A pesar de ello, América Latina tiene una producción importante en temas como la violencia, conflictos sociales, el papel del Estado, democracia, empleo, educación, población indígena, religión, justicia social, medio ambiente, integración, desarrollo, desigualdad y pobreza. Pero sus retos son aún enormes.

Por ejemplo, en coincidencia con la Unesco (2010), Castells señala la necesidad de que América Latina avance en investigaciones sobre la globalización, la Identidad y el funcionamiento del Estado (Castells, 1999). Otros autores añaden la obligación de pensar los temas urbanos (Portes, 2004; Garretón, 2004), y otros reiteran la necesidad de trabajar en un nuevo marco analítico de la teoría de la modernización que reconozca el riesgo derivado del proceder de las economías globales, que producen las mayores crisis económicas, políticas y sociales (Unesco 2010; Quijano, 1988; Alarcón, 2001; Sonntag y Briceño, 1988; Martinelli, 2003; Wieviorka, 2008; Calhoun, 2005; Wallerstein, 1998).

A partir de otros análisis provenientes de importantes figuras que han trabajado de cerca el caso regional, pueden señalarse cuatro grandes tendencias temáticas de la Sociología Latinoame-

ricana: 1) las teorías de la modernización que señalan el paso de las sociedades tradicionales a las industrializadas; 2) el desarrollismo y la CEPAL, que se soportaba en la idea de un posible capitalismo autónomo; 3) los estudios sobre la dependencia, que explican el subdesarrollo como consecuencia de la dominación de naciones fuertes sobre las débiles; y 4) las teorías sobre los autoritarismos, militarismos y el regreso a la democracia (Puga, et al., 2007; González, 1998, 2006; Roitman; 2003, 2008; Portes, 2004; Quijano, 2007; Garretón, 1998, 2004; Lechner, 1986, Fals, 1968).

En resumen, hay grandes temas sobre los que ha girado fundamentalmente el debate latinoamericano desde una perspectiva crítica, reflexiva e interdisciplinaria; estos son la modernización, el desarrollo, las teorías de la dependencia, los análisis de clase, el colonialismo y la explotación, el imperialismo y la globalización. Eso sin desmedro de otros temas emergentes. Pero el balance también muestra mucho camino por recorrer.

El estado de la Sociología en el contexto colombiano

Los inicios de la Sociología en Colombia son claramente políticos y se remontan a finales del siglo XIX, más exactamente en 1880, cuando el entonces presidente Rafael Núñez la introduce al país como una herramienta de análisis del Estado para los asuntos sociales, económicos y políticos. Posteriormente es usada durante los gobiernos de la República liberal de principios del siglo XX y durante el Frente Nacional de mediados de ese mismo siglo, pero tardó en consolidarse:

Durante estos años se discutió una y otra vez su objeto, se crearon cátedras, se escribieron textos introductorios y se adelantaron investigaciones empleando datos históricos, estadísticos y observaciones directas en diversas comunidades y grupos sociales. En un principio fue una disciplina difícil de definir y todavía más de legitimar su utilidad para la sociedad (Cataño, 2005: 1).

La Sociología llega a las universidades inicialmente como cátedra auxiliar de diversas carreras como Geografía, Economía o Derecho.

Entre 1930 y 1959 hay notables intentos encaminados a impulsar la investigación empírica y las reflexiones sobre la evolución de la sociedad colombiana. La creación de la Escuela Normal Superior (1935) le inyectó al pensamiento social colombiano una tendencia modernizante, a partir de un conjunto de profesores europeos que formaron a los primeros investigadores colombianos. En 1941 se fundó el Instituto Etnológico Nacional, que impulsó la formación de investigadores y las primeras publicaciones especializadas. Desde el Estado, la Contraloría General de la Nación impulsó un conjunto de investigaciones sobre las condiciones de vida de la clase obrera y realizó varias monografías regionales; así surgieron los primeros estudios sociológicos de comunidad en los que se aplican métodos y categorías sociológicas. A partir de los trabajos del reconocido Orlando Fals Borda (1955), sobre la relación del hombre con la tierra en Boyacá y el campesinado de la región andina, se inauguró realmente la Sociología como disciplina científica y profesional en Colombia, y, se institucionalizaron los estudios profesionales bajo la confluencia de diversas corrientes de pensamiento como el protestantismo presbiteriano, el catolicismo progresista y la formación humanística europea.

En la segunda mitad del siglo pasado se pueden distinguir tres grandes momentos correspondientes a las décadas de los sesenta, setenta y ochenta (Cataño, 2005; Leal y Rey, 2000; Segura y Camacho, 1999). Durante la década del sesenta se crearon las primeras facultades de Sociología. En 1959 se abrió la escuela de la Universidad Nacional de Bogotá, bajo el liderazgo de Orlando Fals Borda y dos más en las universidades Bolivariana de Medellín y Javeriana de Bogotá. A partir de ese momento se inició un proceso de formación institucionalizada para los sociólogos. Su propósito era formar profesionales en las Ciencias Sociales y cualificar recursos humanos para el diseño de proyectos sociales. Se consideraba que la Sociología era el instrumento ideal para evitar los conflictos y dificultades propias de los procesos de cambio social. De ahí el gran interés de los sociólogos por realizar investigaciones empíricas centradas en problemáticas nacionales como la violencia, los movimientos estudiantiles, los procesos de urbanización, la migración rural-urbana, la movilidad social, las estructuras familiares, entre otros (Cubides, 1998; Segura y Cama-

cho, 1999). Las metodologías predominantes eran tomadas de las tendencias europeas y norteamericanas, aún no se hablaba de una producción propia de los sociólogos colombianos, lo cual chocaba con la convulsionada realidad sociopolítica del país; caracterizada por el enfrentamiento armado entre el Estado y las guerrillas de izquierda, lo que exigía mayores niveles de análisis contextualizado.

A finales de esa década, las facultades entraron en un fuerte conflicto con el Estado, que, en el marco del exacerbado conflicto con grupos armados, percibía a la Sociología como subversiva y peligrosa para la estabilidad social del país. En este periodo fue evidente la participación de importantes sociólogos, como Camilo Torres, en la izquierda armada, lo que contribuyó a que en el imaginario ciudadano se estableciera una relación entre Sociología e izquierdas que aún hoy perdura, pese a que no hace parte de la realidad actual de la disciplina (Hernández, 1983).

La década del setenta está marcada por el miedo, el repudio, las críticas y el abandono de la disciplina. Muchas facultades fueron cerradas y en las dos que quedaron abiertas se giró hacia una Sociología centrada en la formación de pensadores capaces de elaborar síntesis de los procesos sociales que se llevaban a cabo en el país. Durante este período la producción intelectual y el desarrollo de programas sociales disminuyeron considerablemente, lo que generó un atraso en el avance de la disciplina y un abandono de sus objetos de estudio; muchos sociólogos dejaron de lado lo social y asumieron un análisis de corte económico, privilegiando así, para sus estudios, asuntos como la introducción de capital extranjero, la llegada de las multinacionales, la influencia del capitalismo en la agricultura y el sistema de clases, entre muchos otros. Todo esto respondía a marcos de referencia fundamentalmente provenientes del marxismo y de la Economía política, representando para los analistas una perspectiva más acabada para el estudio de los procesos sociales.

A partir de los años ochenta se presentaron cambios significativos, especialmente en la formación profesional del sociólogo, pues las instituciones de educación superior habían iniciado un proceso de independencia frente al Estado. Se hablaba de los primeros pasos hacia una especialización y profesionalización de la

Sociología, derivadas de una fuerte transformación académica, la llegada de profesores extranjeros y, por tanto, de nuevas formas de abordaje teóricas y metodológicas.

A su vez, surge la Revista Colombiana de Sociología, la más antigua y una de las más importantes hoy. Se abordaron temas como la familia, la religión, la difusión de innovaciones y los conflictos urbanos. Se destaca especialmente la labor de Orlando Fals Borda, quien inauguró una nueva identidad profesional, rompiendo con la tradición sociológica en dos sentidos: primero, se adentra en el examen de las condiciones sociales de vida de una parte de la población del país excluida y olvidada hasta ese momento en las zonas rurales y campesinas; y segundo, se introduce una metodología profesional, moderna, rigurosa que buscaba la precisión y claridad conceptual al tiempo que era una forma de acción sociopolítica que se denomina la Investigación Acción Participativa (I.A.P).

Este método vigente y prestigioso hasta hoy, sobre todo en el terreno de la educación, se basa en la búsqueda de nuevas fuentes de información, privilegiando las memorias locales, las entrevistas con personajes claves y las reuniones en las que se busca hacer surgir elementos de memoria colectiva; permite la instalación de la ética en los procesos de investigación y promoción social, la reivindicación de la democracia como fuente de inspiración intelectual y política, y, avala la relación sujeto-sujeto en la investigación, en oposición a la tradicional postura aparentemente neutral del positivismo vigente en aquella época (Cataño, 2005; Hernández, 2003; Cubides, 1998; Restrepo 2003).

Estos avances y cambios le permitieron a la Sociología mostrar los rasgos más significativos de la sociedad colombiana, que habían estado ocultos tras las ideologías dominantes. A partir de estos acontecimientos, se dio paso a los estudios sobre comunidades específicas y sobre la violencia. De hecho, se consolidó un área de primordial importancia la Sociología colombiana de hoy, la Violentología, la cual, a grandes rasgos, señala que en el país coexisten diferentes expresiones de violencia y que, en consecuencia, esta no se agota en el conflicto armado que enfrenta a las guerrillas con el Estado; que se encuentran múltiples formas de violencia cuyas dinámicas se asocian con la ca-

lidad de vida, la manera como se organizan las relaciones sociales y patrones de acumulación de riqueza y generación de desigualdades sociales (Segura y Camacho, 1999; Cubides, 2005).

Un factor común en las tres décadas mencionadas es el fuerte estudio de los clásicos desde diversas perspectivas y en pro del análisis de los cambios sociales, a la luz de sus postulados teóricos. Se promovieron cursos enteros sobre Karl Marx, Emile Durkheim, Herbert Spencer y Max Weber, entre otros.

Estos tres momentos dejan como resultado el surgimiento de profesionales en Sociología con una formación teórica y metodológica sólida y especializada en las particularidades nacionales. Surgieron publicaciones especializadas, aparecieron las asociaciones y centros de investigación que fortalecen materialmente la disciplina. Todo esto dio un nuevo perfil al oficio (Rivera, 1998; Cataño, 2005) que así describe Cataño: «La antigua definición del sociólogo como alguien que tenía a su cargo una cátedra de Sociología es reemplazada por la de un profesional que posee experiencia en investigación y capacidades para formular estrategias y programas de cambio social» (Cataño, 2005: 6).

Para los años noventa la disciplina se había fortalecido. Se reabrieron los programas de pregrado en Sociología que habían sido cerrados en los setenta y se crearon nuevos programas sobre todo en universidades privadas. Esto respondía al resurgimiento del tema social en la agenda de las instituciones públicas y privadas, lo que abrió el espacio para que la disciplina abordara nuevos objetos de estudio y nuevos diálogos con otras disciplinas, así como otras miradas sobre lo social, dando paso a la Sociología del siglo XXI.

En la actualidad existen 15 programas de Sociología en el país, lo que da cuenta de su resurgimiento. La mitad de ellos están en universidades privadas de alto prestigio, en las más importantes regiones del país, lo que pone de relieve la construcción de nuevos focos de estudio y nuevas perspectivas de análisis.

La Sociología colombiana de finales del siglo XX e inicios del XXI se destaca especialmente en dos ámbitos: la cualificación de profesionales en las Ciencias Sociales y la formulación de investigaciones particulares en cada región. En cuanto a la cualificación, los ejes temáticos se diversifican y hay una fuerte apertura hacia la

Antropología, la Historia, la Psicología, la Filosofía, entre otras. Como consecuencia de este hecho, se han transformado los contenidos curriculares y se han incluido asignaturas que propenden por una formación integral e interdisciplinar en donde confluyen diversos cuerpos teóricos y metodológicos. Este giro aún está en proceso y se combinan formas clásicas de enseñanza con otras más novedosas y retadoras. En lo concerniente al enfoque regional, la Sociología investiga particularidades de cada región del país y participa en la producción de proyectos sociales.

Continúa siendo importante la investigación sobre el tema del conflicto y la violencia y sus diversas implicaciones sociales, políticas, culturales y económicas, pero también se ha dado paso a otros temas como las migraciones, el género, las etnias, la configuración de la población urbana y la incidencia de los procesos políticos, entre otros asuntos que han fomentado el desarrollo de las llamadas Sociologías Especiales y Sociologías Interdisciplinarias, centradas en establecer un diálogo entre los postulados de la Sociología y las exigencias del contexto, tanto académico como de la vida cotidiana (Quintín, 2005).

Lo anterior lleva al cuestionamiento de la pertinencia de las bases teóricas y metodológicas clásicas, y empieza a dar paso a la creatividad, la capacidad de identificación y descripción de fenómenos sociales que exigen nuevos marcos teóricos explicativos, acordes a las necesidades de cada contexto.

Se crean nuevos enfoques curriculares que incluyen en una mixtura materias nuevas y clásicas como:

La cultura urbana, las diferentes formas de violencia, el ordenamiento territorial, la educación, la política, el trabajo, la industria, el narcotráfico, la salud, la Investigación-Acción Participativa, la defensa nacional, la mujer y el género, la pobreza, las migraciones, la infancia, la ecología, los conflictos regionales, la historia de diferentes prácticas y disciplinas, la historia de la ciencia, la religiosidad popular, las formas de gobierno, organización y participación política local, en fin. Todos estos temas nuevos dentro del abordaje sociológico permitieron la ampliación de cursos ofrecidos en las universidades; ya no se habla de una sola Sociología, sino que se habla de Sociologías Especiales (Segura y Camacho, 1999: 11).

También se propende por la transformación de la enseñanza hacia formas que valoren el trabajo de los estudiantes, a través de la creación de comunidades académicas que intensifiquen los cuestionamientos ante la producción intelectual de su disciplina, y que de ahí surjan nuevos marcos explicativos ante los cambios sociales del país. La tendencia es promover una metodología que permita la construcción colectiva de conocimiento, lograr aprendizajes prácticos y el manejo de algunas técnicas propias de la disciplina que posteriormente serán exigidas en la formulación de investigaciones.

En resumen, la Sociología colombiana, si bien empieza a girar hacia nuevos temas, teorías, métodos y enfoques, es aún bastante clásica. Es evidente el giro hacia lo interdisciplinar, hacia el tema urbano y las comunidades particulares que lo habitan. Hay mayor descentralización de la producción del saber, que además de en las universidades públicas, se da en las privadas y, cada vez más, en instituciones no académicas. Esto tiene sus riesgos frente a su autonomía y sentido crítico, pero enriquece la capacidad de las Ciencias Sociales para explicar los cambios en las sociedades de hoy.

Sobre la enseñanza de la Teoría Sociológica

Al revisar la bibliografía se encuentra producción de muy diversa índole; una ligada propiamente a la manera en que se produce y opera la teoría en la disciplina (Lahire, 2006 b; De Sousa, 2009; Bauman 1994), otra compendia la teoría existente (Ritzer, 1993; Calhoun, 2000; Coller, 2003; Collins, 1996) y otra hace balances de la disciplina (Smelser, 1994; Berger, 1987; Collins, 1996; Raymond, 2004; Nisbet, 2003). Por tanto no es posible dar cuenta de todos los estudios. Sin embargo, se toman algunos que resultan útiles, en este análisis, para dar cuenta de elementos claves para la enseñanza de la Sociología.

Para varios autores (Lahire, 2006 a; Ortiz, 2004, Valencia, 2009; Gereffi, 1989) la teoría dota al sociólogo de perspectivas para mirar la realidad sin ingenuidad. Esas miradas se construyen a partir de conceptos que deben ser construidos y reconstruidos en cada investigación, lo que implica contar con los medios conceptuales y

lingüísticos adecuados para ello. Y eso no es un cuerpo estable; de un mismo concepto derivan múltiples acepciones que se ponen en juego en la comprensión de un fenómeno social. Así, si bien hay un cierto grupo de teorías y conceptos fundamentales que se deben enseñar en la disciplina, el valor de su enseñanza radica, sobre todo, en cómo se pone en juego su valor heurístico y el potencial de hacer crecer los cuerpos teóricos, que a su vez permitan nuevos análisis de la producción del conocimiento. Valencia así lo señala:

Solemos hablar de la capacidad heurística de las teorías, de su cualidad para proyectarse, desdoblarse, re-construirse. Pero la teoría y los conceptos son sólo parte de «la caja de herramientas». En términos estrictos corresponde al sociólogo, es parte de su oficio, ejercer la creatividad para distinguir la caducidad o vigencia de las teorías y poder, así, reconstruirlas e incluso renovarlas a partir de los nuevos materiales que la historia en la que se encuentra inmerso le provee (2009: 209).

Un docente de Sociología, además de enseñar la teoría, debe generar procesos que permitan disponer de las capacidades y condiciones para distinguir entre conceptos, adecuarlos a diversos objetivos, adecuarlos realidad dinámica al pensamiento cambiante, y, asumir la idea de vínculo o relación como elementos dinámicos y disposiciones centrales de la teoría sociológica. Es decir, entender la historicidad de lo real, que por una parte da cuenta del permanente cambio y, por otra, permite la inteligibilidad de los procesos sociales y sociológicos (Dubet, 2010, 2011).

La complejidad de su enseñanza es aún mayor, si a esto se suma el dominio de las condiciones sociales de cada contexto en el que se investiga y las tensiones en las que el sociólogo entra cuando da cuenta crítica de las incongruencias y desajustes que hay entre esa realidad; la manera en que los grupos de poder hegemónico la interpretan y la manera en que se construye propiamente la teoría.

Se sabe que el grueso de las teorías ha sido construido generalmente en los dos polos de poder académico existentes, es decir, en algunas universidades de Estados Unidos y Europa, especialmente Francia, Alemania e Inglaterra. Se sabe también que América Latina desde mediados del siglo XX propende por un pensamiento teórico propio.

Por lo tanto, la enseñanza en Colombia y América Latina conlleva la necesidad de conocer amplias producciones de diversas latitudes, tomar distancia de ellas y contribuir a construir perspectivas propias, tal como lo han propuesto y desarrollado desde hace décadas importantes pensadores como Germani (1964), Quijano (1988, 1989, 2007), Fals Borda, (1968, 1976) y Garretón (2004), entre muchos otros.

Así, la teoría que se imparte, tanto la latinoamericana como la general, toma en la enseñanza una forma unificada, pero no es una ni es un sistema integrado, sino un sistema dotado de coherencia temporal y contextualizado en un eterno devenir que Smelser señala como:

El resultado no de decenas, sino de cientos [...] de episodios. Es una historia de invención, elaboración, combinación y recombinación, activación, reactivación y muerte ocasional de perspectivas teóricas. Así, pues, no se trata de un proceso acumulativo en el cual el saber progresaría gracias al reemplazo de lo viejo por lo nuevo, a la luz de un conocimiento más adecuado o válido, sino más bien una historia de incremento del número, la complejidad y el contenido de concepciones, marcos y teorías sobre la sociedad humana expresados de forma más o menos sistemática y que gravan progresivamente en complejidad y profundidad (Smelser, 1994:12).

Esto interpela fuertemente la enseñanza desde distintas aristas. Además de los saberes propios del Pensamiento Crítico, que permiten abstraer o generalizar, requiere de otros asuntos más específicos, como la necesidad de articular teoría y metodologías, que es tal vez el reclamo más frecuente en la literatura (Dubet, 2011, 2012; Bourdieu, 1998, 2002; Touraine, 1989). Requiere también un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya estimular saberes para participar en lo público, para la intervención o aplicación práctica, para reconocer implicaciones éticas y para relacionar diferentes conocimientos en diversos contextos.

Enseñar ese cuerpo teórico existente es todo un reto. Las teorías sociológicas, tanto clásicas como contemporáneas, son agrupadas por los académicos en sistemas complejos y diversificados. Frecuentemente se analizan teniendo en cuenta su contenido temático o la metodología a la que responden o alrededor de paradigmas teóricos, de manera que dependiendo del foco que se asuma, la presentación

de los cuerpos teóricos cambia. Existen así múltiples intentos por agruparlas desde diferentes escuelas y latitudes (Ritzer, 1993; Calhoun, 2000; Coller, 2003; Puga, 2007; Giddens, 1993; Nisbet, 2003; Raymond, 2004). Muchas veces de esas agrupaciones deviene la idea de enseñarlas como cuerpos estáticos y usarlas instrumentalmente para la interpretación de datos, error frecuente en la disciplina (Bourdieu y Wacqwant, 2005).

Así lo refiere un estudio sobre la enseñanza de la Sociología en el Perú, que muestra cómo la forma básica de agrupación es por autores, temas o conceptos, y autores clásicos que siguen enseñándose en cursos específicos y secuenciales. Es preciso dar legitimidad al pluralismo teórico, pero precisar críticamente las decisiones [curriculares] en pro de ofrecer una enseñanza que amplíe las posibilidades comprensivas (Portocarrero y Chávez, 2001).

Smelser propone unas tendencias para la enseñanza de las teorías, que se han reunido en el siguiente cuadro y que, en general, coinciden con las propuestas de los compendios sobre teorías sociológicas:

{ Cuadro Nº 2 } División de las teorías sociológicas según Smelser

Teorías	Característica
Macrosociológicas	Referidas a macro-estructuras y sistemas sociales
Integración	Principalmente se trata de la teoría estructural- funcional, que concebía la sociedad como una estructura de partes relacionadas entre sí que se sostienen, en diversos grados, por mecanismos de equilibrio.
Conflicto	El conflicto suele servir de base para la comunidad y la unidad. Es una fuerza que reúne. Emergen de la tesis marxista de las clases sociales, relaciones entre explotadores y explotados. En virtud de esa relación, las clases se encuentran en una relación de conflicto irrevocable entre sí.
Microsociológicas	Referidas a microprocesos y perspectivas microsociales.
Intercambio y la Acción racional	Toman elementos de las disciplinas de la Economía y la Psicología. Señalan que dos o más personas se comportarán entre sí de conformidad con los principios de la recompensa.
Microconflicto	Dos o más sujetos que ante una situación de escasez tienden no a la relación con otros sujetos, sino a su dominio.

Fuente: elaboración propia, a partir de SMELSER. N. (1994).

En cuanto a la relación con otras disciplinas, se hace aún más compleja su enseñanza e invita a preguntarse por la utilidad y el sentido mismo de la teoría. Smelser señala la necesidad de enseñar las teorías agrupándolas, comparándolas y haciéndoles preguntas relevantes. Algunas de ellas se utilizan para pensar el sentido de la teoría, tal como se registra en el siguiente cuadro:

{ Cuadro Nº 3 } Áreas, preguntas y sentidos de la enseñanza de la teoría sociológica, según Smelser

Áreas de Análisis	Preguntas	Sentido
Sobre el tipo de conocimiento científico	¿Qué modelo o imagen del conocimiento científico informa u orienta la labor de un teórico o de una tradición teórica?	Necesario para dar cuenta del contexto epistemológico en el que se producen las diversas teorías.
	¿Qué elementos formales, sustantivos y específicos del lenguaje científico se incorporan y cuáles son rechazados?	Necesario para contextualizar en el marco de particularidades disciplinares y para comparar con otros tipos de saberes. Facilita la relación teórica y empírica.
Sobre la relación del investigador con los actores	¿Qué concepto tiene el investigador teórico de los individuos y de los grupos que constituyen los sujetos de teorización?	Necesario para comprender los grupos humanos e individuos que se analizan.
	¿Son agentes activos, neutrales o pasivos del cambio y la historia?	Útil para reconocer la capacidad e agencia de los actores sociales y sus implicaciones en la teoría.
	¿Tiene importancia su punto de vista en la formulación del conocimiento científico?	Valoración de los actores en la generación de la teoría.
	¿Qué imagen de la naturaleza humana tiene el teórico?	Valoración de la condición humana. Aterrizar la teoría alrededor de casos, temas y sujetos concretos y en el contexto de la condición humana.

Sobre la concepción del rol de sociólogo.	¿En qué forma concibe el teórico su propio papel en la génesis del conocimiento científico?	Reconocer las implicaciones del investigador en la construcción del saber.
	¿Activo o pasivo? ¿Conservador, neutral o crítico?	Reconoce el tipo de rol que cumple.
Sobre la relación del investigador con la sociedad y el tipo de análisis que hace sobre dicha relación en la teoría.	¿Cuál es el grado de compromiso del teórico respecto del nivel primario del análisis (cultural, sistema social, socio estructural, grupo o individuo) que constituye el objeto primordial de la Sociología?	Implicaciones del investigador con el entorno, objeto y contexto social que investiga.
	¿Cuál es el elemento más sobresaliente respecto de ese nivel (integración, conflicto, libertad, opresión)?	Tipo de contextualización teórica.
	¿Está bien formulada la teoría respecto a las reglas de la lógica: claridad, coherencia, conclusión lógica, conexión entre los postulados y las proposiciones derivadas?	Valoración de la calidad teórica.
	¿Está bien formulada, desde el punto de vista de los principios empíricos, a efectos de reunir datos, fidelidad y demostración de la validez de lo que se afirma en cada proposición?	Se interroga por las apropiaciones y aportes del sociólogo al cuerpo teórico mismo y sobre los procedimientos teórico-metodológicos subyacentes.

Fuente: elaboración propia, a partir de SMELSER. N. (1994).

Son pocos los estudios específicos sobre la enseñanza de la teoría sociológica en Colombia. Nicolás Esguerra (2010) señala que la enseñanza de la teoría se hace sobre un vacío social y gnoseológico ligado a un requisito formal. Llama la atención sobre la necesidad de leer los autores en un contexto teórico e histórico y propone, a propósito de la obra de Bourdieu, pero generalizable a la teoría, preocuparse por reconocer las condiciones sociales desde las que se lee; generar pensamiento reflexivo sobre las condiciones de

producción del saber teórico, ocuparse de la creación de lectores especializados en contextos proclives a ello y realizar una contextualización histórica y teórica de las teorías.

En un plano más pedagógico, se reconoce la importancia de la enseñanza de la teoría en relación con las capacidades de lectura y de comprensión de textos complejos (Follari, 1999). En este mismo sentido, Esguerra así lo señala:

La academia produce lectores; en ella se da el tiempo de la lectura; sin embargo, la academia como realidad social es fuente de errores en la lectura que [de la teoría] hacen los académicos (o la lectura hecha por no académicos desde la perspectiva de los académicos), de los textos producidos en ella o fuera de ella. Las fuentes de estos errores, al precisarse, dan pie para plantear condiciones estructurales para su superación.

De los anteriores desarrollos queda claro que una interpretación adecuada de un texto [teórico] implica:

- a. La superación de la ilusión del lector. Eso es, el olvido de las condiciones sociales [...] que hacen posible la lectura y, en consecuencia, la interrogación sobre dichas condiciones. Ello hace referencia tanto al tiempo de la lectura como a la producción de lectores.
- b. El cuestionamiento sobre el estatuto teórico de la operación de producción del texto: leerlo como respuesta a problemas específicos, es decir, superar una lectura de lector o lectura como fin en sí misma y no como medio y una lectura deshistorizada que no sitúa el texto en el espacio de los posibles respecto a los cuales se ha elaborado (Esguerra, 2010: 122).

En este mismo sentido, un estudio mexicano sobre la docencia de la teoría sociológica señala que la lectura es el primer obstáculo tanto para el estudiante como para el docente. Por una parte, faltan hábitos de lectura que faciliten la comprensión y apropiación de las teorías, y por otra, falta formación pedagógica y sensibilidad docente para quien aún usa las clases magistrales y exposiciones teóricas, ya que dificulta la apropiación de las teorías y la recons-

trucción crítica de sus sentidos y usos (Ímaz, 1971; Giddens, 1993; González, 2006; Follari, 1999).

Además, es necesario convertir la teoría en un lenguaje comprensible para los estudiantes, a través del cual puedan reconocer, entender y aplicar los conceptos de forma reflexiva y crítica, destacando las situaciones de la vida cotidiana y contrastándolas con los hechos históricos que dieron lugar a la formulación de aquellas teorías que están aprendiendo. Específicamente en relación con los clásicos, pero sin limitarse a ellos, el autor así lo señala:

Los profesores de los cursos de Teoría Sociológica [...] estamos obligados a ayudar a nuestros estudiantes a digerir a los clásicos y contribuir a construir una cultura sociológica sólida; evitando la simulación de la comprensión conceptual y evitando ver a los clásicos desde el culto a la personalidad o con criterios de verdad revelada; desarrollando procesos de reflexión que busquen reconocer críticamente sus aportes, sus contradicciones, sus diferencias y su historicidad (Ímaz, 1971: 9).

En resumen, el balance de la enseñanza de la teoría invita a tener en cuenta las condiciones de producción del saber teórico, a hacerse preguntas críticas sobre su sentido, contextualizando los procesos históricos de su construcción y su relación con los sistemas teóricos existentes; los procesos de acumulación teórica en las Ciencias Sociales, los usos y utilidad de la teoría y la manera en que han sido formalizados para su enseñanza.

Sobre la enseñanza de la metodología sociológica

La producción sobre metodologías es muy variada. Hay abordajes de corte epistemológico (Bourdieu y Passeron, 2002; Bourdieu y Wacquant, 2005; Cicourel, 1982; Lahire, 2006 a, 2006 b; Giddens, 2001; De Sousa, 2009), otros abordan cuestiones metodológicas en una dimensión compleja que se interroga por la relación entre las teorías, los métodos y las técnicas (Bonilla, 2005; Ibáñez, 1979; Alvira, 1986; Scribano, 2006; Leal, 2004), mientras que otros se centran en las

técnicas y sus implicaciones, (Hernández Sampieri, 2003; Briones, 1995; Sabino, 1996; Festinguer, 1992).

Probablemente la obra más citada y leída sobre epistemología y metodología en Sociología es *El oficio del Sociólogo* de Pierre Bourdieu y Passeron (2002), referencia inevitable para pensar el tema, más aún cuando se ha optado por la idea de Docencia reflexiva. El texto recuerda que ante la carencia de un estatuto epistemológico de excepción, es preciso establecer los límites del saber científico centrándose en la construcción sociológica del objeto en medio del *habitus*, lo que implica explicitar y evidenciar las relaciones más allá de los sujetos y los grupos subyacentes al proceso del conocimiento.

Uno de los elementos más importantes en este proceso es la noción de sistema, que recoge las aplicaciones regulares de los procedimientos científicos y que lleva a la comprensión de los grandes procedimientos lógicos. La noción de sistema integra metodológicamente los hábitos intelectuales de la investigación e incorpora a su vez los elementos teóricos con las operaciones técnicas que le implican. Se requiere, entonces, para la enseñanza de la Sociología una visión conjunta de teorías y métodos, que es lo que se denomina en sentido complejo metodología de la investigación, y que implica ir más allá del empirismo e invita a un proceso reflexivo permanente sobre la manera en que se produce el conocimiento en medio del proceso mismo de investigación.

En América Latina la reflexión sobre la metodología es particularmente rica, especialmente en Argentina, Brasil, Chile y México, aunque también hay importantes reflexiones desde el contexto colombiano.

Varios autores reflexionan sobre la práctica de enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, específicamente sobre las distancias entre las ideas previas que han construido los estudiantes al inicio del curso y lo que logran al finalizarlo; con el fin de posibilitar una mirada crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, interpretando las mediaciones y los eslabones en la construcción metodológica. Es urgente recomponer los vínculos que separan el conocimiento teórico del conocimiento práctico, actividad que no se incluye en los currículos (Escudero, 1999). En el proceso de enseñanza se debe estar atento a los vínculos internos entre las estrategias de construcción

metodológica, los puentes que las conectan con la realidad social –desde y con la cual la indagación se produce– y la mirada teórica transversal que involucra todo intento de comprensión de la realidad (Calvo, 2007; Scribano, et al., 2006; Castro, 2000; Leal, 2004).

En este mismo sentido, una investigación que analiza el caso de Brasil examina la enseñanza de metodologías en Ciencias Sociales a partir de la manera en que los estudiantes se acercan a las tareas de la investigación. Allí se dice que los cursos metodológicos parten de conocimientos con altos niveles de abstracción que no permiten al estudiante comprender su sentido y que obligarían al profesor a una serie de estrategias que permitan esa traducción. Se olvida que la metodología implica una relación permanente con la teoría, y esta no se enseña de manera que fomente el cuestionamiento ni la aplicación práctica. Igualmente, son problemáticos los cursos eminentemente prácticos, porque son incapaces de establecer relaciones de sentido con los conocimientos abstractos y, entonces, se convierten en cursos metodológicos en los que se estudian las técnicas por fuera de las complejidades antes señaladas. Para enfrentar estas cuestiones, los autores proponen integrar desde los currículos las teorías y las metodologías reconociendo el saber de otras disciplinas; promover espacios de enseñanza-aprendizaje prácticos que a partir de investigaciones en marcha faciliten la vinculación fuerte de los estudiantes en los procesos de investigación y crear puentes entre disciplinas para complejizar y retar los sistemas de saberes (Gugliano y Robertt, 2010).

Esta preocupación de vieja data era evidente en autores centrales de la Sociología latinoamericana como Gino Germani, quien específicamente en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje señalaba que:

Hay que realizar los cambios [...] sobre los métodos y técnicas de investigación que deberían pasar a ocupar el sitio de especial importancia que merecen dentro de la enseñanza sociológica; solo así será posible promover de manera efectiva, no solo el desarrollo de la Sociología como ciencia, sino también la formación de «Sociologías nacionales» de los diferentes países de este Continente, así como de una «Sociología latinoamericana» (Germani, 1964: 36).

En este mismo contexto, otros estudios añaden que la enseñanza de la Sociología (desde el momento en que adquiere el status de ciencia lógico-experimental) demanda una formación especializada, un proyecto editorial, dedicación exclusiva y elasticidad en la organización del cuerpo docente, además de infraestructura y recursos económicos para la realización de las investigaciones (Scribano et al., 2006).

Cuestiones similares se plantean en algunos estudios en Chile que cuestionan la enseñanza de la metodología que se da ligada a procedimientos técnicos, vacíos de otros sentidos. Enfatizan que la formación para la investigación debe hacerse en el posgrado y que en el pregrado los esfuerzos deberían estar orientados a fortalecer procesos de lectura y comprensión de textos complejos; a ampliar su mirada hacia enfoques multidisciplinarios que los preparen para definir, discutir, delimitar y entender un objeto de estudio integrando distintas perspectivas (Barriga, 1999).

Van Meyer (1994) realiza un balance de la metodología en Sociología y desarrolla tres tesis centrales útiles para pensar su enseñanza: 1) ha perdido pertinencia la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos, y a cambio propone la idea de metodologías ascendentes y descendentes; 2) cada metodología tiene un ámbito especial de competencia y pertinencia; y 3) el análisis multimétodo es útil para obtener resultados estables y abrir cauces de comunicación entre las subdisciplinas.

Las metodologías ascendentes y descendentes son instrumentos de organización que no van en contra de la lógica cuantitativa y cualitativa, sino a favor de nuevas formas de pensar la organización de los métodos. La metodología descendente entraña estrategias formuladas y ejecutadas en el plano de poblaciones extensas o generales, por lo que obliga a diseñar cuestionarios muy normalizados y muestras estrictas de población; suele contener análisis estadísticos tradicionales. En cambio, la metodología ascendente implica estrategias de investigación formuladas en el plano local o de la comunidad y adaptadas específicamente al estudio de determinados grupos o comportamientos sociales. Lo ideal es una combinación entre ambas (Van Meyer, 1994; Alvira, 2002).

Otro elemento sobre el que reflexiona Van Meyer es que:

La investigación en Sociología tiene la tendencia a prever una estructura en sus datos a fin de dar un marco descriptivo o explicativo para el fenómeno social que estudian [...]. El investigador aplica un procedimiento no formalizado [...] animado por una convicción íntima acerca de lo que sus datos han de revelar (Van Meyer, 1994: 34).

Es el multimétodo el que le previene de este sesgo.

Más allá del dominio de los métodos y técnicas, es de primordial importancia enseñar criterios para la selección, pues el tipo de metodología a usar responde primordialmente a las necesidades de cada investigación en particular; reconociendo que el agrupar y comparar datos como propone el multimétodo presenta importantes ventajas comparativas frente a la estabilidad de los hallazgos en relación con los métodos particulares.

Se impone entonces la necesidad de abordar la enseñanza de la metodología desde una complejidad heurística (Giddens, 1993), lo que supone trabajar interdisciplinariamente y cambiar la relación con las metodologías, unificándolas en dos sentidos: en primer lugar, integrando los procesos teóricos y metodológicos en un proceso reflexivo, y, en segundo lugar, uniendo lo cuantitativo y lo cualitativo.

La Crisis de la Sociología

Los retos para la enseñanza de la Sociología en Colombia provienen tanto de las condiciones de los sociólogos como de la disciplina misma. En principio, es importante pensar la enseñanza de la Sociología en clave de su crisis; no se trata de hacer un balance de ella, sino de extraer algunos elementos clave para la construcción del problema de investigación en tanto que la crisis reta la docencia.

La crisis de la Sociología es global y vale la pena abordarla en este estudio porque pone en evidencia las discusiones teóricas, metodológicas y epistemológicas que impactan fuertemente la Docencia reflexiva en la disciplina. La bibliografía que, por una parte, cuestiona la disciplina y, por otra, responde a esos cuestiona-

mientos es amplísima y diversa (Cole, 2001; Collins, 2001; Berger, 2001, 2002; Dubet, 2010, 2011; Touraine 1989; Davis, 2001; Turner y Turner, 1990; Horowitz, 1993). Se encuentran desde posiciones altamente críticas que prevén incluso la desaparición de la Sociología (Bruner, 1997) hasta otras positivas que rescatan sus valores diferenciales (Therborn, 2012).

Bruner es probablemente el menos optimista de los autores latinoamericanos. Desde sus ideas, la Sociología parece debatirse en torno a dos grandes polos: la micro y la macro sociología. Por un lado, la micro Sociología rescata el rol, la comunicación, el gesto, lo fugaz, lo cotidiano, el acto; Goffmann es un claro representante de ella. Y por el otro, la macro Sociología se centra en las estructuras, los aparatos de producción, las clases sociales, el funcionalismo, las teorías de sistemas, que han sido entendidas como la columna y la base de la disciplina. Bruner señala que la Sociología ya no dice nada al mundo, probablemente porque vive demasiado asentada en el pasado y en la tradición y no se actualiza con relación a los problemas contemporáneos. Vislumbra su fin porque está siendo inevitablemente reemplazada por otras narrativas más cercanas a las múltiples, fluidas y variadas realidades sociales (Bruner, 1997).

En este mismo sentido, desde otras latitudes, algunos autores señalan que en tanto la Sociología es hija del conocimiento, si se queda en los clásicos, muere. Critican el peso de la macro Sociología, frente a la cual las investigaciones micro se invisibilizan. Unas y otras tienen problemas, las primeras por querer cuantificar la realidad y las segundas por ahogarse en micro descripciones que otros géneros narran mejor (Cole, 2001; Turner y Turner, 1990).

Las palabras de Bruner reflejan claramente esta idea:

El balance puede ser, efectivamente, que el lenguaje de la Sociología haya dejado de hablar. Ni sus grandes categorías sistemáticas, ni sus pequeños conceptos de interpretación de la vida cotidiana, parecen sostenerse en pie frente al doble embate del Banco Mundial y la novela contemporánea. Aquél describe y analiza más fehacientemente los sistemas y proporciona, además, manuales para actuar sobre ellos. Y ésta representa más ricamente que la Sociología los elementos de la vida interior y colectiva. De hecho, uno debería preguntarse si acaso no sería

preferible, antes que enseñar a los autores clásicos y contemporáneos de la disciplina, leer las novelas de Joyce, Durrell, Vargas Llosa, Becket, Julian Barnes, Aguilar Camín o Mafud (Bruner, 1997: 2).

En suma, la Sociología estaría condenada a desaparecer por la lentitud con que responde a los rápidos cambios de los problemas actuales y por lo clásico de sus formatos de comunicación del saber.

Las compilaciones de Cole (2001) y Clawson (2007) coinciden en una suerte de diagnóstico que grandes figuras de la disciplina realizan, están de acuerdo en que la crisis toca asuntos de interés público ligados a enfoques políticos e ideológicos, teóricos y metodológicos propios de la Sociología. Randall Collins (2001), por ejemplo, afirma que no se puede asumir que las Ciencias Sociales deban ir a la par de la velocidad de producción de otros saberes porque, por su manera de proceder, resulta imposible lograr rápidos consensos. Sin embargo, urge repensar los métodos y las formas teóricas en los que se apoya la disciplina. Como el problema de la Sociología deviene de la dificultad para lograr consensos sobre las grandes cuestiones, esto se traduce en problemas empíricos, fallas en el desarrollo de la formulación de problemas y, en general, disensos sobre los métodos para generar conocimiento. Las pequeñas investigaciones en Sociología no logran dar cuenta de los grandes fenómenos, no hay focos de análisis consensuados y por lo tanto el trabajo de los sociólogos tiene impactos pequeños.

Davis sugiere que la Sociología resulta incoherente con la realidad actual y que la autocrítica se debe convertir en una constante, incluso para justificar el derecho a tener un nicho en el mundo académico. Menciona seis aspectos que la hacen incoherente: 1) La Sociología tiene miedo a la sustancia, a encontrarse con contenidos sociales radicalmente diferentes de los que ha defendido y no saber cómo enfrentarse a ellos. 2) Cuida en exceso lo que dice y cómo lo dice, y eso limita su capacidad de innovación; teme equivocarse y va muy lentamente hacia mejores preguntas. 3) Su devoción hacia la teoría clásica y hacia los grandes autores la mantiene atada, la reta poco, y por ello genera con dificultad nuevas teorías de alcance medio que compitan con las de otras disciplinas más arriesgadas. 4) Hay un desajuste entre métodos y problemas, pues está demasiado concentrada en la aproximación

metodológica y en la estadística de la macro Sociología. 5) Tiene un débil sistema inmune, porque no se ha construido legítimamente la diferencia entre lo que es y no es Sociología, por lo que aparece una mixtura que debilita la disciplina. 6) Se confunde lo urgente con lo importante y lo estratégico, y no se prioriza sobre temas claves.

En resumen, «el problema de la Sociología está menos en la calidad de las piezas y más en su incoherencia; hay que girar la estructura de la disciplina hacia otra posición» (Davis, 2001:115).

Por otra parte, algunos expertos coinciden en que el problema es el incremento de la influencia política y la fragmentación derivada de las cuestiones políticas que afectan los asuntos cognitivos de la disciplina. En otras palabras, la disciplina tiene problemas de orden ideológico que se trasladan a sus teorías y a sus métodos. Para Cole (2001), muchos de los intereses de la Sociología tienen que ver con sus valores morales porque en buena medida la disciplina prioriza asuntos gubernamentales y económicos, mas no sociales. La Sociología aplicada frecuentemente tomó forma de intervención en escenarios específicos con fuertes cargas ideológicas, y desaparecieron entonces algunos intereses sociales. Para Peter Berger (2001), el principal problema es el parroquialismo, la trivialidad, la excesiva racionalidad que limita a la Sociología y le impide avanzar en las preguntas sobre las grandes cuestiones sociales. Para Molotch (2001), el problema está en la dispersión de la evidencia empírica y un excesivo énfasis en las experiencias subjetivas e individuales, que han sido llamadas expresivas, que no permiten comparaciones de análisis amplio.

Berger y Davis (2001) coinciden en la necesidad de estudios, en distintas sociedades y culturas, que usen métodos comparativos para hacer análisis transculturales; la construcción de una teoría general es una necesidad central del conocimiento sociológico. Señalan dudas sobre lo que se puede esperar de las teorías de alcance medio y su poder explicatorio. Otra área problemática es de índole metodológica y tiene que ver con el uso de modelos causales; habría que mirar la manera de relacionar cuestiones socioculturales y políticas que deben estar correlacionadas y enmarcadas en momentos históricos específicos, lo que plantea una inmensa dificultad metodológica que la Sociología no ha logrado resolver.

Podría un lector y un docente de Sociología desanimarse fácilmente ante estas perspectivas, si no fuera porque también hay análisis en el otro sentido. Se reconoce su abordaje riguroso de problemas sociales, su capacidad de denuncia, su facilidad para articularse con otras disciplinas, su rigor metodológico, su capacidad de análisis y de síntesis (Portes, 2004; Unesco, 2010; Dubet, 2010).

Pero tal vez la siguiente cita de Therborn sea la que mejor lo ilustra:

En términos intelectuales, bien puede ser esta la hora de la Sociología global considerada como un programa académico sensible tanto a la variedad y a las limitaciones como a la conectividad, que se distancia del dogmatismo político. Hace medio siglo ingresé en la Universidad de Lund, Suecia, con la idea de estudiar ciencia política y Economía, pero en el proceso aprendí que la Sociología era un enfoque más científico, que bien puede reflejar las circunstancias locales más que una verdad universal. Más tarde, en los Países Bajos, ocupé una cátedra de Ciencia Política; la Economía política ha ocupado un lugar importante para mí, aunque mis escritores académicos favoritos han sido en su mayoría los historiadores, modelos de erudición y estilo. No obstante, creo que la Sociología ofrece la mejor perspectiva desde la que comprender el mundo en su totalidad, el pasado y el presente juntos. Está abierta a diferentes experiencias y disciplinas, es en sí misma pluralista, está impulsada por una curiosidad ilimitada y no paradigmática y por la ambición de conectar todas las evidencias y experiencias humanas posibles (2012:12).

Estas condiciones, de una disciplina que se reconoce en crisis, retan al sociólogo docente.

Breve descripción sobre las condiciones del Sociólogo en Colombia

La enseñanza de la Sociología no sólo está permeada por las condiciones actuales de la disciplina, sino por las condiciones en que se produce y reproduce. En este sentido, es importante describir las condiciones del sociólogo colombiano en tres niveles: los estudiantes, los profesionales y los docentes de Sociología.

Para el caso de los profesores, Víctor Manuel Gómez analiza el impacto de las políticas de educación en el estatus de los profesores y señala que se prioriza la investigación en detrimento de la docencia. Así:

Esta última no tiene reconocimiento ni estatus, ni es remunerada la producción intelectual de índole curricular, didáctica y pedagógica que se realiza para mejorar la calidad de la docencia. En términos de remuneración y promoción, da lo mismo ser un excelente docente, un mal docente o un pésimo docente. Esta función es la carga académica que hay que llevar a costas para poder realizar las actividades de investigación y extensión que generan estatus y distinción, y que aumentan los niveles de remuneración, de manera permanente (...) y por ende pierde importancia la formación de los docentes universitarios (Gómez, 2005: 2).

En las universidades los departamentos de Sociología no son los más fuertes, ni sus publicaciones las más leídas, ni los recursos económicos asignados los mejores. Los centros de investigación y los departamentos de Sociología están aislados y responden al funcionamiento de las élites del saber. Buena parte de los conflictos con los sociólogos no académicos deviene de allí (Cole, 2001).

Por lo general, la docencia se plantea desde puntos de vista pedagógicos y didácticos pero pocas veces desde la dimensión propiamente sociológica, es decir, la relativa a las:

Normas, estatutos y reglas que definen, rigen, controlan y posicionan el papel docente, así como la relación con otras funciones de la administración, gestión, investigación y extensión en la misma institución. Son también las dimensiones estructurales y normativas que definen y formalizan dicha función; sus condiciones objetivas de trabajo, ingreso, desempeño y promoción que [son precisamente] las que generan expectativas de rol por parte de los docentes. Por ejemplo, expectativas de promoción, distinción y remuneración según logros y desempeño diferenciales en la función docente (Gómez, 2005: 5).

A esto se suma el privilegio de la lógica del profesor investigador y la competencia entre universidades públicas y privadas por la con-

tratación de investigadores reconocidos que contribuyan a mejorar los rankings de las universidades (Gómez, 2005).

Respecto de los estudiantes, se sabe que quienes optan por la Sociología en Colombia no están en las curvas más altas del desempeño académico. Egresan de colegios con niveles medios e inferiores en las pruebas de calidad de la educación,⁸ provienen de familias con ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos,⁹ con padres y madres de escolaridad máxima secundaria y residen en viviendas ubicadas en estratos 1, 2 y 3.¹⁰ Por otra parte, por cuestiones históricas, la disciplina carga el peso de un sesgo negativo, pues ha sido señalada de tender a la izquierda e incluso, en el imaginario de algunos sectores sociales, se la vincula con la izquierda armada. Así, los padres de familia temen que sus hijos ingresen a esta carrera e incluso algunos profesores de secundaria la desestimulan.¹¹ Es frecuente que los estudiantes ingresen a la carrera como segunda opción, porque en algunas universidades los puntajes exigidos para el ingreso son menores. Posteriormente, algunos piden traslados a otras carreras, mientras otros permanecen porque, en el proceso, la disciplina despierta su interés o, en la minoría de los casos, han llegado por una fuerte vocación que logra superar todos los obstáculos ya descritos.

8. Las Pruebas SABER 11 son aplicadas por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior) dos veces al año para evaluar el desempeño de los estudiantes. Se utiliza una escala que va desde muy inferior hasta muy superior. Con base en esto se realizan rankings de clasificación de los colegios. El salario mínimo legal vigente para el 2013 es de 660000 pesos mensuales, equivalentes a 267 Euros aproximadamente.

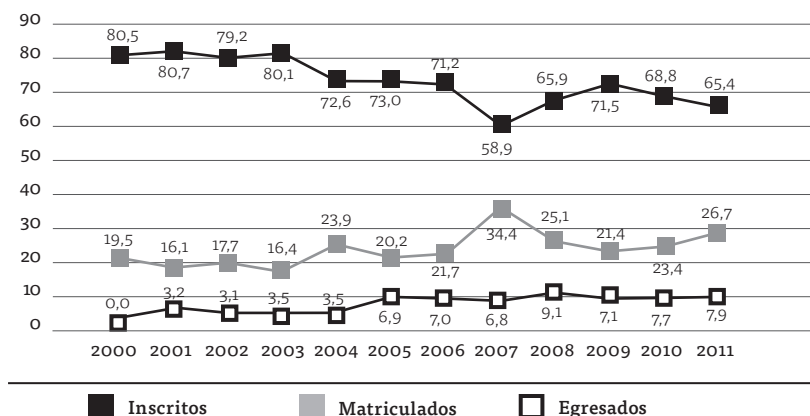
9. El salario mínimo legal vigente para el 2013 es de 660000 pesos mensuales, equivalentes a 267 Euros aproximadamente.

10. En Colombia las viviendas están estratificadas socioeconómicamente en 6 niveles, (siendo 1, el estrato más precario) para determinar el cobro de servicios básicos y las inversiones sociales según áreas específicas. Este indicador es utilizado para diferenciar los niveles de ingresos y calidad de vida de los diferentes segmentos sociales.

11. Según datos derivados de grupos focales con profesores y padres de familia, Universidad Icesi, 2009. Y según entrevistas a directivas de programas de Sociología en el país, fuente propia 201. Datos apoyados por información consignada en documentos de reacreditación presentados por las Universidades de Antioquia y Nariño.

Pese a ello, las tasas de inscripciones, matrículas y egresos han aumentado lentamente en la última década (ver anexos gráfica 1). Específicamente en la última década las tasas de egreso se han incrementado más del doble y han sido especialmente altas desde el 2005.¹²

{ Gráfica N° 1 } Tasas anuales de inscritos, matriculados y egresados de Sociología en Colombia. 2001-2011



Fuente: MEN-SNIES, 2012

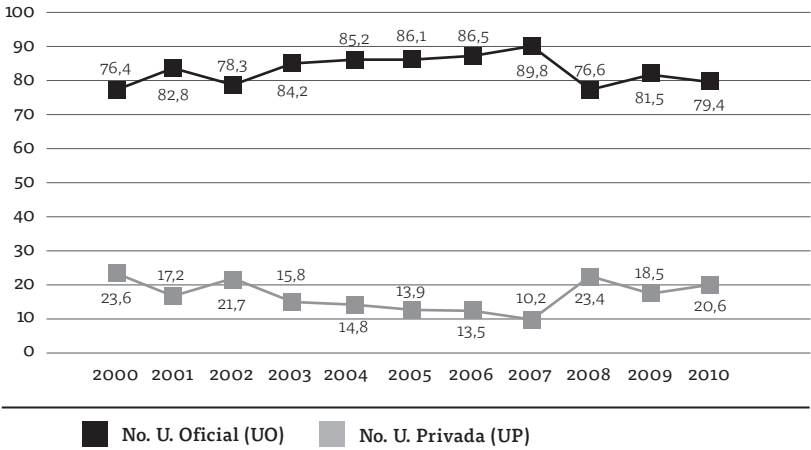
Los sociólogos, en su mayoría, egresan de universidades públicas de las grandes ciudades del país, pero es cada vez más fuerte el peso de las universidades privadas, cuya tasa de egresados se duplicó entre 2007 y 2010 (ver anexos gráfica 2). La tasa es mayor en las universidades de Bogotá, la capital del país, que acoge a 6 de los 15 programas existentes. La Universidad Nacional de Bogotá, cuna de la disciplina, sigue a la vanguardia en número de estudiantes y gradúa el 29% de los sociólogos del país, seguido por la Universidad de Antioquia de Medellín con el 20%.

Se inscriben, matriculan y egresan más mujeres, las cuales, en promedio y para todo el periodo analizado, superan en 10 puntos porcentuales a los hombres. Esto da cuenta de la feminización de la disciplina, como se aprecia en la Gráfica 3.

12. Los datos fueron consolidados a partir de la información disponible en el Ministerio de educación Nacional (MEN_SNIES) y del Observatorio laboral para la educación (OLE), 2012.

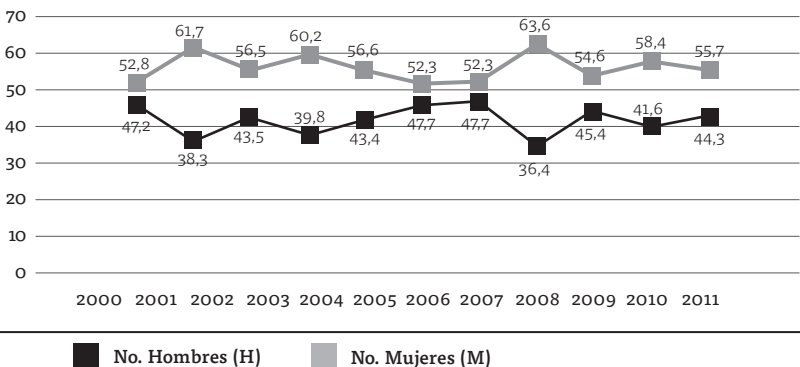
Las diferencias por género son muy significativas en las universidades públicas, en tanto resultan menos significativas en las privadas. En cualquier caso, se trata de una disciplina feminizada, tal como se ve en la siguiente gráfica:

{ Gráfica N° 2 } Tasas anuales de egresados de Sociología por tipo de Universidad en Colombia. 2001-2011



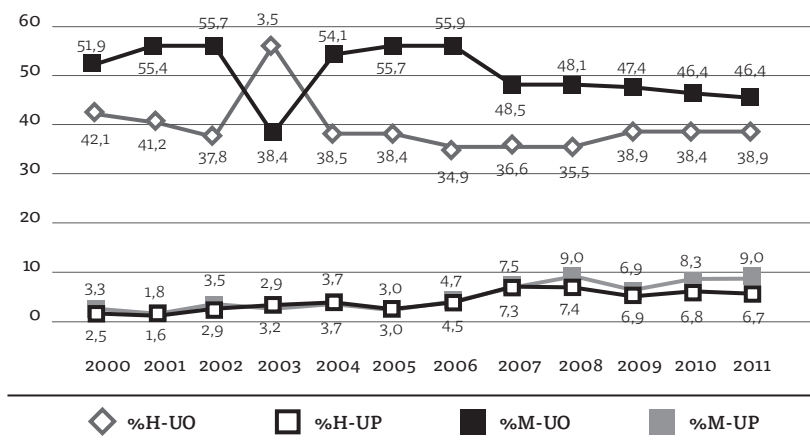
Fuente: MEN-SNIES, 2012

{ Gráfica N° 3 } Tasas anuales de egresados de Sociología en Colombia por género 2001-2011



Fuente: MEN-SNIES, 2012

{ Gráfica N° 4 } Tasa de matriculados por género y tipo de universidad en Colombia



Fuente: MEN-SNIES, 2012

Finalmente, frente a los profesionales vinculados a otras áreas laborales no académicas, si bien no hay estudios nacionales, algunos estudios regionales permiten afirmar que, para Bogotá, los campos de acción son diversos y en muchas ocasiones precarios en comparación con otras disciplinas sociales: «acceden al trabajo en condiciones más desfavorables que otros: se ven más afectados por el desempleo, tienen empleos diversos, reciben salarios más bajos y muchos ocupan puestos que no corresponden a su nivel» (Arango, 2007:181). Similares condiciones laborales de los sociólogos se han constatado para América Latina (Jiménez, 2007).

Otros estudios, en los Departamentos de Antioquia y el Valle, destacan que la principal vinculación se da con el tercer sector, pero son considerables los campos de acción con el Estado, la enseñanza básica, la enseñanza universitaria y la Investigación universitaria. Trabajan en actividades de coordinación, diseño, evaluación y ejecución de proyectos y en tareas de asistencia de investigación, asesorías y planificación. Dichos estudios también señalan cómo el 16% de los sociólogos se dedica a actividades no relacionadas con la carrera. Las formas de contratación son propias del trabajo flexible y muchos de ellos trabajan como consultores independientes. Un eje fuerte de trabajo es la intervención social, que no es un

foco fuerte de su formación. Todo esto complejiza su identidad profesional (Anacona et. al, 2005; Ramírez, 2003).

{ Tabla Nº 1 } Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos con experiencia en Colombia

Sociólogos con Experiencia Laboral					
Año de seguimiento	2007	2008	2009	2010	2011
Tasa de cotizantes	83.2%	72.5%	3.8%	74.7%	73.9%
Ingresos*	\$1.250.429	\$1.386.927	\$1.494.551	\$1.633.488	\$1.657.751

* Los Ingresos se registran en Pesos Colombianos. 1 Euro equivale a 2470 Pesos Colombianos. El salario mínimo legal vigente para el 2013 es de 660000 pesos mensuales, equivalentes a 267 Euros aproximadamente.

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación. MEN COLOMBIA. 2012

{ Tabla Nº 2 } Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos recién egresados en Colombia

Sociólogos recién egresados					
Año de seguimiento	2007	2008	2009	2010	2011
Tasa de cotizantes	86.4%	67.4%	65.7%	71.2%	69.4%
Ingresos	\$1.054.852	\$1.317.561	\$1.286.528	\$1.526.310	\$1.312.245

Fuente: Observatorio Laboral para la Educación. MEN COLOMBIA. 2012

Para Gómez, la mayoría de los egresados aspira a una formación profesional que le permita su inserción laboral. Pero esta aspiración o necesidad no es tenida en cuenta en programas de formación que todavía pretenden reproducir la disciplina en un pregrado monodisciplinario y con fuerte énfasis teórico. El pregrado en Sociología no es un tipo de formación que tenga una demanda laboral específica en el mercado de trabajo extrauniversitario. Así, las oportunidades de

trabajo son igualmente ofertadas para egresados de otras disciplinas afines, como la Antropología, las Ciencias Políticas, el Trabajo Social, la licenciatura en Ciencias Sociales. Es decir, hay un alto grado de posibilidad de sustitución laboral. Además, el valor ocupacional de un pregrado es hoy en día mucho menor que hace diez años (medido en términos de primeros ingresos) y su duración es también mucho menor. «Se devela un fenómeno de devaluación del pregrado. Los itinerarios ocupacionales y educativos son cada vez más cambiantes y variados. También hay un alto grado de imprevisibilidad e indeterminación en la evolución del mercado de trabajo, de ocupaciones y profesiones» (Gómez, 2009:17).

La fragmentación y escasez de las cifras imposibilitan un estudio comparado, pero, en general, los datos muestran dificultades para la inserción laboral.

De otro lado, el Observatorio Laboral para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia ofrece cifras sobre la vinculación laboral de los recién graduados y de los sociólogos en general en el país. Esta información no especifica las áreas en las que se desempeñan los profesionales, sino que se enfoca en la tasa de cotizantes al sistema de seguridad social y el promedio de ingresos por año, pero da una idea de las condiciones salariales.

Las cifras muestran que con el paso del tiempo hay una tendencia a la reducción del porcentaje de cotizantes al sistema de seguridad social, tanto para los egresados en general, quienes presentan una reducción del 9.3% entre el 2007 y el 2011, como para los recién graduados, quienes presentan una reducción del 17%. En el tema del promedio de ingresos se puede ver un aumento progresivo para los egresados en general, y un aumento hasta 2010 seguido de una reducción en 2011 para los recién graduados.

Los datos muestran condiciones complejas para la Sociología, en los tres grupos analizados, que no solo afectan la elección de la carrera y el desempeño profesional, sino que en buena parte esas condiciones se traducen en retos para su enseñanza.

Sobre la dificultad de definir el campo de estudio

Las investigaciones sobre la enseñanza de la Sociología en la universidad, en particular, son escasas dentro del ámbito, un poco más amplio, de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Algunos autores dirán que la Sociología misma, por sus características, da luces sobre el oficio crítico y centran el análisis en sus teorías, sus métodos, sus bases epistemológicas y sus paradigmas, que sin duda dan pistas sobre su enseñanza (Bourdieu y Passeron, 2002; Cicourel, 1982; Bauman, 1994; De Sousa, 2009). Otros se detienen en cómo enseñar metodologías o Sociologías Especiales –Sociología de la educación, del trabajo, del género, rural etc.– (García-Ferrando, 1976 y 1979; Alvira, 1986). Es muy amplio el campo de la Sociología de la Educación que señala la importancia de la disciplina tanto para comprender la realidad docente como para entender el papel social de la educación (Gómez, 2004; Cataño, 1990; Dussel, 2007; Tenti, 2007; Ribeiro, 2009). Asimismo, la literatura apela por involucrar la Sociología en el oficio docente y en la investigación interdisciplinar (Di Tella y Martin, 2007). También la hay sobre la necesidad de enseñar Sociología en la educación básica y secundaria y sobre su importancia para refinar el pensamiento social (Pipkin, 2009). Pero es escasa la bibliografía que se detiene en las implicaciones de hacer docencia en Sociología en la universidad.

Conviene recordar que este trabajo no pretende la descripción del oficio del sociólogo ni del campo denominado Sociología de la Educación, pero inevitablemente dialoga con ellos; no busca analizar la manera en que procede la Sociología, ni se centra en la forma en que trabaja el tema de la educación, sino que específicamente se encarga de la manera en que se enseña la disciplina. Está restringido a ese ámbito, aunque inevitablemente toca los otros.

Es importante distinguir más precisamente el área de este trabajo. Es muy frecuente la relación dada entre la Sociología y la Pedagogía. La Pedagogía se ha nutrido, con frecuencia, de las Ciencias Sociales, creando distintas ramas que han fortalecido el saber en ambos sentidos, pero también se han generado confusiones. Para ganar claridad, de las diversas opciones posibles se adopta

la distinción propuesta por Cataño (1990), según la cual hay tres ramas centrales: la Sociología Pedagógica, la Pedagogía Social y finalmente la Pedagogía Sociológica.

La Sociología Pedagógica, también llamada Sociología Educativa o Sociología Educacional, es la más antigua y extendida y desde donde se han hecho el mayor número de publicaciones y producciones. Es un tipo de Sociología de la Educación hecha desde la Pedagogía y para la Educación. En otras palabras, es una Sociología de la Educación elaborada por pedagogos para problematizar algunos temas en pro de mejorar la calidad de la educación. Aunque en menor medida, también ha sido objeto de interés de los sociólogos alrededor de una suerte de «Sociología aplicada» al campo de la educación (Ellwood, 1927; Martí, 1989; Gómez, 2004, 2005; Cataño, 1990).

La Pedagogía Sociológica no es una rama de la Pedagogía, sino un norte ideológico que puede tomar toda pedagogía, que conduce a entender la sociedad como el fin último de la realidad humana, como la fuente de las condiciones culturales de los individuos. En este sentido, hace énfasis en la socialización del individuo (Cataño, 1990).

Finalmente, la Pedagogía Social es la parte de la Pedagogía que se ocupa de la Educación Social. No se apoya en el método sociológico. Es una rama específica de la Pedagogía que tiene por objeto el estudio del desarrollo social del individuo; de las condiciones, métodos y medios para su realización que derivan del funcionamiento de las fuerzas colectivas (Cataño, 1990).

La docencia en Sociología, así como en otras disciplinas, podría entenderse como un campo de estudio mixto, que se ocupa de entender cómo se enseña un saber complejo (Jarauta y Medina, 2010; Vasco, 1990; Cataño, 1990).

Desde esta perspectiva, es escaso el abordaje específico sobre la enseñanza de la Sociología en la universidad, pero hay ideas muy importantes. Se destaca el trabajo de Llopis (2003), quien plantea la necesidad de reconocer que la Sociología no se basta a sí misma para ser enseñada; si bien sus vínculos con los métodos de la ciencia son fuertes, tampoco de ello deriva su enseñanza, que debe basarse en epistemes constructivistas. Un profesor de Sociología debe estar en capacidad de interrogar la relación entre los contenidos y la realidad

social, en un proceso dialógico que reconozca que los estudiantes son actores sociales con capitales y procesos específicos, en el marco de un contexto socioeducativo determinado. El docente de Sociología no sólo se preocupa por contenidos y maneras de proceder en la disciplina, sino por la relación pedagógica crítica que implica; es decir, está enmarcado en un proceso didáctico que le obliga a resignificar los contenidos propios de la disciplina.

Otros autores Latinoamericanos, como Pipkin (2004), Di Tella (1997), Ribeiro (2009) y De Sousa (2009), reconocen explícitamente que la enseñanza de la Sociología es muy compleja porque, por una parte, supone dominar los amplios cuerpos teóricos y metodológicos de una vasta disciplina, que además debe responder a variados contextos epistemológicos, y, por otra, requiere un proceso reflexivo sobre las ideologías que soportan lo que se enseña. En otras palabras, enseñar Sociología implica preguntarse su *por qué* y su *para qué*, lo que supone además, en un contexto de alta complejidad social como el colombiano, tener claridad sobre los problemas y temas sociales más sensibles y relevantes.

Para Pipkin (2004), un profesor de Sociología tiene una ardua tarea reflexiva en varios frentes: por un lado, pensar sobre su propia historia, sus aprendizajes académicos y sus maneras de proceder en un ejercicio de reflexividad y autocrítica que le permitan resignificar sus propias experiencias y aprendizajes, y por el otro, articular la lógica del análisis sociológico, su significatividad psicológica y su relevancia social para transferir los saberes a otras problemáticas, experiencias y campos del saber. Además, debe saber diseñar su proceso didáctico en relación con el contexto sociocultural y con la función social de una educación basada en valores éticos y democráticos; y en consecuencia, seleccionar y organizar contenidos, diseñar secuencias didácticas, seleccionar y utilizar materiales educativos, establecer criterios de evaluación coherentes con los objetivos y con las formas de intervención didáctica y, al mismo tiempo, analizar su práctica y proponer correcciones a su función docente. Finalmente, debe comprender la relevancia de la enseñanza de la Sociología, fundamentada y en coherencia con un marco

teórico; con categorías conceptuales y metodológicas acordes con el paradigma al que se suscriban los estudiantes.

Como puede verse, este es un proceso de alta complejidad, porque requiere no solamente un vasto saber sobre asuntos sociales y sociológicos, sino plena conciencia de los saberes pedagógicos propios del ejercicio docente.

Por otra parte, un estudio en el Perú muestra que la enseñanza de la Sociología es vivida como una vocación intelectual por profesores de largas trayectorias, pero critica sus militancias políticas o activismos, generalmente de izquierda, lo que determina en buena medida su labor docente (Portocarrero y Chávez, 2001).

En otra dimensión del análisis, en algunos países, entre ellos Colombia, la formación de los docentes universitarios no es un requisito de ley. Esto hace que se legitime la idea de que el profesional en Sociología está en plena capacidad de ejercer labores de enseñanza sin tener nociones básicas de Pedagogía; en consecuencia, la docencia se hace con base en las propias trayectorias, experiencias y procesos didácticos. De este modo, el aprendizaje del quehacer docente es el resultado, como lo plantea Domenech, de:

Una socialización en la que la intuición, el autodidactismo y las rutinas observadas se convierten en los principales suministradores de criterios. Todo ello no es óbice para que en las universidades haya excelentes profesionales de la docencia, del mismo modo que esta última circunstancia tampoco debe eximir a la gran mayoría de la necesidad de una preparación docente (Domenech, 1999: 27).

En el contexto colombiano se destacan algunos estudios que, desde la perspectiva pedagógica crítica, reflexionan sobre la docencia universitaria de la Sociología. Se la rescata como un acontecimiento complejo que conjuga disímiles aspectos como el pensamiento, la cultura, el lenguaje, los valores y los métodos, lo que dificulta su enseñanza. La formación sociológica implica amplios saberes disciplinares y pedagógicos y una cierta manera de proceder en un oficio que se vuelca sobre el mismo ser. En ese sentido, el docente en Sociología:

sujeto pone en juego su ser, a través de su quehacer, y construye así sus identidades, que son también fluidas y heterogéneas (Lang, 2007; Dubet, 2010; Esteve, 2007).

Si la enseñanza de la Sociología reta al docente, al menos, en principio, son los pénsums los que dan cuenta de la manera en que se entiende la disciplina, de lo que debe o no debe ser enseñado, de las áreas, tendencias y asuntos que se consideran preponderantes; y por tanto son indicadores importantes para comprender los saberes que el docente de Sociología debe enfrentar; dichos pénsum son, inicialmente, diseñados y dictados fundamentalmente por docentes sociólogos y de disciplinas afines. Pero una cosa son los currículos y otras las prácticas que los desarrollan (Escudero, 1999), más aún cuando, como en el caso colombiano, la mayoría de los docentes de Sociología no tienen estudios en pedagogía (Gómez, 2004, 2005). Así, las Experiencias Docentes también dan cuenta de las apuestas curriculares, de la manera crítica en que ellas se asumen y despliegan a través de diversas prácticas y perfiles profesionales (Bourdieu y Passeron, 2002; Andrade, 2010). Conviene entonces preguntarse por la manera en que se conforman esas experiencias y su relación con el Pensamiento Crítico que las acompaña.

Si a esto se suma la orientación pública de la disciplina, su pretensión de trascender la audiencia especializada y llegar a la sociedad en general, se ve la necesidad de analizar formas de proceder que van más allá de las fronteras de la disciplina, profundamente críticas, reflexivas y conscientes de su papel en lo público (Fernández, 2006; Burawoy, 2007).

En resumen, las condiciones complejas de la Sociología hacen también complicada su enseñanza, y una Docencia reflexiva permitiría enfrentar ese reto. Este abordaje implica fijar la mirada sobre los currículos, las prácticas y experiencias docentes, y sobre el sentido público y crítico que comportan.

Por todo lo anterior, conviene preguntarse:

¿Qué caracteriza a la docencia de la Sociología a nivel universitario en Colombia actualmente? ¿Cómo interpela el quehacer del sociólogo al oficio del docente en Sociología? ¿Cómo las mallas curriculares determinan la enseñanza de la Sociología y cómo en medio

de ello se dan las Experiencias Docentes? ¿Cómo las experiencias de los docentes en Sociología dan cuenta de la manera en que se enseña la disciplina? ¿Cómo se asume la perspectiva crítica y reflexiva para la enseñanza de la Sociología? Y finalmente, ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza de la Sociología su función *pública*?

Capítulo 2

La enseñanza de la sociología y la docencia reflexiva

El genio ¿no es tan hijo de la naturaleza como el arte?
–se dice Avito– ¿no es la naturaleza hecha arte, lo que
equivale á decir que es el arte hecho naturaleza? ¿No es
el feliz consorcio de la reflexión con el instinto, instinto
reflexivo á la par que reflexión instintiva?

Unamuno (1902:29)

Docencia reflexiva

La Docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología

La Docencia reflexiva es una disposición para la enseñanza, una manera de asumir el oficio que implica pensar sobre la práctica misma y por lo tanto preguntarse por el modo en que se construyen las Experiencias Docentes. Es una reflexión crítica permanente sobre la acción y sus implicaciones públicas. La práctica en sí misma no es reflexiva si no se la somete a un ejercicio consciente de análisis crítico, reconociendo la enorme complejidad en que se conforman las experiencias. Para que la docencia sea reflexiva, el análisis debe ser intencionado, intensivo y permanente, y darse fundamentalmente en medio de la práctica (Perrenoud, 2010; Schön, 1992).

La reflexión sobre la acción docente es profunda, tanto que se puede poner en entredicho la manera en que se enseña y, a través de ello, la expresión de lo que se es. Todo esto reta al docente mucho más lejos de los saberes propios del oficio de sociólogo. Es una actividad profundamente reflexiva que incluye por momentos asuntos técni-

cos. En otras palabras, la Docencia reflexiva está conformada por las experiencias de los sujetos docentes, tanto en sus dimensiones profesionales como personales.

La Experiencia docente se caracteriza por la complejidad, la variabilidad, la duda y el cambio permanente, así como por las tensiones y conflictos que van mucho más allá del saber disciplinar. Inevitablemente impacta lo público porque se enseña a las nuevas generaciones, se educa a los futuros líderes, se contribuye a la transformación de mentalidades, al comportamiento ciudadano, y en general, a conformar el ser social de los sujetos educandos. Por eso este estudio asume como eje central de análisis la Docencia reflexiva ligada estrechamente a tres asuntos: cómo se usa el Pensamiento Crítico, cómo se conforman las Experiencias Docentes y cómo se educa para lo público.

Por otra parte, si la Docencia reflexiva se da en la acción misma, esto obliga a pensar la práctica en sus dimensiones pedagógicas. Para Bourdieu (1991), siguiendo su noción de *habitus*, las prácticas sociales sólo se explican por fuera de la consciencia de los actores, quienes han incorporado una serie de patrones cognitivos que reproducen inconsciente e inevitablemente a través de sus acciones. Los sujetos no son libres, responden a esquemas incorporados por las estructuras y tienen márgenes de movilidad limitados. Desde la perspectiva *bourdieuana*, lo propio de la práctica es que el sujeto no da cuenta de ella, excepto en estadios posteriores de la acción; durante la práctica sus propósitos no se develan, ni siquiera al actor mismo que no vuelve sobre sí. Lo que el actor omite o calla es lo que revela su sentido práctico y esto sólo es visible a ojos de quien observa críticamente en el marco de la ciencia. El sujeto ignora los principios que lo guían.

En cambio, para Schön (1988) y para Dubet (2010) toda enseñanza práctica requiere, en medio de ella, apelar a lo subjetivo, a lo intuitivo, reconocer al sujeto y sus capacidades, lo que implica una nueva epistemología de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De la mano de Dubet esto significa el reconocimiento de un sujeto crítico, consciente, capaz de pensarse a sí mismo y su relación con el mundo. Los sujetos

del proceso enseñanza-aprendizaje incorporan en su propio ser la única posibilidad que tienen para existir: solo existen en sí y para sí.

Siguiendo a Schön, construir este tipo de acción docente sólo es posible en escenarios prácticos en los que se dan tres procesos fundamentales: el *Conocimiento en la acción*, o de primer orden, la *Reflexión en y durante la acción*, o metaconocimiento o de segundo orden, y la *Reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción*, o de tercer orden.

La reflexión en la acción implica distanciarse de las reacciones inmediatas y repetitivas propias de un oficio que de tanto ejercerse tiende a automatizarse. La ruptura consciente y permanente con el *habitus* es condición previa para un proceso de enseñanza eficaz; en un momento histórico en el que el docente se enfrenta no sólo a grupos heterogéneos, sino además a subjetividades diversas y particulares. Este proceso, propio de la Docencia Reflexiva, sirve para ajustar los conocimientos a las diversas expectativas de los estudiantes, para enfrentar la diversidad de problemas y objetos de estudio que devienen con ellos, para flexibilizar y ajustar los métodos a esta diversidad de fenómenos, para interlocutar de manera adecuada con nuevas generaciones. Y en general, contribuye a poner sus recursos intelectuales y personales al servicio de procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan a las necesidades de las experiencias sociales de las nuevas generaciones de sociólogos.

Así, para Schön (1988), el corpus teórico y metodológico de las disciplinas, sus *modus operandi*, son elementos que facilitan la reflexión, contribuyen a orientar la acción y se convierten en una forma de conocimiento, no precisamente sobre la profesión, sino sobre sí mismo; sobre lo que hay detrás de la acción. Los saberes académicos son considerados parte del proceso de reflexión, imbricándose en esquemas de pensamientos que son activados por el sujeto en la práctica docente o profesional.

En otras palabras, el conocimiento de primer orden o conocimiento en la acción remite al cuerpo técnico de la Sociología que el docente ha incorporado en su formación profesional y enriquece con sus propias experiencias; es el saber hacer, las bases del oficio que orientan la actividad del sociólogo. En este proceso es importante la acumulación de saberes oficiales pero también de los saberes tácitos

que los acompañan y que vienen de la mano de sus subjetividades: percepciones, concepciones, creencias, emociones, sentimientos, prejuicios, vivencias. Es decir, *experiencias* construidas en medio del oficio docente que nutren el saber hacer. Este tipo de acción se caracteriza por dos elementos: el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad y el saber derivado de la práctica profesional, en donde se ponen en juego todos los otros elementos íntimos de la acción que emergen de manera espontánea y tácita pero dinámica, es decir, en medio de la acción (Schön, 1988).

El conocimiento de segundo orden, también llamado metaconocimiento o *la reflexión en y durante la acción*, se refiere al conocimiento que se produce según se actúa. Es un momento en el que intencional y explícitamente se interactúa con una situación problemática concreta en el tiempo en que ella ocurre. Y por tanto obliga a desarrollar destrezas para operar *in situ*, a ser capaz de apreciar la información de diverso orden académico y no académico, individual y sistémico, tácito o explícito, verbal o no verbal; y en general, las diversas variables y matices existentes en la situación que se analiza (Perrenoud, 2004).

Nótese que el conocimiento en la acción es tácito, «formulado espontáneamente sin una reflexión consciente, y además, funciona produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como norma» (Schön, 1988: 38). En cambio, *la reflexión en la acción* es crítica, distanciada, conduce a buscar nuevas estrategias de acción o a la reestructuración de las ya utilizadas, a la vez que ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas (Perrenoud, 2010: 30). Si la reflexión en la acción es eminentemente crítica, entonces apela, necesariamente, al Pensamiento Crítico. En otras palabras, el uso del Pensamiento Crítico es una característica central de la Docencia reflexiva, sin la cual el análisis de las prácticas no es posible.

El proceso de tercer orden o *la Reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción* corresponde a un análisis, *a posteriori*, sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön

(1988) explica este proceso como el análisis final que realizan los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las características y procesos de sus propias acciones. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor, quien en su interacción con la situación elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción del proceso académico vivido. Se trata de un conocimiento de tercer orden, porque analiza los dos anteriores en relación con la situación y con su contexto, que es generalmente público. La Docencia reflexiva implica entonces una reflexión posterior sobre los impactos públicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En todo caso, hay que advertir que estos *tres órdenes* del pensamiento o formas de conocimiento no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que al contrario se necesitan mutuamente para garantizar un proceso académico racional (Perrenoud, 2010). En resumen, la valoración de la Experiencia, del uso del Pensamiento Crítico y la consideración de los impactos de la Sociología en lo público son indispensables para realizar una Docencia reflexiva.

Estas formas de reflexión tienen implicaciones cognitivas distintas. Por una parte, la reflexión en medio de la acción pedagógica deja poco tiempo para ponderar y decidir; es el momento de una serie de rápidas micro decisiones que ponen en juego los saberes, destrezas, capacidades y subjetividades mismas de los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí la acción pedagógica debe encontrar formas para afrontar una gran diversidad de configuraciones que no son susceptibles de ser repetidas. Por otra parte, en la reflexión a priori y a posteriori los actores planean o evalúan, refieren al pasado o al futuro, y en esa medida se permiten ponderación y valoración, retrospectión y proyección. Les es posible aprehender la experiencia y transformarla en saber aplicable a otras acciones, en un flujo de saberes que se asienta sobre las experiencias de quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2010).

La reflexión ocasional no necesariamente desemboca en la práctica reflexiva; esta exige una actividad metódica, regular, planeada, rutinaria, orientada al cambio e interiorizada, de manera que es tanto una forma de identidad como una fuente de nuevos conocimientos. Cuando esa forma de pensamiento y acción docente se instala en el sujeto a través de la práctica, se vive sin agotamiento, sin tensión; casi se naturaliza. Implica, eso sí, revisar constantemente los propios conocimientos, criticarlos, plantearse objetivos definidos. Es decir, un trabajo permanente sobre sí mismo y su quehacer.

La reflexión sobre la acción docente se da sobre una trama bastante estable, determinada por las estructuras educativas: las instituciones y sus marcos de acción pedagógica. Perrenoud llama a esto *esquemas de acción*, haciendo referencia a que «las acciones docentes no suceden aleatoriamente, sino que se repiten y se aplican de forma parecida en situaciones comparables; siguen intereses comunes y corresponden a situaciones análogas» (2010: 37). Si bien esta idea está asentada en el *habitus bourdieuano*, no se trata de pensar la formación en medio de estructuras estables, sino de reconocer en la Experiencia docente formas de acción reflexiva que se traducen en sistemas.

Más que pensar en los esquemas de acción a los que remite el *habitus*, se piensa en cómo capitalizar la Experiencia docente, cómo usar sus componentes cognitivos para emplearla en otras diversas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. En pocas palabras, se trata de un análisis que va de la Experiencia docente hacia el sistema y no al contrario.

La docencia y la Experiencia práctica

Tanto para Schön (1992) como para Perrenoud (2010), los elementos de la Docencia reflexiva presentados hasta este momento se promueven adecuadamente mediante la *experimentación in situ*. Se trata de escenarios pedagógicos dispuestos para reflexionar sobre la acción docente. En estos espacios se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban nuevos enfoques, se verifica la comprensión de nuevas situaciones. Este tipo de proceso pedagógico puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados o, en otros casos, con

la intención de producir choques o rupturas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la ruptura casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Siguiendo a Schön (1992), podría afirmarse que la Sociología debería considerar desde su diseño curricular el arte de la reflexión en la acción a través de espacios académicos especialmente pensados para ello. Para empezar, algunos autores llaman la atención sobre la importancia de los currículos. La Docencia reflexiva no se asienta únicamente en las prácticas docentes, sino que es preciso hacer ajustes en ellos para no sobrecargarlos de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön, 1992; Cifali, 2005; Escudero, 1999). Los profesores se enfrentan a un desequilibrio entre los contenidos de los programas y los tiempos reales de aprendizaje crítico. Si a esto se suman las dificultades propias de los intereses de los estudiantes, sus diferentes perfiles y formas de aprendizaje, etc., se hace evidente una incompatibilidad entre lo programado en los currículos y lo que el tiempo real de las clases hace posible. Si se asume que el aprendizaje reflexivo se da sobre todo en la acción, se hace urgente alivianar los pénsums, porque de lo contrario la práctica no tiene espacio.

Por otra parte, el conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del estudiante, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción real; lo cuestiona. En palabras de Schön:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (1992: 89).

Esto se recrea en la experiencia práctica.

Para Perrenoud (2004) y para Dubet (2010, 2011), este tipo de métodos pedagógicos son una buena manera de acercarse a la postura reflexiva, porque permiten el desarrollo de saberes previamente situados y contextualizados y, luego, conectados a las teorías académicas y los saberes profesionales acumulados. A la vez, desarrollan en paralelo capacidades de aprendizaje, auto observación, auto diagnóstico y auto transformación. Son útiles para formar profesionales capaces de aprender por sí mismos en el seno de un grupo o en la dinámica de un equipo.

Estos métodos operan inversamente al modelo clásico, según el cual:

La teoría precede a la acción y asume que la teoría se desarrolla a partir de la acción según una espiral: una primera construcción conceptual suministra un marco de interpretación que a su vez se enriquece con la realidad y le diferencia del modelo [...]. Se trata de un método de formación de apropiación activa de saberes según su confrontación con la realidad [...] donde el estudiante advierte que las teorías ofrecen formas de inteligibilidad para interpretar situaciones complejas, pero al mismo tiempo reconoce que ninguna teoría ofrece soluciones a problemas reales (Perrenoud, 2010: 104).

Esto es especialmente útil en la reflexión sobre la enseñanza de la Sociología, en donde el peso de la teoría es especialmente fuerte.

La Docencia reflexiva no rechaza los saberes teóricos o empíricos de base. De hecho, los reúne con asuntos didácticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Lo que rechaza de plano es la separación entre el aprendizaje teórico y el práctico. El trabajo sobre *la acción docente* no es solo adecuado para aplicar conocimientos previamente adquiridos; es también una oportunidad para aprehender, reinterpretar y reconstruir conceptos y teorías, además de un lugar propicio para la integración y movilización de capitales cognitivos que se hacen visibles en las competencias docentes y profesionales del sociólogo (Perrenoud, 2010). Hace posible analizar el propio trabajo en lugares que se tornan microsistemas de regulación específicos y controlados, de manera que es posible el acto reflexivo *en y sobre la acción*. Lo que retorna al sujeto luego en la práctica profesional, como ya instalado en un sistema de regulación más global, pues este tipo

de reflexiones se repiten en escenarios posteriores. Para el docente, este tipo de trabajo le implica verse así mismo en relación con los estudiantes, conocerlos a ellos en la acción y a él mismo frente a esas acciones, en un proceso que impacta la relación pedagógica, la concepción didáctica y su identidad. Todo ello va más allá de la formación profesional (Schön, 1992).

La formación profesional y formación para la Docencia reflexiva

En la formación de pensadores reflexivos lo prioritario es la transmisión del sentido del oficio; sentido conferido a través de las experiencias que son siempre subjetivas. Más allá de los saberes teóricos y metodológicos propios de la disciplina, la docencia en Sociología debe empeñarse en superar la relación lineal entre el conocimiento técnico y científico y las prácticas ligadas a ello. La complejidad es doble porque implica entender cómo se construyen los saberes y técnicas propias del oficio, tanto como la manera en que ello conforma experiencias disímiles en cada sujeto. Así, la Sociología sería entendida como un saber derivado de las interpretaciones que los actores dan al saber en el marco de esas experiencias.

En la formación profesional hay una suerte de tensión entre el saber de referencia (disciplinar) y el saber pedagógico o didáctico. Es aún una discusión frecuente entre docentes de Sociología si para enseñar basta con dominar ampliamente los saberes teóricos y los prácticos. El concepto de *transposición didáctica* (Chevallard, 1991) diferencia entre los saberes académico científicos y técnicos, y los saberes del oficio, que no provienen de la ciencia ni de la técnica, pero que le son indispensables. Son saberes difusos, imprecisos y su observación directa es difícil. La transposición didáctica permite ver que entre los contenidos de la enseñanza y los aprendizajes efectivos y duraderos del alumnado hay desfases que al final alejan notablemente lo pretendido de lo logrado (Perrenoud, 2004).

Es importante, entonces, detenerse en las diferencias entre la profesionalización en Sociología y la profesionalización docente en Sociología. Evidentemente, formar en la disciplina no significa formar para el oficio docente. Se puede afirmar que formar un so-

ciólogo crítico y reflexivo implica un fuerte componente práctico, pero la práctica y la práctica reflexiva, o crítica, no son lo mismo. Se trata de un giro en la concepción de la formación que, de acuerdo con Perrenoud, se configura alrededor de los siguientes presupuestos: a) una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, b) un conjunto de competencias claves, c) un plan de formación organizado alrededor de las competencias, d) un aprendizaje mediante el enfrentamiento de problemas, e) una verdadera articulación entre teoría y práctica, f) una organización modular y diferenciada, g) una evaluación formativa por competencias, h) unas herramientas de integración de los conocimientos adquiridos y i) la cooperación negociada con otros profesionales. Se trata de un proceso centrado en la acción, en las finalidades y valores que la sustentan. En ese sentido, la Docencia reflexiva ayuda a analizar dilemas, a definir elecciones y a asumirlas, a tener una relación más activa frente a la complejidad, a aumentar la capacidad e innovación, a dar sentido al trabajo y a la profesión, a afrontar cambios, a valorar la legitimidad de las acciones y a decidir y negociar prioridades (Perrenoud, 2010).

Para que se forje la reflexividad propia de la Docencia reflexiva, se requiere de un entrenamiento analítico, metódico, regular, instrumentado y voluntario orientado a compensar la superficialidad de la formación profesional; reforzar los saberes basados en la experiencia, afianzar compromisos políticos y éticos, permitir hacer frente a tareas complejas y favorecer la capacidad e innovación (Perrenoud, 2004).

Algunos de esos asuntos son tratados en medio del proceso mismo de investigación sociológica, pero también es relevante la diferencia entre ser sociólogo investigador o sociólogo docente. Si bien en ciencias sociales la investigación provee de elementos comunes a la acción reflexiva, no es suficiente para ello. Controlar los elementos de subjetivación y análisis, dominar el pensamiento abstracto, debatir y observar metódicamente son elementos compartidos entre la investigación y la práctica reflexiva.

Pero otros asuntos como ajustar los esquemas propios de la acción para hacerlos más eficientes en casos concretos, integrar ampliamente

saberes con otra disciplinas, desarrollar estrategias para organizar la memoria, asumir el trabajo autónomo y ampliar la capacidad para manejar el conflicto son específicos de la Docencia reflexiva.

Probablemente el elemento más importante en la formación del sociólogo es su capacidad para investigar. El Pensamiento Crítico está en relación con la investigación. Por lo tanto, el debate sobre si la investigación en sí misma promueve el pensamiento reflexivo y crítico es de primer orden. Tanto Schön como Perrenoud indican que la conjugación teórica y metodológica no engendra necesariamente un Pensamiento Crítico o reflexivo, porque el reto no consiste solamente en enseñar las claves epistemológicas de la investigación sino otras claves pedagógicas que permitan enfrentarse a la complejidad del mundo de hoy. Incluso Perrenoud invita a deshacerse de cuatro «ilusiones»: la cientifista, la disciplinaria, la objetivista y la metodológica. Se trata de reconocer la fragilidad de los saberes teóricos y metodológicos en ciencias sociales y por tanto la imposibilidad de que los principios pedagógicos se asienten sobre ellos; estos saberes cubren solamente una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2010; Schön, 1992).

Las disciplinas científicas, entre ellas la Sociología, responden a altos niveles de complejidad, delimitación de sistemas y cuerpos teóricos, tendencias ideográficas y nomotéticas y, en general, a una fuerte asimilación de asuntos teóricos, técnicos y valorativos que definen su identidad disciplinar. Ella se asume fuertemente ligada a la enseñanza de la investigación y a la crítica de los sistemas sociales. Se enseña como una ciencia unificada y en cierta medida autosuficiente. De acuerdo con Dubet (2012), probablemente de ahí provenga su fuerte identidad disciplinar, pero también deriva su escasa y reciente relación con otras disciplinas y su incipiente proceso de construcción interdisciplinar.

En clave de su enseñanza, si bien la Sociología debe apelar a un campo social identificable, también debe crear un conjunto de prácticas educativas que fomente explícitamente la interacción y la investigación entre varias disciplinas. Eso implica riesgos evidentes. Por ejemplo, obliga a los investigadores a explorar diversos campos de trabajo diferentes a su formación, y por ende, a aventurarse con

productos y publicaciones cuyos criterios de legitimidad escapan al aval de la Sociología ortodoxa. Las reglas de validación externa son diferentes en casos de producción interdisciplinar.

Otro asunto que pone en tensión al Pensamiento Crítico, y por lo tanto a la Docencia reflexiva con la investigación, es la ilusión objetivista. Perrenoud, en línea con Dubet, señala cómo las teorías comprensivas consideran las teorías de la acción, o de la subjetividad, como construcciones mentales fundamentadas en las conductas individuales y colectivas que no necesariamente gozan de validez científica, porque devienen de la idea de un sujeto incapaz de percibir su propia complejidad. Esta «falta de conciencia» está presente en el sentido común, cuya discusión es, en buena medida, la base de las ciencias sociales. La investigación usa el sentido común, pero lo supera organizando esa complejidad alrededor de cuerpos teóricos. Pero la investigación olvida que, por una parte, regresa al actor en busca de sentidos y, por otra, hace una teoría de las acciones subjetivas; es decir, entra en el juego de la doble interpretación, lo que implica una intensa tarea comprensiva y crítica que es la que le permite superar el sentido común que tanto critica (Perrenoud, 2010).

A través del desarrollo del Pensamiento Crítico que conlleva la Docencia reflexiva, lo que se enseña a los sociólogos no es sólo a investigar, sino, a través de la investigación, a ponerse en contacto con las miradas de otros, a formular preguntas diversas, a desentrañar rasgos ocultos, reconstruir sistematicidades, establecer conexiones invisibles; es decir, a fomentar la práctica reflexiva. Desde esta perspectiva pedagógica la investigación es un medio, no un fin en sí mismo.

La investigación [...] es un punto de acceso a un terreno común, en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos mejor en la unión del saber local y el método científico (Perrenoud, 2010: 99).

En resumen, formarse para la investigación significa saber establecer objetivos y construir problemas de estudio, cuerpos teóricos, preguntas e hipótesis. Pero formar sociólogos reflexivos significa, en

medio de ello, representa estimular las otras disposiciones permanentes en medio de cualquier acción, prestando especial importancia a los modos en los que se construye el saber.

Como la Sociología no ocurre solamente en el terreno de la investigación, sino también en el de la acción, se hace urgente reconocer, además, que los tiempos son diferentes pues la práctica suele exigir acciones inmediatas. En este marco, los procesos reflexivos permiten dar mejores respuestas en medio de la urgencia e inmediatez de la acción (Schön, 1992). La sociología tradicional está más centrada en la formación de la investigación que en la *reflexión en y sobre la acción*. Para el docente de Sociología la formación teórica y metodológica es insuficiente; debe interesarse no por cómo se pone el conocimiento científico al servicio de la acción, sino por cómo examinando la acción se produce conocimiento (Schön, 1988).

En otras palabras, si bien la investigación y práctica reflexiva son complementarias, presentan notables diferencias en sus objetivos, su función, su postura y sus criterios de validez. La investigación se interesa por los hechos, mientras que la práctica reflexiva observa el trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto inmediato. La investigación contempla saberes de alcance general que se integran a teorías y la práctica reflexiva forma conciencia sobre el proceso de aprendizaje en contextos específicos. La investigación pretende describir y explicar, la práctica reflexiva busca comprender para optimizar el saber. La investigación invoca la objetividad y la práctica reflexiva clama la reflexión íntima del sujeto sobre lo que aprende. Todo esto requeriría dos apuestas por parte de las escuelas de sociología: ampliar la concepción de la investigación y de la formación en investigación para incluir la reflexividad y crear estrategias para desarrollar la práctica reflexiva independientemente de la investigación (Perrenoud, 2010).

Pensamiento Crítico

La Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico

Se ha dicho que uno de los elementos centrales de la Docencia reflexiva es el Pensamiento Crítico. Definir el Pensamiento Crítico es complejo porque la literatura es amplia y diversa. Se asume con Dewey que el Pensamiento Crítico supone un elevado nivel de reflexión y comprensión; es autorreflexión o autoconciencia. Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual, intereses y valores a los que sirve (Dewey, 1989). Todo proceso de enseñanza del Pensamiento Crítico incluye la observación (todo proceso reflexivo es construcción de hechos), los datos (el material a explicar), la objetivación (construcción del caso) y el razonamiento (reconstrucción de la experiencia), y, en ese sentido, la tarea de la educación es emancipar la experiencia. Ella «también incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición» (Dewey, 1989: 171).

Algunos estudios asumen que la investigación tiene en su seno el germen del sentido crítico y que, en tanto la Sociología es una ciencia que se acoge a procedimientos legitimados por la investigación social, lo desarrolla (Beneitone, et al., 2007; Chacón, 2006; Giroux, 1992). Este estudio acepta parcialmente ese postulado, pero reconoce la necesidad de abordar el Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas.

Para Dubet, la Sociología crítica no está dada por la disciplina misma, no es consustancial al proceder de la disciplina.

La Sociología es crítica cuando toma distancia de las maneras espontáneas de interpretar la vida social, cuando exhibe el largo trecho que existe entre los principios enarbolados y las prácticas, cuando demuestra que las conductas de los actores son producidas por fuerzas sociales pero que en ningún caso anulan por completo la libertad ni la racionalidad de los actores (Dubet, 2012: 53).

La crítica hace el énfasis en que los puntos de vista que imperan en las representaciones de la vida social obedecen a las posiciones sociales que se ocupan, a los intereses y a las culturas.

El autor insiste en que una cosa es enseñar la Sociología crítica y otra mostrar un estilo crítico. El enfoque crítico de la Escuela de Frankfurt se construyó sobre la base de la crítica del capitalismo y la racionalización instrumental del mundo, pero hoy la perspectiva crítica no pretende expresar ni indignación, ni un punto de vista moral o social. Se ha llegado a creer erróneamente que la ciencia es en sí misma crítica. Esto no es más que una posición que considera que la crítica está integrada por completo a la cultura moderna y a constantes movimientos de reflexividad. Estos movimientos se desarrollan mediante un juego de oposiciones y subversiones críticas que hoy se han vuelto banales porque ya no hay cultura hegemónica. Por lo tanto, se trata de una dominación multiforme y sin rostro.

Siguiendo a Dubet (2011), lo que define el Pensamiento Crítico es un doble compromiso: por un lado, el compromiso de enseñar a involucrarse en la sociedad por causa de lo que se estudia y, por otro, el de enseñar a reconocer que se está en medio de una actividad de conocimientos, cuyas reglas y constricciones lo alejan de los universos de significados que los actores sociales se dan a sí mismos. El compromiso es la capacidad de soportar ese desfase y dominarlo.

En este mismo sentido, esta extensa cita de Bourdieu ilustra el argumento:

De allí la peculiar antinomia de la pedagogía de la investigación: debe transmitir tanto instrumentos probados de construcción de la realidad (problemáticas, conceptos, técnicas, métodos) como una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar despiadadamente tales instrumentos. No hace falta decir que, como con todo mensaje, los chances de que esta pedagogía tenga éxito varían, sustancialmente, de acuerdo a las disposiciones socialmente constituidas de sus receptores. La situación más favorable para su transmisión se presenta cuando uno está frente a gente que combina un dominio avanzado de la cultura científica y cierta rebeldía contra, o distancia de, esa cultura (por lo general, arraigada en una experiencia extraída del universo académico), que los empuja a no «comprarla» a su precio de expendio

o, simplemente, a una forma de resistencia contra la representación aséptica y desrealizada del mundo social que ofrece el discurso dominante en Sociología. [...]. En suma, no alcanza con romper con el sentido común ordinario, o con el sentido común académico en su forma habitual. Debemos romper también con los instrumentos de ruptura que niegan la experiencia misma contra la cual han sido contruidos. Esto debe hacerse para erigir modelos más completos, que abarquen tanto la ingenuidad primaria como la verdad objetiva que esa ingenuidad oculta [...]. La tarea al enseñar Sociología es producir sino una «nueva persona», al menos una «nueva mirada», un ojo sociológico. Y esto no puede hacerse sin una genuina conversión, una metanoia, una revolución mental, una transformación de la propia visión del mundo social en su totalidad (Bourdieu y Wacqwant, 2005: 344).

La Sociología bourdieuana vincula el Pensamiento Crítico y reflexivo al método. Advierte sobre la difícil tarea que implica hacer Sociología de la Sociología para desentrañar críticamente los intereses de los investigadores en su objeto de investigación. Objetivar significa hacer explícito que lo importante no es el objeto mismo, sino la relación con el objeto. Es difícil, porque en la selección de los objetos de estudio operan los más profundos e inconscientes presupuestos e intereses. Nótese cómo a diferencia de Dubet, Bourdieu llama la atención sobre los elementos no intencionales. Dicho interés proviene, por una parte, de la pertenencia a un campo académico específico y, por otra, de la posición que el investigador tenga en el campo de su elección, y por ende de la percepción del mundo académico y social que se tenga desde esa postura. El Pensamiento Crítico es necesario porque ayuda a alejarse del punto de vista académico y de la siempre pretendida observación imparcial, introduce el análisis de las presuposiciones y juicios propios; esto ayuda a tornar aceptable la brecha entre lo objetivo y lo vivido subjetivamente (Bourdieu y Wacquant, 2005). Frente a esto, Dubet (2012) diría que la división subjetividad-objetividad es más una barrera que un paradigma y que es una condición a superar si se quiere entender el verdadero sentido de la Sociología. Los componentes no intencionales de la acción, los actos inconscientes, son precisamente los que hablan de la experiencia crítica del actor social.

Para otro importante autor, Jeffrey Alexander, la sociología que apela al Pensamiento Crítico o reflexivo es una disciplina que se ocupa hoy de las relaciones entre lo cosmopolita y lo local, que busca estándares de veracidad más allá de sus intereses personales e institucionales; es decir, está descentrada y bajo el mando de una fuerte racionalidad. De ahí deviene su reflexividad. Una sociología que reta a la hegemónica occidental y que será el resultado de las sociologías producidas en las regiones y latitudes, que son al mismo tiempo producto y productoras de la globalización intelectual, que aportarán desde ahí a la Sociología universal. En sus propias palabras: «La Sociología es reflexiva porque está descentrada. Toda sociología es reflexiva o no es Sociología [...]. Existen las dos y al mismo tiempo o no existe ninguna» (Alexander, 2012:11).

Por su parte, la idea del Pensamiento Crítico en la Sociología latinoamericana está teñida de un fuerte tinte político que avala su papel emancipatorio e identitario en una región que intenta explicarse a sí misma después de fuertes procesos coloniales. Desde esta perspectiva, el Pensamiento Crítico es entendido como la vía de acceso al pensamiento autónomo, lo que supone un giro epistemológico derivado de la ruptura con saberes hegemónicos (Escobar, 2003; Martins, 2008). Escobar sostiene que el Pensamiento Crítico es:

Aquello que permite que uno se libre de uno mismo [...], el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce [...]. Se trata de aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente (Escobar, 2003:135).

Pero no toda crítica deriva del Pensamiento Crítico, como sugieren Piaget (1980) y González (2006). La identidad del Pensamiento Crítico, entendido en un sentido pleno, deriva de la humanización de las relaciones humanas y de ellas con la naturaleza, y remite a un cierto escepticismo, o al menos distancia, frente al empirismo (por excelencia sociológico); por el reconocimiento de las condiciones de posibilidad y límites del conocimiento y la dificultad para el discernimiento.

En primera instancia, la relación entre Pensamiento Crítico y Sociología parece obvia. El desarrollo de la Sociología del conocimiento, de la ciencia o incluso la Sociología de la cultura, da cuenta de cómo solo un proceso crítico y reflexivo permite al sociólogo construir los objetos de estudio y aproximarse a las interpretaciones posibles de la realidad social. Sin embargo, en la enseñanza de la Sociología esto no necesariamente ocurre. El sociólogo como profesional no opera de la misma manera que el sociólogo como docente. Usando a Dubet (2010), se diría que las identidades múltiples no necesariamente coinciden y, entonces, que lo que ocupa a un perfil no necesariamente ocupa al otro.

Sorokin, en su texto *Sobre la medición en Sociología*, lo señala de esta manera:

Hay evidencias que prueban que tendemos a producir sociólogos jóvenes con aptitudes de investigación superior, pero con una incapacidad para pensar en términos teóricamente innovadores. Gran parte de nuestra forma actual de entrenamiento, y de nuestro sistema de recompensas a la contribución científica, estimula a los estudiantes a evadir los riesgos del trabajo teórico y buscar la seguridad que proviene de recorrer un camino ya transitado, guiado por los más refinados instrumentos de navegación (Sorokin 1993: 128).

En este mismo sentido, un análisis realizado por Andrade (2010) en Argentina señala para el análisis de las capacidades del investigador social, lo mismo que para el profesor de Sociología en general, que los currículos se asientan más en visiones procedimentales e instrumentales, mientras que las posturas que requieren mayor reflexividad y Pensamiento Crítico brillan por su ausencia.

Otros autores, en referencia a niveles más prácticos de la acción sociológica, traen a colación elementos del Pensamiento Crítico similares a los del proceso de investigación. Desde esta perspectiva, el pensador crítico: formula problemas y preguntas fundamentales con claridad y precisión; reúne y evalúa información relevante utilizando ideas abstractas para interpretar efectivamente; llega a conclusiones y a soluciones bien razonadas y las pone a prueba, confrontándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con mente abierta dentro

de sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa supuestos, implicaciones y las consecuencias prácticas de estos; y se comunica efectivamente con otros para idear soluciones a problemas complejos (Vergnaud,1996; Facione,1990, Arnold, 2012).

González (2006) propone, además, trabajar en pro de 8 capacidades de pensamiento complejo: análisis, manejo de información, conceptualización, pensamiento sistémico, investigación, solución de problemas y Pensamiento Crítico, y señala que la última implica las anteriores.

Finalmente, un modelo de Pensamiento Crítico propuesto por Ángela Bermúdez (2008) recoge las dimensiones que, tanto en el ámbito político y académico como en el epistemológico, han sido presentadas hasta este momento. Bermúdez realiza una amplia revisión al concepto de Pensamiento Crítico desde el ámbito sociopolítico y pedagógico y las traduce a dimensiones analíticas aplicables a diversos objetos de estudio. En este caso, se traen a colación para analizar la enseñanza de la Sociología. Se trata de una herramienta intelectual que permite detenerse en categorías de análisis, tomando elementos de tradiciones tan diversas como el movimiento del Pensamiento Crítico (Ennis, 1996 citado en Bermúdez, 2008; Paul, 1990; Siegel, 1988), el desarrollo social y moral (Gilligan, 1982 citado en Bermúdez, 2008; Kohlberg, 1981, 1984; Noddings, 1984, 1991; R. teoría Selman, 2003) y la pedagogía crítica (Brookfield, 1987 citado en Bermúdez, 2008; Freire, 1973; Freire y Faundez, 1989; Giroux, 1990 y 1993, Habermas, 1971, 1984). La autora retoma a Dewey y señala cómo el Pensamiento Crítico debe ser reconocido como un objetivo fundamental de la educación, si se busca formar a los estudiantes para hacerse cargo de los problemas que enfrentan en la vida real.

Propone cuatro herramientas que sintetizan las diferentes facetas del Pensamiento Crítico primordiales para estudios sociales: el Pensamiento Problémico, el Pensamiento Escéptico, la Multiperspectividad y el Pensamiento Sistémico. Cada categoría conceptualiza una habilidad cognitiva que el profesor debe movilizar para enseñar a examinar y discutir cuestiones sociales complejas.

El Pensamiento Problémico, o la capacidad de enseñar el planteamiento de problemas, es un elemento fundante de conocimiento crítico que se utiliza para plantear y desentrañar lo que comúnmente

se da por aceptado, lo que se naturaliza. La definición de este elemento heurístico es tomada de Freire, quien utilizó este concepto para referirse a la capacidad de cuestionar y desafiar conocimientos y prácticas convencionales (Freire, 1985 y 1987). Según la autora, esta faceta del Pensamiento Crítico se basa en una acción mental que es más intuitiva y menos analítica (Noddings y Shore, 1984, citados en Bermúdez, 2008; Thayer-Bacon, 2000, 2003). Esta dimensión cognitiva es reconocida desde perspectivas muy diversas como un modo de pensar con fuerte carga emocional que integra sentimientos como la indignación, la compasión, la vergüenza, la curiosidad o la incertidumbre (Boler, 1999 citado en Bermúdez, 2008; Elgin, 1996; Lakoff y Johnson, 1999; Scheffler, 1991).

El Pensamiento Escéptico, categoría altamente significativa del Pensamiento Crítico que propende por la búsqueda de la verdad, se refiere a procesos de autoanálisis y metacognitivos mediante los cuales los individuos controlan la calidad y la eficacia de su pensamiento, detectan y ajustan fallas en sus argumentos y generan estrategias para resolver problemas o para tomar decisiones (Ennis, 1996 citado en Bermúdez, 2008; Siegel, 1988). Es un mecanismo sistemático que transforma el Pensamiento Crítico en un ejercicio de análisis disciplinado que atiende a los supuestos, las razones, las pruebas y los procedimientos para la construcción y comunicación del conocimiento. A través del razonamiento formal o informal, esta herramienta integra elementos de duda razonable con la producción del saber para gestionar, en conjunto, la incertidumbre y transformar maneras de pensar (Voss, Perkins, y Segal, 1991, citados en Bermúdez, 2008).

La Multiperspectividad representa la manera en que se examina un problema desde diferentes puntos de vista relevantes. Permite ver la transformación progresiva de los posturas propias y su posterior integración a sistemas de análisis más amplios. Esta función contribuye a consolidar la autonomía y el pensamiento propio (R. Selman, 1980, 2003, citado en Bermúdez, 2008).

Finalmente, el Pensamiento Sistémico permite reconstruir las relaciones más amplias y dinámicas y los saberes particulares. También revela la manera en que se piensan los procesos de transformación y continuidad de un fenómeno social, hace visibles las estructuras

sociales profundas y las relaciones de causalidad con eventos o consecuencias más inmediatas. Es una dimensión que permite aprender a contextualizar el saber, a entenderlo como un proceso. El Pensamiento Sistémico ilumina las relaciones más amplias y las fuerzas sociales que dan forma a las creencias de las personas, sus necesidades e intereses, y que por lo tanto motivan o limitan sus elecciones y acciones (Freire, 1970 y Habermas, 1971, citados en Bermúdez, 2008).

El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de la Docencia reflexiva depende profundamente de las experiencias de los actores sociales; se da en medio de ellas. Por eso se trae a colación el concepto de *Experiencia*.

La Experiencia Sociológica

La Experiencia y la Docencia reflexiva

Según Dubet, «La noción de experiencia social designa las conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas, [el sentido de sus vidas docentes], en el interior mismo de esa heterogeneidad» (Dubet, 2010: 14).

Esto se da en sociedades complejas y diferenciadas en las que de la noción de sociedad se pasa a la idea de un actor que ya no tiene un centro, que no se constituye en relación a un sistema que lo determina, sino que gira sobre sí mismo y por tanto configura su vida alrededor de experiencias, en este caso, Experiencias Docentes.

La Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico se dan a través de las Experiencias Docentes. El concepto de Experiencia es útil en al menos dos sentidos: por una parte, permite entender el peso de la subjetividad en el oficio docente y, por otra, posibilita ver retos que la Sociología impone a la Docencia reflexiva.

Este concepto tiene tres rasgos esenciales: del primero se deriva que las conductas docentes están organizadas por principios culturales y sociales heterogéneos, el segundo es que los docentes mantienen una distancia subjetiva con el sistema, y el tercero, es que

la idea de individuo no se entiende alrededor de la alienación, sino, al contrario, de la construcción de la experiencia colectiva. Desde esta perspectiva, la Docencia reflexiva derivaría de experiencias no ligadas a la adhesión a sistemas educativos, sino precisamente de la acción reflexiva distanciada de ellos.

El primer rasgo permite pensar que la identidad docente es un trabajo permanente de administrar experiencias propias y hacerlas significativas. El segundo rasgo hace evidente la distancia que los docentes tienen frente al sistema, derivada de la heterogeneidad de las lógicas de acción. Esta distancia es crítica y reflexiva, forma parte de su experiencia social y es un proceso que define la autonomía de los actores educativos, que los convierte en sujetos. El tercer rasgo deja ver como la enorme heterogeneidad de las lógicas de acción y los diversos marcos de dominación en los que se inscriben las prácticas educativas ponen en riesgo la personalidad docente.

A su vez, la Sociología de la Experiencia se afirma sobre tres principios. El primero permite señalar que la acción docente no tiene unidad. Por lo tanto, no hay racionalidad total ni unidad de lo social; sólo hay experiencias. Del segundo se deriva que la acción docente se define por la naturaleza de las relaciones sociales; la acción es conducta humana cargada de sentidos objetivos. Y el tercero permite señalar que la acción docente combina tres operaciones intelectuales que son el análisis, la comprensión y la traducción de la acción al sistema.

Desde la idea de Experiencia el docente no es un cuerpo integrado, es un actor fragmentado por las tensiones derivadas de las mismas experiencias. No gira en torno a un Yo coherente, no se constituye en torno a valores de un sistema, sino que se construye como un sujeto que trabaja sobre sí mismo, que intenta incorporar las diversas esferas autónomas de su actividad; un actor que no tiene centro porque no hay una experiencia que le sea central. Como lo vivido es diverso y heterogéneo, las lógicas de acción que estructuran la Experiencia docente están en permanente tensión, y esas tensiones con significados diversos son en sí mismas el núcleo de la experiencia. Las lógicas de la acción que estructuran la experiencia docente no están organizadas, no devienen de la idea de sistema educativo (Dubet, 2007).

En este mismo sentido, los sujetos docentes se debaten entre las tensiones derivadas de tres lógicas de acción: la lógica de la integración, de la estrategia y de la subjetividad. Ellas están relacionadas, en permanente tensión, y no existen separadamente más que para fines analíticos. Esas tensiones generan una suerte de extrañeza del docente frente al sistema educativo: los roles (propios de la lógica de la integración), los intereses (propios de la lógica de la estrategia) y la cultura (propia de la lógica de la subjetividad) no coinciden, eso es vivido con incomodidad y en medio del conflicto que es evidentemente un elemento constitutivo de la Experiencia Docente. De hecho, según Dubet, si algo diferencia la acción social, en su sentido clásico, de la noción de Experiencia es precisamente la extrañeza, la no adhesión al sistema y los conflictos derivados del esfuerzo por hacerlo coherente por y para sí. En sus propias palabras:

La Sociología de la Experiencia busca definir la experiencia social como una combinación de estas lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor en cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular las diferentes lógicas de la acción, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad (Dubet, 2010: 96).

Estas lógicas de la acción son autónomas y remiten a sus tres respectivos tipos de sistemas sociales: el sistema de Integración, que remite a la idea de Comunidad y se define en un campo nacional, local o referido a temas específicos como etnia, género etc.; el sistema de competición, que remite a la idea metafórica del mercado y se juega en la lucha por el poder; y el sistema cultural, que refiere a la idea de la formación social alrededor de códigos culturales y se mueve, hoy, en el terreno de los Individuos: «la cultura hoy es la de los individuos» (Dubet, 2010: 101). Desde el primer sistema, el docente se entiende como un sujeto integrado a una comunidad educativa relativamente homogénea, regido bajo el principio de identidad y de la crisis que deviene de su fractura. Desde el segundo sistema, la docencia es un campo de competencia y de luchas por recursos y poder; se entiende bajo el principio de oposición y requiere de la regulación institucional permanente. Y desde el tercer sistema,

la docencia compromete plenamente la subjetividad; desde ella se construyen pautas culturales y se entiende bajo el principio de totalidad, de la que el sujeto hace parte. Se vive como una «pasión imposible»¹³, como una subjetividad inacabada, desde ella es más difícil definir al sujeto que no tiene realidad encarnada (Dubet).

Este paradigma permite pensar no sólo al docente, sino también a la disciplina. De hecho, reta a la Sociología clásica, que se construyó precisamente en contra de la idea de sujeto. Desde la Experiencia, el sujeto no se define por sus roles ni por sus intereses, sino por una tensión entre esas lógicas de acción ya descritas. Esta posición crítica solamente es posible gracias a la lógica cultural que permite al actor distanciarse de las otras dos. El sujeto está en tensión con la acción integradora y con la competencia. Percibe una permanente distancia de sí mismo porque es imposible una adhesión total al yo; «nadie vive como un sujeto, pero al mismo tiempo ningún actor se reduce solamente a su yo o sus intereses, aunque nada más sea por la actividad crítica que exige la referencia cultural a la idea de sujeto» (Dubet, 2010: 117).

Desde esta perspectiva, la Sociología de la Experiencia interpela fuertemente la práctica del sociólogo en tanto que lo obliga a centrarse en los actores sociales y en su subjetividad, en cómo ellos explican sus propias representaciones y emociones derivadas de la no correspondencia con lo que el sistema cultural les propone. Es decir, obliga al sociólogo a pensar en la inadecuación de la subjetividad de los individuos con las expectativas objetivas que se le imponen como formas de dominación, a pensar la relación del actor consigo mismo. Esto reta las teorías sociológicas más clásicas y, por tanto, reta la enseñanza de la Sociología.

Es necesario añadir que la Experiencia docente no está por fuera de lo social. Al contrario, es precisamente social; está socialmente construida en medio de la heterogeneidad y de las racionalidades diversas de la acción. Va del actor al sistema en una relación de tipo dialéctico, de interdependencia, derivada de la tensión entre la representación del sujeto

13. «Pasión imposible» es la expresión que usa Dubet para definir el compromiso del sujeto con una representación cultural de sí mismo, que vive como algo inacabado y que le conlleva una carga de sufrimiento por la imposibilidad de realizarse plenamente.

y las relaciones sociales. El docente puede salirse del sistema y criticarlo, de hecho, se afirma como sujeto en la crítica, en la experiencia reflexiva, en un diálogo social interiorizado. De ahí que se afirme que la Docencia reflexiva requiere tanto de un actor que construye sus experiencias en medio de la docencia, como de un docente que permanentemente use el Pensamiento Crítico para analizar su acción.

Así, la acción docente es una actividad cognitiva crítica, una manera de construir lo real y sobre todo de verificarlo, de experimentarlo, y por esta vía una manera de construir el mundo (Dubet, 2010: 120). La Experiencia le permite construir su ejercicio docente a partir del entendimiento y de la razón, y le permite enseñar en medio de los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento (Esteve, 2007; Llopis, 2003; Morin: 2004; Sullivan, 2005; Ascencio, 2000).

El siguiente cuadro resume los elementos conceptuales de la Experiencia, hasta aquí señalados.

{ **Cuadro N° 4** } Principales características de la Sociología de la experiencia social en la teoría de François Dubet

Área	Sistemas		
	INTEGRACIÓN	ESTRATEGIA	SUBJETIVACIÓN
Identidad	Por medio de roles se integran valores institucionalizados.	Recurso definido en términos de estatus. El yo social funciona como medio.	Compromiso con modelo cultural constituye la representación del sujeto. Se vive como una tensión.
Sujeto	Alienado	Dominado	Subjetivado
Relaciones	Ellos/nosotros. El Yo se fija por el nosotros que lo estructura. Reconocimiento de la diferencia en el conflicto y la solidaridad social.	Competencia, rivalidad entre intereses individuales y colectivos. Sistema de intercambio, metáfora del mercado.	No hay adhesión del yo al nosotros ni a intereses. Se define por la emoción y la esencia humana. Las relaciones sociales son obstáculos para la expresión de la subjetivación.

Continúa en la página siguiente.

Área	Sistemas		
	INTEGRACIÓN	ESTRATEGIA	SUBJETIVACIÓN
Crisis	Anomia, desorden social.	Lucha de poderes.	Extrañeza, incomodidad frente al sistema.
Cohesión	Solidaridad.	Autoridad y poder.	Definición del sujeto que permite la crítica social.
Sistema	Integrado.	Regulado.	Individualizado.
Idea de Sociedad	Comunidad (rol).	Mercado (estatus).	Historicidad (Subjetividad).
Actividad Crítica	Cognitiva.	Normativa.	Cultural.
Ética/moral	Comunitaria.	Racional/instrumental.	Ética de la convicción.
Conflicto	Defensa de identidad.	Competencia de poderes.	Destrucción de la capacidad de ser sujeto.
Lógica de la acción	Positiva.	Positiva.	Indirecta.
Tipo de análisis crítico	Holista.	Individualizado.	Experiencial.
Riesgo	Pérdida de valores.	Limitaciones al estado de equilibrio de la sociedad abierta.	Permanente extrañamiento.
Reacción	Recrear el vínculo solidario.	Asegurar las reglas que posibilitan el intercambio.	Trabajar para juzgar y construir la propia vida.
Contracara negativa	Crisis.	Desregulación.	«Pasión imposible» (subjetividad inacabada).
Sujeto	Hipersocializado.	Racionalizado.	Hiposocializado.
Vínculo	Cohesión.	Coerción.	Compromiso.
Metodología	Causalidad.	Causalidad invertida.	Multicausalidad.
Relación sistema/ acción	El sujeto deriva del sistema.	El sistema deriva de la acción como efecto de composición.	El sistema es la experiencia social.
Modelo de sistema	Unidad funcional.	Interdependencia.	Circulación.
Unidad	Identidad.	Intereses concurrentes.	Tensión dialéctica entre cultura y subjetivación.
Explicación causal	Socialización.	Coerciones impuestas.	Interdependencia.
El sujeto pone en juego	Su relación con el grupo.	Su relación con otros.	Su relación consigo mismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de DUBET (2010, 2011)

Los giros en la Sociología y la Docencia reflexiva

Se ha dicho que la Sociología de la Experiencia no sólo deja ver el peso de la experiencia en el oficio docente, sino que permite analizar los retos que la Sociología impone a la Docencia reflexiva. Los giros de la Sociología son uno de los principales retos, pues implican que el docente se aparte de las formas tradicionales de abordar la disciplina y las renueve. En principio, se retoma la idea de que el concepto de Experiencia marca un giro respecto a la Sociología clásica y se desarrolla poniendo en diálogo algunas ideas de Caillén (2012) y Sosa (2012), desde la Sociología latinoamericana, y Dubet (2010,2011, 2012) y Bourdieu (1991), con el fin de ilustrar los giros sobre los ejes considerados importantes en la disciplina y lo que implican para su enseñanza reflexiva.

Caillén (2012) reflexiona sobre la influencia del capitalismo actual en la disciplina, porque pareciera poner en riesgo su legitimidad y su sentido como ciencia de la denuncia social; ciencia que se opondría al sistema en busca de ciertos valores y significados socialmente deseables. En este mismo sentido, Raquel Sosa reclama la presencia de un sociólogo crítico que piense la construcción de estados plenamente democráticos en donde las comunidades de base construyan la política pública y en donde sean erradicadas la desigualdad y la exclusión. Todo esto:

Apelando a los principios de bienestar, la libertad, la justicia y la seguridad colectivas [...], atreviéndonos a incursionar otra vez en el terreno que dio sentido a las luchas de los hombres y mujeres de la primera independencia latinoamericana, y que debiera servir de estímulo para atrevernos a pensar con cabeza propia (Sosa, 2012: 45).

Y continúa:

Pensar con cabeza propia es el principio de mirar al mundo y tener la valentía de rechazar la existencia de un pensamiento único, de la falsa religión del mercado, del comercio de la muerte. Pensar con Pensamiento Crítico tiene que llevarnos a saber que es posible transformar nuestras cabezas, nuestro horizonte, y confiar en que las soluciones

que propongamos serán seguramente mejores que las que nos han obligado a aceptar. La libertad tendrá sus costos y sus consecuencias, pero sus caminos se iluminan con la felicidad que nos producirá no tener que vivir a la sombra de nosotros mismos. Estas hermosas tierras y los seres humanos que en ellas habitamos merecemos dar un espacio a la alegría y a la esperanza verdadera (Sosa, 2012: 147).

Parece derivarse de las dos apreciaciones anteriores que la Sociología es la disciplina que se opone a los sistemas económicos dominantes y se encarga de denunciar sus atropellos y despropósitos, y que esto es lo que se denomina Pensamiento Crítico.

A estos argumentos se contraponen el pensamiento de Dubet, quien refuta la idea de que la Sociología es una suerte de ciencia de las desigualdades sociales que contiene los medios de denunciar sus mecanismos, al mismo tiempo que los dota de una clarividencia que devela el sentido profundo de lo social, frente a lo que los individuos estarían necesariamente ciegos. Para él, la función central de la Sociología hoy no es oponerse al sistema sino entrar en él y reformarlo desde dentro. Esto sugiere no un sociólogo que toma distancia para criticar, sino por el contrario, uno que se incorpora al sistema que critica y lo gestiona desde dentro. Un sociólogo que no sólo investiga para denunciar los abusos, sino que actúa sobre el sistema y por tanto sobre él mismo. En este sentido, retomar la idea de Experiencia basada en las teorías de la acción solamente es posible porque se ha establecido una ruptura con el modelo clásico (Dubet, 2011).¹⁴

Los cambios de la Sociología están concentrados en dos sentidos, por una parte en la crisis de la idea de sociedad, y por otra, en la crítica del individuo (Dubet, 2010, 2011; Alexander, 1987, 1990). La idea de sociedad entra en crisis por varias razones: a) No se sostiene ya la idea de evolución y cambio. Se transforma la idea del cambio evolutivo según las leyes del progreso, y la confianza en la ciencia pierde vigor. El cambio no planeado conduce las sociedades y la

14. La ruptura de la que habla Dubet se ha dado en los últimos 20 años y ha sido constatada a través de su investigación en la sociedad francesa en particular y la europea en general. Y mucho antes aun se ha consolidado en Estados Unidos, según lo indica Jeffrey Alexander, a quien hace referencia en el texto Sociología de la Experiencia.

historicidad escapa de sus manos. La idea de cambio hacia el funcionamiento adecuado de las sociedades ya no resiste las críticas del pensamiento social. b) Se derrumba la idea de totalidad funcional; se asume que las organizaciones nacen de elecciones estratégicas y no de la adaptación al entorno, que hay una distancia entre las normas y las prácticas, y se rechaza la idea de que el sistema coherente determina las acciones de los sujetos. Decae la idea de rol y en general la hipersocialización de los actores. c) Deja de reconocerse al Estado-nación como el referente de la sociedad; la internacionalización de la economía pone de relieve los diversos y contrarios segmentos de la sociedad y su desarticulación social. Los medios masivos, la cultura de masas, las migraciones, entre otros fenómenos, transforman las representaciones culturales globales que los Estados ya no representan, y, en general, el papel regulador de los Estados se debilita. d) Las sociedades postindustriales señalan una reestructuración social en donde la clase obrera y sus utopías no son ya el centro, y por lo tanto tampoco las ideas de dominación y luchas de clase. Las formas de dominación y exclusión se diversifican y no se constriñen a las causas económicas (Dubet).

En cuanto a la crítica del individuo, lo que se ha transformado, por una parte, es la idea misma de individuo clásico, y por otra, la definición misma de la acción. Como se deduce de la definición de Experiencia social ya presentada, no existe más el individuo ético, ni el democrático, ni el que busca a toda costa la cohesión social. Tampoco el actor racional guiado por sus intereses pero que conforma el bien común, ni ninguno derivado de la incorporación del sistema. Se diluye la continuidad entre el actor y el sistema, dando paso a un individuo heterodeterminado; el yo social aparece como una ilusión que debe asumir el yo auténtico. El declive del individuo de la Sociología clásica da paso al sujeto (Touraine, 1987; Alexander, 1987) y no se manifiesta como signo de la crisis de la modernidad, sino como el mecanismo de separación de la subjetividad y la objetividad. El actor no es más el sistema y no es posible asumir que la autonomía del actor es una ilusión que enmascara la expresión del poder y la dominación (Dubet, 2010).

Otros autores coinciden en esta perspectiva. Lamo de Espinosa (2001) hace un recorrido por la historia de la producción sociológica y muestra cómo desde 1968 se instaura la denominada «era de la construcción social de la realidad», con la que se denota cómo la conciencia construye el ser social y da paso a una fuerte producción basada en las ideas de acción, individuo, sujeto, subjetividades y afines. En el mundo globalizado ya no se puede pensar que hay un afuera, en una sociedad sin fronteras, el entorno es interno. Esto tiene dos implicaciones epistemológicas: el sujeto siempre está dentro del objeto y por tanto la reflexividad es inevitable, todo conocimiento es autoconocimiento y todo conocimiento es acción, es modificar las condiciones de lo observado.

Esto podría decirse también desde el paradigma posmoderno, donde algunos autores afirman que la Sociología se caracteriza por: 1) criticar las promesas de la sociedad moderna soportadas en la idea de orden social basado en la razón; 2) rechazar las miradas totalizadoras, macro, que en forma de grandes teorías pretendían dar cuenta de la realidad social como un todo; 3) relegitimar los aspectos subjetivos de la experiencia humana (emociones, intuiciones, ritos, mitos, etc.), como válidos para explicar lo social; 4) rechazar las barreras disciplinares y propender por diálogos de saberes; y 5) pensar que en sociedades multicentradas los bordes, los intersticios sociales, emergen como categorías de interés sociológico (Ritzer, 1997; Lash, 1990; Bauman; 1996).

Se ha dicho también que cambia la idea de acción, que se entiende ahora como práctica. Esta idea, defendida por Bourdieu, supone que el Yo y el individuo son ilusiones y que la práctica es el camino para acercar el subjetivismo y el objetivismo. Para Dubet, esto es aún demasiado cercano a la Sociología clásica, ya que la práctica es posible porque se asienta en la idea de habitus, es decir, por la incorporación de códigos y disposiciones adquiridos tempranamente, y no reconoce plenamente la idea del sujeto. Más precisamente, Dubet se aparta de esta idea porque considera que Bourdieu, en la medida en que no considera las diferentes lógicas de la acción, contribuye a pensar que «el único individuo real, el único sujeto posible, es el sociólogo que separado del habitus vulgar gracias a su propia historia y a su autoa-

nálisis (...) logra objetivarlos» (Dubet, 2011: 71). Desde la perspectiva *dubetiana* la representación del sociólogo se vuelve más integrada. Es un profesional inserto en la sociedad, no por encima de ella ni a su lado. La Sociología pone en evidencia las desigualdades ocultas pero explicando que se producen y funcionan con la complicidad de las «víctimas», dejando al desnudo mecanismos y procesos ligados a la acción de sujetos. Denuncia pero hace parte de esa misma realidad: ayuda a construirla y a develarla.

Esto no niega que, sin duda, hay núcleos duros de la dominación social que son también los pilares de un sistema.

Respecto de ellos la Sociología dice cosas sensatas y verdaderas que no son recuperables más que desde los márgenes, porque cada uno participa en mayor o menor medida en la dominación que por otra parte denuncia. Por eso la Sociología está en la sociedad, en los intersticios de la vida social [...]. Al igual que no podemos vivir sin memoria ni historia, no podemos vivir bien sin un conocimiento elemental de los procesos sociológicos que nos determinan y que a la vez cada uno de nuestros actos contribuye a construir (Dubet, 2011:51).

Sin duda, hay una tensión no resuelta entre lo que implica una sociología que se oponga a los sistemas hegemónicos y la emergencia de nuevas sociologías; una tensión entre la vieja Sociología y la nueva Sociología, que parece identificar la necesidad de ampliar miradas sin traicionarse a sí misma. Es evidente la coexistencia de esa Sociología más clásica, estructuralista, más consolidada y hegemónica, con la otra, la que aboga por la emergencia de nuevas miradas que poco a poco le van robando terreno, sin consolidarse aún ningún paradigma que logre reemplazarla. No es de eso de lo que se trata. No se espera la renuncia a la historia misma de la disciplina; no es sólo absurdo sino indeseable (Dubet, 2011; Alexander, 1997). Lo que se espera es contar con docentes reflexivos que continúen el tránsito hacia una reconstrucción que permita abordar y construir problemas desde perspectivas renovadas, más cercanas a las representaciones que los sujetos sociales hacen de ellos.

El giro del actor

Otro giro importante de la Sociología está en la idea de actor. Para las teorías de la acción ya no existe el sujeto de la dominación, sino el sujeto de la historicidad. Es un individuo distinto al clásico. No se trata del individuo ético, democrático, hipersocializado ni asentado en el ideal de la cohesión social. Tampoco es el actor racional guiado por sus intereses pero que conforma el bien común. Se trata de un sujeto heterodeterminado que no se deriva del sistema, sino que lo crea con sus experiencias (Dubet 2010; Touraine, 1987).

En los inicios de la Sociología, los pioneros argumentaron a partir de la idea del individualismo moderno, que vieron como una amenaza. Por ello elaboraron una concepción de individuo «asimilado» o «inserto» en la sociedad. Se derivó de ahí la idea de que el individuo era una producción social que hacía que pareciese una ilusión, una suerte de ficción necesaria para explicar la dominación y el poder; el individuo se concebía hipersocializado. En un principio a esta concepción se construyó de dos maneras contrapuestas: bien el utilitarismo ampliado en donde el individuo es el racional que optimiza sus intereses en función de sus recursos, o bien la teoría de los sentimientos morales en donde el individuo está primero pero es abstracto y deviene de cierta psicología cognitiva (Ritzer, 1993; Collins, 1996).

El concepto de actor se retoma con fuerza en la Sociología francesa de los años ochenta y un poco más tarde en Latinoamérica (Roitman, 2008; Roig, 1981). Esta sociología arroja luces sobre la porción de libertad, iniciativa y crítica que anida en el seno de la acción social. Se descubren y redescubren temas y autores, y los sociólogos se interesan por la experiencia social más individual.

Si se quiere pensar en la enseñanza de la Sociología desde la idea de Experiencia, por tanto basada en el sujeto, debe pensarse resuelta y explícitamente más allá del individualismo egoísta y utilitarista, reconociendo un sujeto moral capaz de vinculación, asociación y altruismo. Así se asume que la reflexividad sociológica está menos centrada en la sociedad como totalidad que en los individuos mismos cuya subjetividad se toma por autoconstrucción social.

Significa también aceptar que los individuos están condicionados por tres grandes mecanismos: 1) no eligen su identidad ni su posición social, 2) obran en una multitud de mercados de los cuales intentan sacar provecho en medio de restricciones derivadas de la desigualdad y 3) se piensan a sí mismos a partir de las representaciones simbólicas de las capacidades de ser sujetos de su propia vida (Dubet, 2011; Touraine, 1987; Alexander, 1990).

En otras palabras, los sujetos se perciben como autores de sus propias vidas. Como el sistema global se deshace, el sujeto está obligado a construir su propia experiencia social. Si bien es por completo un ser social y en gran medida está determinado, la heterogeneidad de los mecanismos que lo determinan lo obliga a reconstruir para sí mismo la propia experiencia y subjetividad. Por lo tanto, la experiencia es social e individual a la vez.

El actor es un sujeto construido a sí mismo a través de la experiencia. Más que los individuos mismos, interesan al sociólogo y al docente reflexivo las condiciones de su formación y acción. Existe una tensión: por un lado se acentúa la obligación de que sea el sujeto de su propia experiencia y por otro las condiciones sociales y culturales hacen que eso resulte cada vez más difícil. Para enfrentar esa tensión, paradójicamente, hay que volver a las sociedades, pero no como sistemas que la explican sino como elementos de la vida social presentes en la Experiencia.

Además, esta posición invita a confiar en los actores sociales y tratarlos como intelectuales capaces de reflexionar sobre ellos mismos. Evidentemente, no implica que el sociólogo sea ignorante o ingenuo; al contrario, debe estar muy informado sobre la historia del problema que estudia. Debe estar en condiciones para debatir las interpretaciones que los actores producen a fin de que comprendan el análisis que se hace desde la Sociología. Desde ahí, la producción sociológica se vuelve una discusión, una suerte de ejercicio democrático exigente del que el investigador no sale totalmente indemne (Dubet, 2011). Y esta posición también obliga a cambiar los procedimientos. En lugar de proceder de la manera clásica, que consiste en pasar de la situación a la acción y sobredeterminar el análisis de la acción por la objetividad de la situación, es indispensable recorrer el camino inverso. Al des-

cribir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que es pertinente y lo que no, lo que es coherente y lo que es incoherente, es posible remontar de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema (Dubet, 2010).

La Sociología está obligada a integrar las formas y las estructuras de la acción individual con mecanismos más objetivos; integrar la idea de sistemas de significación que devienen hacia los mecanismos objetivos. Esto se logra cuidando la relación de la Sociología con los problemas sociales tal como son vividos. Esto no implica alinearse con los actores sociales, ni empeñarse en adoptar problemas singulares que no aportan a comprender la totalidad. Considerar que la distancia entre las ideologías y los hechos, entre las intenciones y las prácticas, es una manera de develar la vida social, de transformar problemas sociales en sociológicos y de demostrar no solo la utilidad de la disciplina, sino además su pertinencia y verosimilitud. En un sentido amplio, entrar en el debate de lo público para dominar y reformar el sistema (Burawoy, 2005).

La enseñanza de la teoría y la metodología sociológica desde la noción de Experiencia

Otro giro importante está en la manera en que el docente debe dar cuenta de la realidad empírica y de los cuerpos teóricos de la Sociología.

En tanto que no exista un cuerpo teórico hegemónico ni un conjunto teórico-metodológico dominante en la Sociología, no se la puede enseñar como una ciencia en sí misma, sino como una disciplina, como un cuerpo de conocimientos que está siempre en relación con otros campos del saber. Es por ello que abarca múltiple temas y paradigmas. Cada uno de ellos descansa sobre una concepción acerca de la índole de lo social y requiere métodos específicos, lo que hace que su enseñanza sea compleja. El pluralismo teórico y metodológico no es de por sí una fuerza ni una debilidad: está en la naturaleza misma de la Sociología, pero una disciplina pluralista debe ser capaz de reglarse a sí misma, administrarse y conformar una unidad. Esa es también labor del docente reflexivo (Dubet, 2011).

Que sea multiparadigmática no significa que devenga en relativismo, pero tampoco implica la enseñanza a ultranza de ciertos focos. Para Dubet (2010), las parejas analíticas que suelen acompañar su enseñanza la encasillan y limitan. Se trata de falsas disputas que se convierten en hitos. Es el caso de los Holismos contra individualismos (acción/estructura, individuo/sociedad, comunidad/sociedad, etc.), objetivismos contra subjetivismos (explicativo/compreensivo, constructivismo/realismo, sujeto/objeto, etc.), estabilidad contra cambio, Integración contra desintegración y cualquier otra pareja similar. La enseñanza de la Sociología desde estas perspectivas la debilitan.

Por otra parte, la enseñanza de las teorías es compleja, requiere de un saber sólido y de un intenso proceso creativo que implica el dominio profundo de un área del saber. Generalmente, la formación de sociólogos gira en torno a la aprehensión de corpus teóricos y metodológicos a partir de los cuales los estudiantes piensan problemas sociales y sociológicos. Las teorías deben enseñarse en relación con las distancias que hay entre ellas y la práctica. De otra manera se incurriría en una falacia teorícista. Esto ocurre con especial frecuencia en las universidades y centros de investigación, donde hay distancias entre el saber académico y el social, y en donde este último se subordina al primero en medio de fuertes dosis de poder social. A la falacia teorícista se suma, entonces, la falacia intelectualista (Bourdieu y Wacquant, 2005).

En congruencia con la Docencia reflexiva, La Sociología de la Experiencia requiere articular reflexiones teóricas y metodológicas en pro de hacer posible la enseñanza de la disciplina asumiendo tres retos: no tratar a las teorías generales como si fueran particulares, no ceder a las modas intelectuales y alejarse críticamente de la Sociología clásica sin abandonarla (Dubet, 2010).

Bourdieu¹⁵ también desarrolla ideas que avalan este argumento. Reconoce explícitamente los retos de la enseñanza del oficio y señala

15. Se trae a esta discusión la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu por su importancia en la Sociología contemporánea y porque su lectura ha sido ampliamente extendida en Colombia y Suramérica. Por lo tanto, sus ideas han permeado fuertemente la manera de enseñar Sociología; así lo indica la revisión de los pènsum y programas de cursos y algunas publicaciones en ciencias sociales (Fernández, 2003), que lo identifican como el pensador más citado.

que enseñar Sociología es una empresa profundamente racional que debe ir más allá de la exposición de teorías y principios y centrarse fuertemente en la práctica. Las reglas del oficio son, entonces, orientativas y no taxativas; son guiones a superar.

Cualquier Sociología de la Sociología, incluso la más rudimentaria, nos enseña que usualmente las acusaciones metodológicas no son sino una manera disfrazada de hacer de la necesidad virtud, de fingir que se desprecia, que se ignora voluntariamente, aquello que en realidad se ignora (Bourdieu y Wacquant, 2005: 315).

Esa libertad relativa, derivada de no apegarse demasiado a los cánones, obliga al docente reflexivo a ser riguroso con la manera en que se aplican las técnicas analíticas. Es lo que se denomina vigilancia epistemológica. Ella ayuda a reconstruir la fuerza heurística de los conceptos, a proceder correctamente en relación con los temas de investigación y sobre todo en el proceso de construcción del problema. Este último es un proceso complejo, lento y prolongado que implica ir construyendo ajustes permanentes hasta consolidar el conjunto de principios prácticos que orientarán la acción investigadora. El énfasis en la enseñanza de esta manera de proceder está en cómo se produce el conocimiento mismo. Su valor estriba no en los conceptos, teorías o prescripciones metodológicas, sino en la manera en que se los produce, utiliza y relaciona (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Otro asunto importante es enseñar haciendo referencia al cambio permanente. En general, estimular las ideas frescas y emergentes implica el reto de conciliar la originalidad con la continuidad, nutriéndose de las cuestiones de la Sociología clásica que siguen vigentes pero asumiéndolas como cuerpos teóricos flexibles que no responden a argumentos de autoridad (Bourdieu, 1989).

Como se ha dicho, estas complejidades del proceder emergen en la práctica misma y tienen repercusiones no solo en la disciplina sino en los públicos con los que se relaciona. Tienen una implicación pública que todavía está por definir.

Sociología Pública

La Docencia reflexiva y la Sociología de lo público

Se ha dicho hasta ahora que la Docencia reflexiva involucra el Pensamiento Crítico, la valoración de la Experiencia y a la función pública de la Sociología.

Desde la perspectiva pública se reta el oficio docente porque se pone de relieve que la distancia entre el conocimiento erudito de la sociedad y el saber de los actores no debe ser interpretado en claves clásicas como alienación, clases sociales, capitales culturales, etc., sino en formas renovadas. La interpretación más clásica, según Dubet (2011) y Burawoy (2005), se produce por la dificultad de la Sociología de hoy para hacer y decir cosas que se correspondan con la experiencia social de los actores. Tampoco se trata de confundir la Sociología con la acción política, pero sí de propiciar una manera de participar en la construcción de lo público (Burawoy).

La enseñanza de una Sociología orientada a lo público es compleja. Da poder al sujeto, lo tiene en cuenta, debate con él y orienta sus acciones hacia problemas sociales relevantes; reconoce que recrea los sistemas. En palabras de Dubet: «La democracia organiza una coherencia social y surge así como una de las condiciones para el control de las experiencias individuales [...]. La democracia [...] surge como una condición de la construcción de experiencias sociales en una sociedad habitable» (Dubet, 2010: 233). Como las sociedades de hoy viven en heterogéneos conflictos no nucleados, las desigualdades se transforman y multiplican. Son pluriculturales y hay tensión entre el individualismo y lo comunitario. Se desdibujan progresivamente los estados-nación, la mundialización es creciente, e injusta, por lo tanto se requieren acuerdos para vivir juntos (Touraine, 1987). Por eso es primordial enseñar al sociólogo cómo se entiende hoy lo público y sus tensiones: cómo en este marco se defienden los intereses individuales y se construyen las subjetividades y cómo, por medio de ellas, se construye críticamente lo público.

Se trataría, en palabras de Burawoy, de enseñar desde «una retraducción sistemática de nuestra disciplina, esto es, devolver el conocimiento a sus inspiradores haciendo públicas las cuestiones referentes

a problemas privados y así regenerar la fibra moral de la Sociología» (Burawoy, 2005: 200). Nótese en este argumento la similitud con Dubet, quien señala la necesidad de ligar la Sociología a los problemas sociales experimentados y definidos por los sujetos:

El arte de la buena Sociología consiste en transformar problemas sociales en problemas sociológicos y así demostrar que estos últimos no son inútiles ni surgen de la nada o de las preocupaciones académicas de los eruditos tan puros y desconectados que el ruido y la furia de la vida social los altera desordenando la belleza de sus razonamientos (Dubet, 2011: 42).

La sociología pública no da cuenta de la práctica sociológica, sino de su orientación práctica. En su modo reflexivo se manifiesta como una sociología diseñada para promover una reflexión pública sobre cuestionessociales importantes para los sujetos.

Burawoy (2005) señala la existencia de cuatro tipos de sociologías: la profesional, la crítica, la práctica y la pública, que podrían, en principio, convivir interrelacionadamente y fortalecer desde ahí la disciplina, pero en su lugar devienen de ellas tensiones y antagonismos, lo que da como resultado una disciplina altamente jerarquizada. Un docente reflexivo debe contribuir a hacerla más equilibrada, más horizontal. Lo común a las cuatro vertientes de la Sociología es su fuerza moral y política en un mundo que gira a la derecha mientras que ella gira a la izquierda. Una sociología de lo público piensa un ejercicio desde dentro y asume que, desde ahí, sus posibilidades de transformación y de defensa de lo social serían mayores.

El tema de la sociología pública es nutrido y complejo. Su desarrollo en América Latina y en Colombia particularmente es menor (De Miguel, 2004; Nuñez, 2011). El debate ha tomado fuerza en la última década, sobre todo desde Estados Unidos, donde ha interesado a importantes sociólogos como Alain Touraine (2007), Inmanuel Wallerstein (2007), Peter Berger (2001), Randall Collins (2001), Michel Wieviorka (2008), Andrew Abbott (2001), Stephen Turner (2007) y Ulrich Beck (2005), entre muchos otros, quienes, usando como puerta de entrada el análisis de la coyuntura actual de la disciplina, han tocado el tema central o tangencialmente.

Aronowitz (2005), sobre la base de que la disciplina ha cesado su ejercicio crítico y público, advierte que la Sociología se ha subordinado a los mandatos del capitalismo tardío y aboga por un giro que debe orientarse fuertemente hacia la acción pública; pero advierte de la necesidad de hacer frente a la interdisciplinariedad y olvidar los apegos a ciertas tradiciones teóricas de la disciplina que se convierten en un lastre para pensarla desde nuevos enfoques.

Beck (2005) señala la necesidad de ser consciente del hecho de que no existe una correspondencia directa entre la Sociología Pública y los usos públicos de esta. Si bien reconoce diferentes tipos de públicos, no necesariamente la disciplina se convierte en una parte integral del discurso, y la práctica pública, al contrario, parece quedar obsoleta; pasa a «convertirse en piezas de museo» que deben ser reinventadas para ser escuchadas de nuevo.

Para Darren (2009), la Sociología Pública es un asunto retórico que entra en contradicción con la realidad profesional de la disciplina, que se enfoca en la teoría y se aleja de la práctica. Mientras para Mac Laughlin (2007), el concepto es deficiente por tres asuntos: 1) se asienta sobre conceptos ambiguos, 2) proporciona pocos elementos para comprender el contexto institucional de la Sociología como disciplina y 3) no facilita la diferenciación entre distintos países.

Morrow (2008) señala que a pesar de la intuición pedagógica provocativa que subyace y justifica el uso del concepto como una herramienta heurística, un examen más detenido deja ver que no logra sostenerse como un marco teórico para la comprensión de la disciplina. Recomienda situar la Sociología Pública en un marco más amplio metateórico que no se base en una polarización de conocimiento instrumental y reflexivo; que expanda su marco de acción para abarcar la «teoría social» en general y acoger así las múltiples formas de reflexividad necesarias para la investigación social; que tenga en cuenta que la Sociología profesional toma una multiplicidad de formas que no pueden reducirse al concepto de «conocimiento instrumental»; y que reconozca que la Sociología política tiene que ser diferenciada reconociendo sus formas *liberales* de otras más *tecnócratas* y la continuidad entre ciertas formas de la política y la Sociología Pública.

Para Fernández (2006), Michael Burawoy tiene el mérito de haber incluido la Sociología Pública en la agenda de la disciplina, pero se pregunta por la huella que en efecto pueda dejar en el modo de actuar en la práctica disciplinaria. Muestra la existencia de algunos indicadores de cambio hacia lo público como: una mayor orientación al rendimiento de cuentas; más diversificación de actividades académicas; adaptación de las instituciones y los profesionales al mercado utilizando valores propios de este ámbito; orientación al trabajo con la sociedad civil y a la prestación de servicios de carácter social. Pero su futuro dependerá del engranaje de la vertiente institucional con la vertiente cognitiva de la Sociología Pública.

En general, como respuesta a la corriente de la Sociología Pública, los textos revisados coinciden en cinco grandes ejes problemáticos: la posibilidad de la institucionalización de la Sociología Pública; las dificultades de mezclar en la disciplina asuntos políticos y profesionales; el cuestionamiento sobre sus posibilidades conceptuales; el futuro mismo del enfoque público; y la interdisciplinariedad implicada.

En primera instancia, la idea de enseñar una Sociología Pública hace pensar en las posibilidades de su institucionalización. Por una parte, si el problema remite a asuntos estructurales de los procedimientos teóricos y metodológicos de la disciplina, esto debiera estar incluido en el tipo de conocimiento que produce y se enseña, y no solamente debe centrarse en el cómo actuar frente a cada tipo de audiencias o cómo producir conocimientos útiles a ciertos sectores sociales. Esto implica repensar el papel de la universidad en la transformación de la disciplina. Su institucionalización significaría correr el riesgo de jerarquizar la enseñanza, compartimentarla o crear guetos, pues sería muy difícil enseñar de manera equilibrada las especificidades de cada área. En general, las formas político-administrativas actuales reñirían con esta posibilidad (Touraine, 2007; Hill, 2007; Hays, 2007; Stacey, 2007; Collins, 2009; Nicholls, 2007).

Respecto a la politización de la disciplina, los autores plantean como el riesgo que dentro de la Sociología Pública los valores políticos -que son asumidos como causas individuales-, se tornen grupales y obligatorios al oficio. La Sociología política responde a opiniones muy

diversas sobre lo que es socialmente valioso y deseable. Tomar partido en la enseñanza obligaría a la disciplina a desprenderse de su pretensión de neutralidad y vulneraría sus posibilidades críticas.

Por otra parte, sus críticos señalan la imposibilidad de que la Sociología Pública recoja todos los temas de interés central para la disciplina, y por tanto no necesariamente cerraría brechas en el conocimiento. Algunos autores alertan sobre la dificultad de precisar sus caminos metodológicos porque no recoge acuerdos sobre formas de proceder (Smith, 2007; Massey, 2007; Wilson, 2007; Stinchcombe, 2007; Nicholls, 2007).

Sobre los aspectos conceptuales, la Sociología Pública implicaría un giro no solo en las prácticas de la disciplina, sino también en la manera en que se producen saberes y conceptos. En rigor, la distinción entre sociología instrumental y reflexiva es falsa porque toda producción de conocimiento las implica a ambas; solo que en la práctica puede girar más hacia una o hacia otra. El problema es que reconocer esa ruptura como sustancial a la Sociología la vulnera: si se la reconoce, se atenta contra lo que ella defiende. Es imposible dividir las tanto para su enseñanza como para su práctica. La función intelectual (la del analista de problemas sociales), la función moral (la de las implicaciones morales del trabajo) y la función política (la de considerar qué es lo mejor para las sociedades) son inseparables (Morrow, 2008; Patterson, 2007; Wallerstein, 2007; Wilson, 2007; Abbott, 2007). Algunos expertos coinciden en que el problema es el incremento de la influencia política y la fragmentación derivada de las cuestiones políticas que afectan los asuntos cognitivos de la disciplina. En otras palabras, la disciplina tiene problemas de orden ideológico que se trasladan a sus teorías y a sus métodos. Si la meta de la disciplina es investigar para resolver problemas sociales, es necesario resolver las controversias políticas e ideológicas.

En este mismo sentido, para Patterson (2007) la relación entre Sociología Pública y conocimiento reflexivo es tensa. Desde su perspectiva, el sociólogo tiene tres funciones fundamentales: una función intelectual, el desarrollo de análisis posibles y el trabajo empírico; todo esto respecto del norte moral que ayuda a reconocer las implicaciones del trabajo sociológico. Así, el conocimiento instrumental y reflexivo siempre va

de la mano. Mientras Abbot (2001) añade que no está bien estimular versiones puramente instrumentales o puramente reflexivas del trabajo porque ambas son fases sucesivas del proceso de investigación.

En cuanto a la interdisciplinariedad, la discusión está en qué tanto la Sociología Pública representaría un sello distintivo de la Sociología y qué tanto generaría valor agregado frente a otras disciplinas. Por otra parte, los autores se preguntan qué tanto la sociedad civil es, en efecto, el objeto de estudio central de la Sociología cuando hay otros temas que inevitablemente tocan asuntos políticos, culturales y económicos que no se reducen a ella. Además, también en este tema el abordaje debe ser multidisciplinar (Abbott, 2007; Stacey, 2007; Patterson, 2007; Nicholls, 2007).

Finalmente, respecto del futuro de la Sociología Pública, señalan que dependerá de múltiples factores como las fuerzas estructurales generales, el orden internacional, la lógica y la producción de la disciplina en cada región y las perspectivas adoptadas por las universidades. Pero en definitiva, se asienta sobre la participación precisamente pública y reflexiva sobre este debate. La Sociología es producto de los sociólogos y lo que hacen en su seno. Por lo tanto el futuro es variable, es producto de lo que se realice tanto individual como colectivamente. En este último sentido las redes y asociaciones son claves. Lo importante es que hay un debate informado y reflexivo (Patterson, 2007; Burawoy, 2007; Hays, 2007; De Miguel, 2004).

Otro tema crucial para la Sociología Pública es el concepto de sociedad civil, en tanto es definida como el objeto central de la Sociología. Para Burawoy: «Si el punto de vista de la Economía es el mercado y su expansión y el punto de vista de la Ciencia Política es el Estado y la garantía de estabilidad política, entonces el punto de vista de la Sociología es la sociedad civil y la defensa de lo social» (2005: 220). La define como las asociaciones, movimientos y públicos que están al margen tanto del Estado como de la economía (los partidos políticos, los sindicatos, la institución educativa, las comunidades religiosas, los medios de comunicación impresos y una amplia variedad de organizaciones de voluntarios). Ellas son por excelencia objeto de análisis de la Sociología, así que su existencia depende de la de ellas.

Para Bruner (1997), hay dificultades para describir la sociedad civil porque lo que existe es un ambiguo territorio poblado por toda suerte de nuevos actores y «mediaciones» que, a fuerza de ser nombrados, tampoco logran ser explicados: la sociedad civil, los nuevos asociacionismos, las comunidades virtuales, la opinión pública, los controles simbólicos, el mercado, los agentes del conocimiento, los consumidores, los *brokers* de distinto tipo, etc., parecen escapar a la disciplina.

En este tipo de asuntos es clave el papel de las asociaciones. No solo Burawoy menciona la importancia de la Asociación Americana de Sociología y de la Asociación internacional de Sociología (ASA e ISA, por sus siglas en inglés), sino que otros autores latinoamericanos así lo señalan. Blanco, por ejemplo, afirma que:

Las sociedades doctas desempeñan un papel relevante en la formación e institucionalización de una empresa intelectual y/o disciplinaria y constituyen una parte vital de la estructura social de la vida académica: organizan circuitos de debate intelectual, promueven la carrera de algunos de sus miembros, crean redes de conocimiento y editan libros y revistas que constituyen una parte significativa de la vida intelectual. Las sociedades doctas obran, asimismo, como las representantes de las disciplinas frente al público externo: los gobiernos, el sistema de educación superior y las fundaciones. (...) Su carácter, composición y el contexto en el que ellas operan difiere significativamente. Algunas son sociedades doctas en el sentido estricto de la palabra mientras que otras son asociaciones profesionales. Algunas son elitistas, y admiten solamente a miembros con determinadas calificaciones mientras que otras funcionan sobre la base de una membresía más flexible y abierta o definen sus criterios de pertenencia de una manera que trasciende lo académico. Algunas actúan como clubes de debates mientras que otras obran como focos del cultivo de una profesión (Blanco, 2005: 23).

Otro asunto clave en la *Sociología Pública* es la comunicación. Los medios para participar en este debate son disímiles; tan disímiles como lo que se debe enseñar para enfrentarlo. En Sociología las más frecuentes son las comunicaciones científicas y la formación está fuertemente orientada a ellas. Pero más allá de los libros y revistas

–innegablemente necesarios–, dirigidos a públicos, hay que pensar en los impactos de lo que se publica y de lo que se enseña para ello. En ocasiones, la participación en el debate público se da por la vía de los medios masivos que acuden a la disciplina para estar informados, toman prestados patrones de análisis y se usan de maneras que no necesariamente son congruentes con los productos de las investigaciones o con reflexiones sistemáticas de la disciplina. Otras veces los sociólogos son consultados en calidad de expertos o como intelectuales reconocidos. Sus obras escapan de sus manos e inspiran a los medios. Sus ideas llegan a otros públicos a través de vías no disciplinares.

Si bien hay que enseñar a no plegarse a la lógica de los medios y a criticarlos duramente, también hay que reclamar la presencia de la Sociología en ese escenario público y formar sociólogos que sepan hacerlo. Para ello la enseñanza debe abrirse a diversos formatos, lenguajes y maneras de proceder que no le son propios. Deben formarse capacidades para ponderar el poder de los medios; usarlos para la puesta en público de saberes que tienen un enorme poder de transformación social. No se trata de formar sociólogos periodistas, ni de *sociologizar* los medios, pero sí de reconocer la importancia de desarrollar en los estudiantes destrezas para ingresar a un mundo que tiene otras reglas y formas de comunicar (Dubet, 2010). Conviene, además, pensar cómo se enseña a hacerlo.

Estas preocupaciones sobre cómo se enseña la producción y transmisión del conocimiento –y en ese sentido, su función pública– también están en Bourdieu. Tanto si se piensa la disciplina como un campo científico, como si se la considera una manera de contribuir con lo público desde otras esferas, el tema de la comunicación es clave. Es una cuestión de fondo y no de forma: lo que la comunicación devela son precisamente los cánones imprecisos de la disciplina; aquellos a los que hay que oponerse para acceder al conocimiento (Bourdieu y Wacquant, 2005). No hay que limitarse con enseñar a cuidar las formas de producción del conocimiento, sino también de atender las formas de comunicación. «Se necesitaría inventar un lenguaje completamente nuevo para tratar de captar al mismo tiempo lo sensible y lo inteligible, el precepto y el concepto [...], el principio de pertinencia que constituye una ciencia» (Bourdieu y Wacquant, 2005: 30).

Además, la enseñanza de la Sociología debe desentrañar de los textos no sólo esas formas sino también su contenido, sus múltiples sentidos. La forma y el fondo son inextricables y develan la manera en que ocurren las prácticas científicas.

Una ciencia social que [toma] por objeto formas sociales y formalismos sociales debe reproducir en la presentación de sus resultados la operación de desacralización que le permitió producirlos [...]. La ciencia social no solo debe demostrar (*démontrer*), sino también designar y exhibir (*montrer*) (Bourdieu y Wacquant, 2005: 30).

Y eso requiere ser enseñado para superar la exhibición del saber, la búsqueda de legitimidad y para volverlo intrínseco a la disciplina.

Para Collins y Molotch (2001) incluso el uso de las técnicas literarias es deseable porque en el fondo estos formatos no académicos cuestionan la manera en que se accede y se expone el conocimiento. Para otros autores como Stinchcombe (2001), remite a la idea de que ya no hay temas que sean de exclusiva propiedad de la Sociología, sino que se combinan formas de abordaje que obligan a nuevas formas de teorización caracterizada por la hermenéutica y giros del lenguaje que son más atractivas para los estudiantes. Todo ello parece opuesto a la tradición de comunicación de una disciplina fuertemente autoreferenciada.

Para Bruner (1997), la dificultad de aprehender lo contemporáneo con el lenguaje de la Sociología vuelve a incentivar un verdadero florecimiento de la novela, cuyo mérito es proporcionar, precisamente, un punto de vista desde la actualidad sobre la contemporaneidad, tal como lo hacen el periodismo, el cine y la televisión. Frente a la fuerza de esas narrativas, la Sociología—en sus vertientes macro y micro— parece ir quedando fuera de la escena intelectual y del campo comunicativo.

Como se ha visto, las sociologías públicas son múltiples y diversas e incluyen el trabajo con diversos segmentos sociales; el primero de ellos es el de los estudiantes, lo que lleva a preguntarse por su calidad y por los procesos de aprendizaje al que se los expone. Los estudiantes son en sí mismos un público objetivo; «su aprendizaje

del oficio es nuestra garantía: según aprenden los estudiantes se convierten en embajadores de la Sociología en el mundo, de igual manera que ellos traen al aula su compromiso con los diferentes públicos» (Burawoy, 2005: 204). En tanto que se es docente, se es potencialmente un sociólogo público.

En general, pese a los debates, la Sociología Pública se asume para este estudio porque se ocupa de diversos espacios de desarrollo y puesta en práctica de la disciplina, y por consiguiente de la conversación entre la disciplina y los diversos públicos con los que trabaja. Reconocer estos espacios y estos públicos como de interés para la disciplina obliga a pensar en la manera en que se enseña Sociología. Los pénsums están orientados a enseñar teorías y a enseñar a investigar, pero si se trasciende a lugares laborales, no académicos, las competencias implican otros asuntos como el saber comunicar, saber interactuar, saber resolver conflictos y lograr acuerdos, solo por mencionar algunos. Para los sociólogos interesados en la Sociología Pública, esto implica discusiones sobre la naturaleza de la sociedad, sus valores y sus malestares, para lo cual es imprescindible la Docencia reflexiva.

En resumen, si la Sociología de la experiencia reconoce a los actores sociales, su capacidad crítica, sus problemas sociales y la manera en que los asumen, debe necesariamente interesarse por la enseñanza de una sociología de lo público. Este estudio acoge las ideas de Burawoy en cuanto a que hay tres tipos de Sociología: la académica, la práctica y la pública. El autor señala que la crítica debe ser transversal a todas ellas porque su papel no es el de la denuncia sino el de la mirada adecuada, contextualizada y socialmente productiva desde distintos problemas y contextos. Desde esa perspectiva, acepta que hay públicos académicos y no académicos y que las diferentes sociologías llegan más a unos que a otros, pero que deberían impactar a todos ellos en la medida en que están estrechamente relacionadas. En cualquiera de ellas el conocimiento propiamente instrumental, si no es reflexivo, no es propio del pensamiento que debe distinguir a la Sociología.

Capítulo 3

Tendencias de la sociología desde la docencia reflexiva

-Oh, veo que te afecta demasiado, y tampoco eso... tampoco eso... No le quiero sentimental. Un sentimental no puede ser buen sociólogo. Y ahora, puesto que hace tan buendía, á pasear un rato, á tomar luz... ¡luz! ¡Luz! ¡Mucha luz! Y de paso dice: La educación empieza en la gestación... ¿qué digo? en la concepción misma... antes, mucho antes porque venimos educándonos ab initio, desde lo homogéneo primitivo.

Unamuno (1902:43)

Los programas de Sociología en Colombia: aspectos generales de su composición y enseñanza¹⁶

En Colombia existen 15 programas de Sociología, los mismos que en Argentina y Chile, y casi la cuarta parte de los existentes en Brasil¹⁷. La mayoría de ellos se dictan en universidades públicas; tienen un promedio de 154 créditos distribuidos entre 8 y 10 semestres (ver anexos

16. Los datos que se presentan a continuación están fuertemente centrados en el caso colombiano, pero apelan con frecuencia a otros referentes cercanos, suramericanos, usados en el estudio. Por ser usados como referentes solamente, algunos de los datos de esos países no son descritos en profundidad, pero se incluyen en anexos para que puedan ser consultados por los interesados.

17. De los 56 programas presentes en Brasil, sólo el 5% de las universidades tienen una carrera llamada Sociología, el resto lo hacen bajo el nombre de Ciencias Sociales. Sin embargo, los pénsum de Ciencias Sociales tienen materias similares a las de Sociología y en las misiones a menudo se menciona la Sociología como uno de los temas principales. En cambio, en Argentina, Chile y Colombia el programa se llama carrera en Sociología o Licenciatura en Sociología.

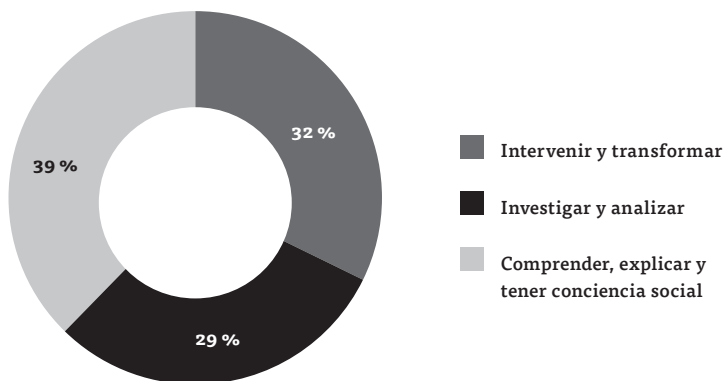
Gráfica N° 26), muy similar a lo que se presenta en las universidades chilenas y argentinas, y con mayor distancia a las brasileñas, donde el rango de duración es más amplio.

En Colombia la mayoría de las carreras están inscritas en facultades relacionadas con Ciencias Sociales, Humanidades y otras disciplinas afines (ver anexos Gráfica N° 27), a diferencia de los otros países de referencia, donde la tendencia primordial es a inscribirse en facultades cuya principal denominación es Ciencias Sociales.

Como campos laborales se resaltan organizaciones privadas, organizaciones públicas, organizaciones no gubernamentales e instituciones educativas, de manera que el/la sociólogo/a puede ser docente, investigador/a o participar en proyectos de investigación e intervención social. En Chile y Argentina se mezclan el sector público y privado, y en Brasil se amplían los escenarios laborales a la educación básica y secundaria, las ONG y el sector de la cultura.

Respecto al perfil ocupacional, en general, las misiones definen al egresado como transformador de la realidad social; con capacidad para analizar, comprender y explicar la sociedad; de intervenir y plantear alternativas de soluciones a las problemáticas del país.

{ Gráfica N° 5 } Perfil ocupacional del egresado en Colombia

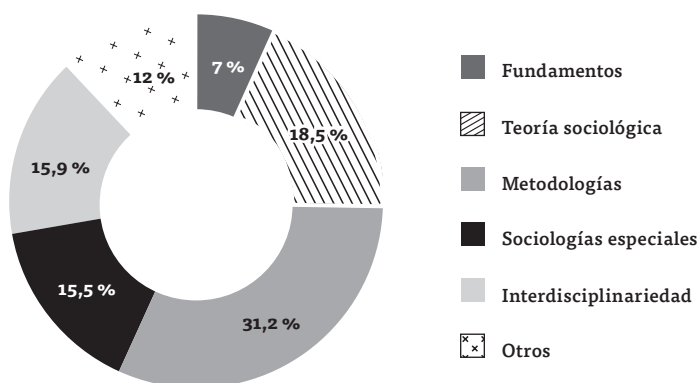


Pueden señalarse dos tendencias en los programas analizados: por una parte, Chile, Argentina y Colombia, resaltan en sus misiones el comprender y analizar los fenómenos o problemáticas sociales y también señalan la importancia de intervenir, plantear soluciones o efectuar aportes a los problemas sociales. Y por otra parte Brasil, se distancia de la idea de intervención social y se acerca a la de políticas sociales.

Las Mallas Curriculares de los programas colombianos

En Colombia el mayor peso está en las asignaturas metodológicas (31,2%), seguidas de las Teorías (18,5%) y de las Sociologías Especiales (15,5%); se trata de una formación fuertemente metodológica que se equilibra con las teorías generales y específicas. El mayor peso en las asignaturas metodológicas es compartido por países como Chile, mientras que en Argentina y Brasil es mayor el peso en asignaturas de Fundamentos, Sociologías Especiales e Interdisciplinariedad (ver anexos Gráfica N° 28).

{ Gráfica N° 6 } Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia



Los tres tipos de fundamentos que más se enseñan en Colombia son: Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales (36,5%), Fundamentos de otras disciplinas (32,7%) y Fundamentos de Metodología (21,2%) (ver anexos Gráfica N° 29). La categoría Fundamentos de otras disciplinas, incorpora a la enseñanza de la Sociología asignaturas como Economía, Matemáticas, Lingüística, Antropología, Derecho, Filosofía y Psicología, lo que puede hablar de programas con interés en iniciar, desde el nivel básico, una relación interdisciplinar (ver anexos Gráfica N° 35).

Las tres asignaturas más dictadas en las universidades del país son: Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales, Fundamentos de Sociología e Introducción a la Sociología, situación similar a otros países, excepto Brasil (ver anexos Gráficas N° 17 a 20). Estas materias tienen como propósito presentar a los estudiantes las formas fundamentales de análisis que caracterizan a la Sociología, así como las bases teóricas, metodológicas y epistemológicas que fundamentan la disciplina desde sus inicios.

Se busca que el estudiante establezca una relación entre los saberes académicos y los saberes propios de la vida cotidiana, generando así una sensibilidad frente a las demandas de carácter social que presenta su contexto. Lo anterior es una tendencia de los propósitos y presentaciones de los programas que coinciden en pretender que sus estudiantes desarrollen habilidades y competencias para analizar, cuestionar, comprender y transformar las diversas interpretaciones de su realidad social a través del análisis crítico y detallado de los fundamentos científicos, tradiciones teóricas y aspectos metodológicos que se producen sobre la realidad social de cada país y su posterior aplicación práctica.

En la presentación de cada asignatura se hace énfasis en la importancia de cuestionar el propósito de las bases teóricas y metodológicas que fundamentan el surgimiento de la Sociología como disciplina. Para plantear dichos cuestionamientos cada programa tiene una serie de unidades temáticas especializadas que llevan al estudiante a conocer, a través de diversos autores, los orígenes de la Sociología, sus formas de pensamiento, producción de conocimiento, herramientas metodológicas y autores principales. La organización de las unidades temáticas permite que el estudiante sepa desde el inicio del curso cuál es el hilo conductor de cada clase, la temática

principal y los propósitos de las lecturas. No todas las universidades presentan detalladamente el contenido temático, lo cual marca una diferencia significativa en términos de enseñanza y metodología del curso, pues aquellos programas en donde se presenta todo el contenido temático con su respectiva bibliografía (especialmente en Colombia y Chile) consignan que el estudiante podrá preparar cada clase, anticipando las lecturas y discusiones a realizar.

Según los propósitos de cada asignatura, se definen formas de trabajo y evaluación. Las asignaturas de Fundamentos coinciden en que proponen como principal forma de trabajo la docencia magistral, por medio de la cual presentan a los alumnos las obras y los autores que fundamentan el marco teórico de cada programa. A su vez, se desarrollan diálogos, debates y seminarios en donde los estudiantes dan cuenta de sus aprendizajes, dificultades y cuestionamientos sobre lo que están aprendiendo en cada unidad temática. Los escritos que constituyen la base fundamental de las formas de evaluación de los programas son: reseñas, ensayos y trabajos finales.

Al realizar una agrupación cualitativa de los datos de los programas, en clave de sus tendencias tradicionales o novedosas, se observa que Brasil es el país que más incorpora algún enfoque o tema actual. En Colombia los enfoques y los temas son en su mayoría tradicionales, se leen autores clásicos y contemporáneos estrictamente ligados a la disciplina y se trabajan temas como identidades de género, evolucionismo, positivismo, aculturación, control social, individualismo, opinión y poder en los medios de comunicación, entre otros.

Teoría sociológica

Las mallas curriculares muestran que el 18,5% de las asignaturas que se enseñan en Colombia son Teorías Sociológicas (ver anexos Gráfica N° 34). Se destacan la Sociología Clásica (26,8%), las teorías organizadas por Escuelas, Corrientes o temas de profundización (21%) y lo que se denominan otras teorías –teoría social, movimientos sociales, acción comunicativa, teoría de sistemas, teoría crítica de la sociedad– (19,6%), que es un grupo que da cuenta de la heterogeneidad de asignaturas de este tipo enseñadas en el país (ver anexos Gráfica

Nº 36). En relación con Argentina, Brasil y Chile, Colombia es el país que tiene más asignaturas de Teoría Sociológica. Es notable el poco peso de ellas en Brasil, en congruencia con su enfoque de Ciencias Sociales (ver anexos Gráfica Nº 37).

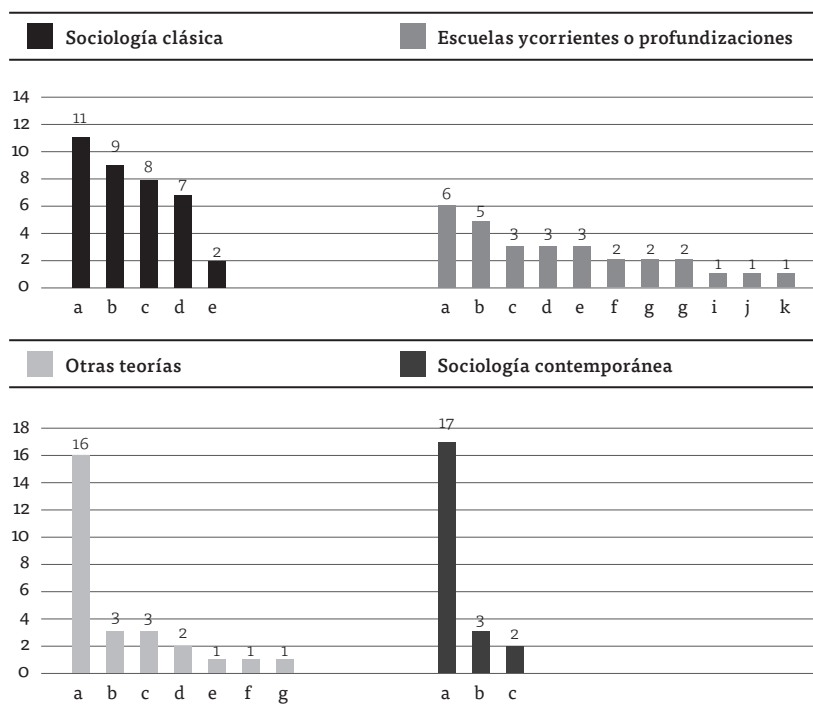
El tipo de asignaturas dictadas de Sociología Clásica en Colombia es variado, sin embargo dentro de las tres primeras categorías se identifican claras tendencias hacia la enseñanza de autores como Marx, Weber y Durkheim, fundadores de la disciplina, además de otros temas clásicos en la enseñanza de la Sociología como el funcionalismo, el estructuralismo, el positivismo, la escuela crítica o las parejas acción/estructura, objetividad/subjetividad, orden/caos, etc. Solamente en la categoría de escuelas y corrientes o profundizaciones, hay dos asignaturas sobre Individuación y Subjetivación que rompen esta tendencia, y en el caso de la Sociología Contemporánea también hay dos asignaturas en las que se estudian autores como Bauman y Elste

En Argentina y Brasil las asignaturas de Sociología clásica tienen una menor representación, mientras que las de Sociología contemporánea adquieren más relevancia. Por otro lado, en Chile no hay asignaturas que se refieran de manera explícita a la Sociología clásica o contemporánea (ver anexos Gráficas Nº 38 a 41).

En el segmento correspondiente a *otras teorías*, predominan en todos los países las teorías sociológicas generales. En Argentina y Chile aparecen en segundo lugar las teorías sociales latinoamericanas o del país. En países como Colombia y Chile las teorías sobre movimientos sociales y acción colectiva son una categoría que cuenta con al menos tres asignaturas, mientras que en Brasil hay seis de ellas.

La prevalencia de **programas de asignaturas de teorías sociológicas** para todos los países, permite señalar que coinciden en el propósito de dar a conocer a sus alumnos las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas, herramientas fundamentales para que el sociólogo pueda comprender, analizar y explicar la realidad social de su contexto. Adicionalmente, se espera que los estudiantes reciban una formación teórica que no solo se quede en la reconstrucción histórica del pensamiento sociológico clásico, sino que lleve a los futuros sociólogos al planteamiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que transformen su quehacer profesional.

{ Gráfica N° 7 } Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de teorías sociológicas que más se enseñan en Colombia



Sociología clásica: a. Marx | b. Weber | c. Teoría sociológica clásica | d. Durkheim | e. Comte

Escuelas y corrientes o profundizaciones: a. Funcionalismo | b. Acción y estructura/Estructura y acción social | c. Estructuralismo | d. Teoría crítica/Escuela de Frankfurt | e. Estructuras de la sociedad moderna | f. Positivismo | g. Materialismo histórico | h. Individuación y subjetivación | i. Representación e ideología | j. Integración y sistema social | k. Empirismo

Otras teorías: a. Teorías sociológicas | b. Teoría social | c. Teoría de los movimientos sociales/Movimientos | d. Teoría de la acción comunicativa | e. Teoría de sistema | f. Historia y teorías sociológicas | g. Teoría crítica de la sociedad

Sociología contemporánea: a. Teoría sociológica contemporánea | b. Habermas | c. Teoría sociológica contemporánea: P. Bourdieu, A. Giddens, Z. Bauman, entre otros.

Los objetivos de cada asignatura muestran giros en la tendencia de enseñanza. En tanto algunos se centran en la revisión general de las teorías sociológicas clásicas, otros se enfocan en el estudio de autores representativos de algunas de estas teorías y otros contextualizan las

principales teorías sociológicas. Al igual que en los programas de la categoría Fundamentos, en estos se espera que el estudiante interiorice los conocimientos básicos que sustentan las propuestas teóricas de la Sociología como disciplina útil en la producción de conocimiento, reflexión y transformación de las sociedades.

En la mayoría de las asignaturas los docentes privilegian las clases magistrales. Allí exponen y analizan las diferentes teorías sociológicas existentes, desde las denominadas clásicas hasta las modernas. Se realizan lecturas guiadas de autores como Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber, así como debates y diálogos en clase que le permiten al docente conocer el nivel de aprendizaje y comprensión de sus alumnos. El estudiante debe leer y analizar con anterioridad cada texto para que pueda participar en los debates. Se desarrollan también talleres grupales e individuales.

Particularmente para el caso de Colombia, las asignaturas se enfocan tradicionalmente por épocas (teorías clásicas, modernas y contemporáneas), por escuelas, (funcionalismo, estructuralismo, teorías de sistemas, etc.) o por corrientes (acción/estructura, individuo/sociedad, integración/exclusión, etc.), lo que reitera la idea de tendencia clásica de la disciplina. De todas formas, también hay algunos cursos sobre temas más actuales como subjetividades, acontecimientos y movilizaciones, vida cotidiana, etc., pero son minoritarios.

Los profesores resaltan la importancia de impartir clases teóricas con dos argumentos centrales: la importancia de la teoría asociada a la investigación, a asuntos metodológicos o a los datos empíricos, y lo que se debe enfatizar cuando se enseña teoría. En este sentido subrayan específicamente la necesidad de adaptar el lenguaje teórico a ejercicios prácticos o articularlo con asignaturas de metodología; incorporar a la teoría sociológica los desarrollos teóricos de otras disciplinas; vincular las teorías clásicas y las teorías contemporáneas al análisis de los problemas locales y nacionales actuales; interpretar textos, no describirlos ni narrarlos; cuestionar las teorías que buscan dar explicaciones absolutas de la sociedad y tener en cuenta el papel de los sujetos y de las particularidades en la construcción social.

Metodologías

El área más densa en la enseñanza de la Sociología en Colombia es la de metodologías, que tiene un peso de 31,4% sobre el total de las mallas curriculares.

Esta área es de primordial importancia en la historia de la Sociología del país; alrededor de ella está, en buena medida, asentada la identidad del sociólogo colombiano. En Colombia el peso de esta categoría es mucho mayor que en Argentina (16,1 %) y Brasil (18,2%) y similar a Chile (31,3%) (ver anexos Gráfica N° 15).

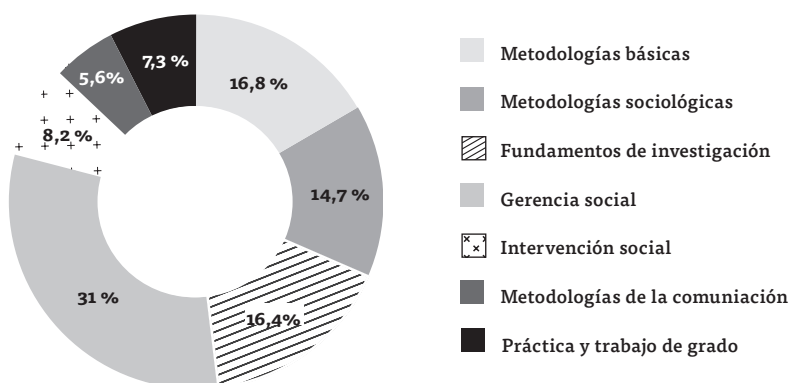
Las asignaturas metodológicas se han dividido en 7 grupos para facilitar su comprensión. Algunas de estas clasificaciones se realizaron de acuerdo con contenidos propiamente metodológicos y otras hacen referencia a procesos de investigación e intervención o a prácticas, agrupadas de esta manera porque relacionan fuertemente el componente metodológico.

Los tres tipos de metodologías que más se dictan en Colombia son: fundamentos de investigación con un 31,0%, las relacionadas con prácticas laborales y trabajos de grado con un 16,8%, metodologías sociológicas con un 16,4% y metodologías básicas con un 14,7%. Aunque el peso de áreas como gerencia social e intervención social es menor, al ser agrupadas dan cuenta de un cierto giro en la disciplina hacia áreas que ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos demandados, útiles en diversos y novedosos escenarios laborales en Colombia, como el de las empresas, la responsabilidad social, las industrias culturales y las relaciones laborales, entre muchos otros (ver anexos Gráfica N° 43). Otros rasgos importantes de los contenidos de cada categoría metodológica son:

- Fundamentos de investigación: metodología/técnica de investigación, métodos cuantitativos, métodos cualitativos e investigación social/investigación.
- Práctica y trabajo de grado: trabajo de grado/tesis, pasantías institucionales/práctica profesional/práctica de campo y seminario de proyecto/trabajo de grado.

- Metodologías sociológicas: demografía/estudios de población/dinámica poblacional, diseño de agregados, diseño de sondeo, diseño etnográfico, muestreo, diseño de investigación y análisis integrado de datos.
- Metodologías básicas: estadística e informática.

{ Gráfica N° 8 } Tipos de metodologías que se enseñan en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

En el anterior grupo de asignaturas predominan las que se centran en las técnicas metodológicas. Las asignaturas que sugieren alguna relación entre diferentes métodos de investigación y procesos teóricos son las relacionadas con prácticas y trabajo de grado. En este grupo de asignaturas pocas se relacionan de manera explícita con la realidad social: demografía, estudios de población, dinámica poblacional. Hay otras asignaturas con una baja frecuencia, como «problema de métodos entre disciplinas», o «análisis integrado de datos», lo que sugiere un interés por diálogos metodológicos e interdisciplinarios. Ninguna asignatura de este grupo alude a la intervención social.

Cuando se analiza la frecuencia con la que se repiten las asignaturas en distintas universidades y se la compara con otros países, un tema común en el grupo de Metodologías Básicas es la Estadística; Colombia y Brasil tienen la mayor concentración en esa área, mientras que en Argentina y Chile se registran otras: metodologías de ense-

ñanza, informática, lógica formal, argumentación y matemáticas; estas materias son las que menos se dictan en Colombia.

Respecto a las metodologías sociológicas, en Colombia las asignaturas más numerosas aluden a diversos métodos de investigación. En los otros países se circunscriben a un método en particular o a la integración de varios. Las asignaturas que difieren de esta tendencia son: Análisis del discurso social, Etnografía, Análisis integrado de datos, Diseño, desarrollo y evaluación de proyectos sociales y Estudios demográficos.

En lo relativo a los fundamentos de Investigación, las asignaturas más numerosas en todos los países son las de técnicas de investigación. En Argentina y Brasil les siguen las asignaturas sobre investigación social en general, mientras que en Colombia y Chile las que tienen que ver con métodos cualitativos y cuantitativos. En Colombia, Argentina y Brasil se destacan como «actuales» las asignaturas relacionadas con el uso de software de investigación social; no obstante, son muy pocas: una en cada país. En Colombia también sobresale la participación en líneas de investigación en marcha con una asignatura.

Los países que más asignaturas de gerencia social tienen son en su orden: Chile, Colombia y Argentina. Las asignaturas más dictadas son de planeación, gerencia, gestión y evaluación de proyectos. En intervención social y metodologías de la comunicación, solo Colombia y Chile tienen más de tres asignaturas. Sin embargo, Colombia registra el doble de asignaturas en estas dos categorías, lo que da cuenta de una apertura en estos temas novedosos a la disciplina y que retan el oficio tanto docente como sociológico. Colombia y Argentina tienen dos asignaturas sobresalientes en el segmento Metodologías de la Comunicación, por las posibilidades que generan que la Sociología se integre más a la sociedad: Ensayos de Opinión y Comunicación Política (una asignatura cada una). Las formas en que se promueve la comunicación oral y escrita según los programas de las asignaturas revisadas, son bastante amplias para los cuatro países.

En todos los países existen asignaturas de práctica y trabajo de grado que incluyen elaboración de proyectos, pasantías institucionales y prácticas profesionales.

Los **programas de asignaturas de metodologías** registran actividades como elaboración de investigaciones, evaluación de proyectos sociales, construcción de herramientas de investigación y formulación de propuestas de intervención en el campo social. Teniendo en cuenta estas actividades, no es posible describir una sola metodología que responda a todos los intereses de formación propuestos en las diferentes universidades. De ahí que en cada asignatura revisada se encuentren propuestas de trabajo diferentes, centradas en temas específicos; algunos relacionados con las exigencias del contexto social y otros con las exigencias del contexto académico.

Es posible destacar dos grandes tendencias en términos de la enseñanza de las metodologías: por un lado se encuentran las asignaturas que pretenden enseñar a los estudiantes los fundamentos conceptuales que sustentan las diversas propuestas metodológicas usadas en la labor investigativa; por el otro, las asignaturas que se encargan de presentar y enseñar a los estudiantes las herramientas metodológicas más usadas en el campo de las Ciencias Sociales, introduciendo además un componente interdisciplinar al presentar el aporte de otras disciplinas en la elaboración de proyectos e investigaciones sociales.

En las universidades de Argentina, Brasil y Chile los programas de asignaturas metodológicas enfatizan los aspectos técnicos. La mitad de ellos se refieren a distintos métodos y en dos programas se observan vínculos entre las metodologías y la realidad social, ya sea como objeto de estudio o de intervención.

La enseñanza básica de la metodología en Ciencias Sociales supone el estudio de las diversas formas en que se lleva a cabo la labor del sociólogo. Sin embargo, es de resaltar que en las asignaturas de metodología no se encuentra un amplio componente de trabajo práctico. Por el contrario, el componente central es el trabajo teórico, analítico y descriptivo de la labor investigativa en Sociología. Tan solo en una universidad chilena se propone explícitamente, como parte del desarrollo de la asignatura, un trabajo práctico que le permite a los estudiantes acercarse a la formulación de proyectos de investigación social, teniendo en cuenta los componentes teóricos y metodológicos que conlleva dicha práctica.

Por lo general, los programas de las asignaturas de metodologías presentan una amplia bibliografía que el estudiante debe consultar con anterioridad para comprender y responder ante las actividades propuestas en cada clase. Las clases se desarrollan a partir de la exposición magistral por parte del docente, quien expone y explica los ejes centrales de la labor práctica en las Ciencias Sociales y posteriormente guía la lectura e indagación de los estudiantes.

Al complementar y contrastar la información, para el caso Colombiano aparecen otros elementos claves para la enseñanza de la metodología derivados de las experiencias de los docentes:

- La Sociología es un oficio que se centra fundamentalmente en la investigación. La metodología y la teoría se deben enseñar de forma simultánea.
- No se habla de método científico, sino de estrategias de investigación. Estas estrategias se desarrollan a partir de diseños tomados de diferentes disciplinas: diseño de agregados (Economía), diseño etnográfico (Antropología), diseño documental (Historia) y diseño de sondeo (Sociología norteamericana).
- A partir de los años noventa se ha privilegiado la investigación por la investigación desechando la teoría.
- Una característica específica de la enseñanza de la metodología en Sociología es que busca asuntos, problemas o preguntas de investigación relacionadas con aspectos generales de la Sociología, como el orden social, el cambio y la acción social.

La formación profesional y la experiencia laboral del docente tienen una fuerte implicación metodológica derivada de la participación y dirección de proyectos de investigación y, por supuesto de la docencia en el tema:

La dirección de proyectos de investigación permite enseñar y aprender al mismo tiempo, no solo de otros profesores, sino también de los estudiantes, de manera que no hubiese sido posible por fuera de esa experiencia en concreto (Autobiografía docente, 2012).

La posibilidad de trabajar antes de terminar el pregrado y participar en una investigación particular, permite aprender a integrar la teoría y la práctica (Autobiografía docente, 2012).

La docencia formal en una institución universitaria, dictando una asignatura de metodología de la investigación aplicada a otras áreas como las Ciencias Sociales, permite acercarse de otra manera, más amplia, a las metodologías (Autobiografía docente, 2012).

Una tercera parte de los profesores se refirió a asuntos relacionados con los aprendizajes en medio de proyectos de investigación. Los docentes coinciden en dos aspectos; por una parte, la importancia de los estudios de posgrado y específicamente de doctorado: «Yo creo que lo del doctorado ayuda porque precisamente la ciencia, la investigación, se hace es con preguntas. Uno llega a unas respuestas porque previamente hay unas preguntas que un estudio de este tipo obliga a hacerse» (Entrevista Docente, 2011). Y por otra parte, la importancia de enseñar a investigar presentando ejemplos de investigaciones ya realizadas y poniendo a los estudiantes a reflexionar sobre el problema:

Desde que me estoy preparando [...] trato de tomar, siempre como ejemplo, casos de investigaciones anteriores. [Se trata de] no hablarles nunca de un proyecto de investigación en el aire, sino darles ejemplos concretos; se tenía tal problema, se hizo esta investigación y estos son los resultados. Entonces, pienso en casos concretos. En la medida en que me va avanzando el semestre no les doy un caso, sino que les doy muchos casos [...]. Ellos ya tienen el concepto y ya puedan tener más casos para ver la problemática desde más ángulos (Entrevista Docente, 2011).

Sociologías especiales

Como Sociologías Especiales se han agrupado aquellas que abordan temas específicos de interés para las distintas universidades o regiones del país. Cerca del 15% de los cursos corresponden a esta clasificación (ver anexos Gráfica N°43).

En Colombia es donde menos se dictan este tipo de asignaturas. En el país se privilegia una Sociología enfocada en temas teóricos y metodológicos característicos de la disciplina clásica y poco orien-

tada a temas específicos y generalmente actuales, propios de las sociologías especiales. Por contraste, en Brasil, en correspondencia con su formación amplia en Ciencias Sociales, las sociologías especiales pesan alrededor del 25%, seguida de cerca por Argentina con el 23% (ver anexos Gráfica N° 16).

En Colombia las sociologías especiales son fuertemente teóricas, tanto que podrían entenderse como tipos de teorías especializadas sobre ciertos ejes temáticos. Es muy poco frecuente su abordaje práctico. El porcentaje más alto (20%) está constituido por un heterogéneo grupo de materias como sociologías de la familia, la juventud, la religión, la educación, muy particulares en cada universidad y que no logran ser agrupadas para obtener tendencias. Le siguen la Sociología colombiana (16,5%) y las sociologías especializadas, sin referencia concreta, que son un grupo de materias con denominación genérica; es posible que esto se deba a que las universidades optan por títulos que no les comprometan temáticamente y faciliten tener variaciones en el tiempo. Luego están la Sociología política (12%) y la latinoamericana (10%), que hablan del interés por las coyunturas de la región.

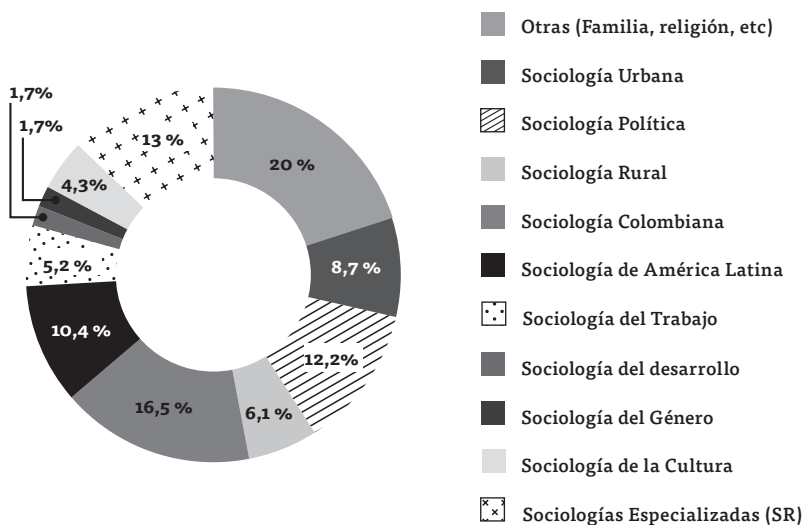
Cuando se hace un análisis desagregado de las categorías se notan otros temas (ver anexos Gráfica N° 21). De las 20 asignaturas que aparecen en la primera categoría «otros», hay 5 cursos, equivalentes al 25%, que abordan temas no tradicionales: Sociología comunitaria (2), Sociología de la literatura (1), Sociología del arte (1) y Sociología de la juventud (1); otro tanto toca el tema de la educación.

En la categoría Sociología Colombiana las asignaturas son tradicionales, pero abordan problemas locales y nacionales que siempre serán de gran interés para los sociólogos. En el resto de categorías se destacan como menos tradicionales las que tienen que ver con temas ambientales.

Al analizar las asignaturas de Sociologías Especiales se ven notables diferencias entre países (ver anexos Gráficas N° 17 a 20). En Colombia las categorías del componente Sociologías Especiales con más asignaturas se refieren a temas frecuentes y básicos en la enseñanza de la Sociología: Sociología de la educación (5), urbana (8), política (9), rural (5), de problemas colombianos y del país en general (6) y del trabajo (3). En Argentina es notable el énfasis en Sociología

de la Salud, que se dicta en cinco universidades. Es frecuente también la enseñanza de diversos enfoques de las teorías de la cultura sobre todo en Colombia y Brasil, y también en Chile, en donde es mayor el énfasis en la Sociología del Género.

{ Gráfica N° 9 } Tipos de sociologías especiales que se enseñan en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

En las categorías de Sociologías Especiales, que tienen el menor número de asignaturas (entre 1 y 2), es donde más se registran temas no convencionales en la enseñanza de la Sociología. En Colombia aparecen categorías como Sociología Comunitaria, Sociología del Arte y Sociología de la Juventud, Ambiente y Formas de Desarrollo, Estudios Sociales de la Cultura y Teoría Sociológica Colombiana. En Argentina están la Sociología Comunitaria, la Sociología del Arte, la Sociología de la Infancia, Educación Inclusiva, Vida Urbana y Cultura Popular, Instituciones y Organizaciones Juveniles. En Brasil se dictan asignaturas sobre Sociología de la Salud, de la Reproducción y la Mortalidad, Sociología de la Vejez, Sociología de la Juventud, Sociología de la Imagen, Sociología de las Relaciones

Raciales en el País, Sociología del Cuerpo y la Sexualidad, entre muchas otras. Y en Chile se registran categorías como Sociología de la Juventud, Sociología del Envejecimiento, Sociología de la Salud, Sociología del Medio Ambiente, Género y Desarrollo, Derechos Humanos, Multiculturalismo. Esto da cuenta de interesante abanico de nuevas perspectivas para la región.

La enseñanza de las sociologías especiales presenta dos particularidades en la región: en primer lugar, se destaca la tendencia a presentar en estas asignaturas los aportes de la Sociología a la comprensión de diversas temáticas de interés político, social y cultural de cada país; en segundo lugar, se encuentra una distinción en las temáticas elegidas en cada universidad, que varían dependiendo del interés disciplinar que oriente la formación en las diferentes universidades.

Tal como ocurre en las otras categorías, la metodología empleada en estas asignaturas es fundamentalmente la clase magistral, en donde el docente expone el devenir histórico del tema hasta llegar a las formas actuales del fenómeno en cuestión. Esto sin detrimento de la participación activa de los estudiantes, realizando exposiciones, presentaciones, debates, diálogos y producciones escritas que dan cuenta de los aprendizajes alcanzados. Son escasas las referencias a trabajos prácticos o a investigaciones de curso.

Los profesores que hicieron referencia a las asignaturas de sociologías especiales (28,6%) en Colombia se refirieron a dos temas: las formas de enseñanza de las sociologías especiales y la investigación de temas relacionados con este tipo de sociologías.

Respecto a la enseñanza, se señala que las sociologías especiales deben estudiarse teniendo en cuenta tanto los autores clásicos como los contemporáneos y que las reflexiones teóricas que se hacen desde ambas perspectivas deben ser pertinentes para analizar los problemas actuales locales o nacionales. Con respecto a la investigación de temas relacionados con las sociologías especiales, los docentes integran las teorías con sus propias investigaciones sobre temas específicos. De esta manera se construye un modelo de análisis a partir de la integración de la teoría sociológica y psicoanalítica, por ejemplo (Autoevaluación docente, 2012).

En general, podría decirse que las sociologías especiales son, básicamente, teorías sociológicas con enfoques en temas especiales bastante tradicionales en la Sociología colombiana. Los temas novedosos son escasos y hay muy poca evidencia de trabajo práctico alrededor de estos cursos.

Interdisciplinariedad

El tema de la interdisciplinariedad es central para las Ciencias Sociales y, seguramente, es transversal a todas las categorías analizadas; sin embargo, un considerable 15.9% de las asignaturas en Colombia hacen referencia específica al diálogo con otras disciplinas.

El peso de este grupo de asignaturas es mucho menor respecto en Colombia al que se registra en Brasil, donde casi el 40% de las materias son de este tipo, pero es similar al de Chile y Argentina.

En esta categoría hay una amplia variedad de asignaturas que entran en diálogo sobre todo con la Historia, la Economía, la Filosofía y la Geografía. Llamam la atención algunas que, si bien no son disciplinas en sí mismas, hacen parte del cuerpo tradicional de otras disciplinas. Es el caso de los asuntos étnicos, del arte y de la cotidianidad (ver anexos Gráfica N°44).

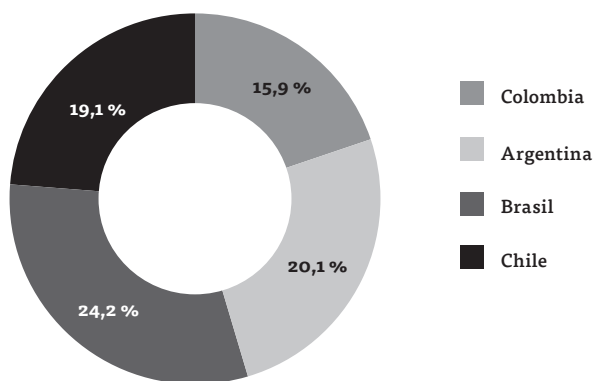
Analizando cada subgrupo de interdisciplinariedades, se observa que dentro de las historias se destaca la de Colombia muy por encima de la historia general o regional. Dentro de las economías, resaltan los cursos de micro y macroeconomía y la economía general. Y en la amplia categoría de «Otras», que en total alcanza casi el 17%, sobresalen los deportes y el diálogo con las Humanidades, la Demografía y la Lingüística (ver anexos Gráfica N°45).

Si se compara la categoría interdisciplinar colombiana con la de los otros tres países de referencia, se destacan contrastes importantes. Por ejemplo, en Brasil el diálogo se da con mucha fuerza con la Antropología, mientras que en Argentina y Chile tiene lugar con el área psicosocial (ver anexos Gráficas N° 46 a 49).

Los programas de las asignaturas agrupadas bajo el componente de interdisciplinariedad muestran que en estas materias se estudian los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos de

otras disciplinas que han interesado a las Ciencias Sociales. Como se ha mencionado, estas disciplinas son: Antropología, Historia, Psicología, Economía, Geografía y Filosofía, entre otras. Sus principales relaciones giran en torno a las transformaciones sociales, los problemas políticos, culturales y económicos y las formas de producción del conocimiento. Se espera que dichas disciplinas afines puedan ofrecer sistemas explicativos y categorías de análisis que amplíen la comprensión de los fenómenos sociales propios de cada contexto.

{ **Gráfica N° 10** } Peso porcentual de la categoría Interdisciplinariedad respecto a los totales de cada país



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

La tendencia general en la enseñanza de los cursos interdisciplinarios es tratar de relacionar los postulados teóricos, los trabajos metodológicos y prácticos de diversas disciplinas, para ligarlos con la producción sociológica en el contexto latinoamericano.

A pesar del diálogo temático y disciplinar, las metodologías de trabajo en estas asignaturas son muy similares a las de las otras categorías: el docente expone cada unidad temática y se realizan algunas actividades prácticas como la lectura analítica de textos y talleres colectivos de discusión.

Otros

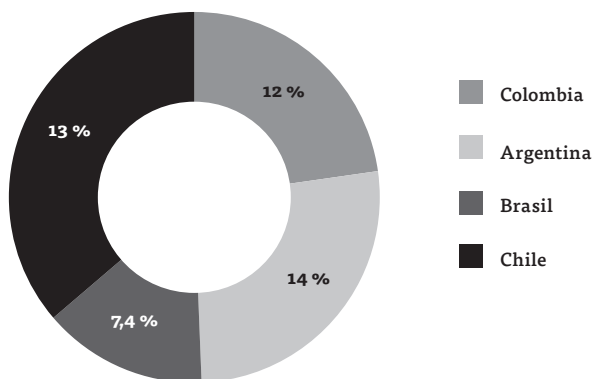
Después de agrupar las categorías anteriores, queda un grupo del 12% de asignaturas que no responden a ninguno de los criterios anteriores y que, como son difíciles de clasificar, se presentan como «otros cursos».

En Colombia estas asignaturas tienen un peso similar al de Argentina y Chile y muy superior al de Brasil: los tres grupos que componen la categoría son los cursos de exigencia (43,8%), bien sea por ley o por enfoque de cada universidad, los seminarios (31,5%) –que tienen denominaciones amplias porque seguramente cambian con el tiempo y permiten incluir nuevos temas en las mallas, hacer énfasis renovados y en general flexibilidad curricular– y otros cursos muy particulares (ver anexos Gráfica N° 21).

Dentro de los cursos de exigencia o de ley se destacan los idiomas, seguidos por los cursos institucionales, que generalmente son sobre filosofías universitarias. Esto es frecuente en las universidades confesionales, así como los énfasis en ética de algunas universidades laicas.

En la categoría Seminarios las asignaturas más frecuentes son los seminarios en general o de Sociología (ver anexos Gráfica N° 22).

{ **Gráfica N° 11** } Peso porcentual de la categoría Otros respecto a los totales de cada país



Cuando se lo compara con los otros tres países surgen algunos contrastes (ver anexos Gráficas N° 23 a 25). En el segmento Exigencias institucionales/por ley, la categoría que tiene más asignaturas en todos los países es Idiomas. La segunda categoría con más asignaturas abarca temas como la Institución universitaria, la Moral y la Teología. Brasil no tiene asignaturas de este tipo.

En el segmento «Otros cursos», en Argentina, Brasil y Chile las categorías con más asignaturas aluden a la educación y a la escuela, siendo Brasil el país con el número más alto por su énfasis en preparar sociólogos para la educación secundaria; también tienen asignaturas en temas ambientales. En Colombia se enseñan Análisis de Coyuntura y Derechos Humanos (tres asignaturas respectivamente), áreas afines a las altas dinámicas de conflictividad política del país.

Casi todas las categorías con tres o más asignaturas dentro del segmento «seminarios» están relacionadas con temas tradicionales en la enseñanza de la Sociología como la teoría sociológica, la investigación, la Antropología, la Ciencia Política y la Sociología urbana. Solo en Chile se registra una categoría «menos convencional», con cinco asignaturas: Taller Colectivo/de Equipos de Trabajo/Integración.

Con respecto a las categorías de «otros» que tienen menos de tres asignaturas en Colombia sobresalen temas «actuales» como Geopolítica, Ecología Humana, integración de las Ciencias Sociales y otros, relacionados con el perfil ocupacional como las consultorías y la docencia de las Ciencias Sociales. Llamen la atención las asignaturas sobre opinión pública, que podrían considerarse como una forma de poner en relación a la Sociología con la sociedad en general. Por su parte, en Argentina se destacan temas como las nuevas tecnologías de la comunicación, Ecología y medio ambiente y diversidad cultural, así como temas que tienen que ver con el perfil ocupacional, como por ejemplo las relaciones interpersonales. En Brasil resaltan algunos temas como los Derechos Humanos y la Ecología Humana y otros metodológicos como el uso de la fotografía en las Ciencias y Sociales y la relación entre la disciplina y la sociedad civil. Mientras que en Chile llaman la atención los cursos sobre problemas ambientales.

En resumen, la composición de los p \acute{e} nsum de la carrera de Sociología se caracteriza por la notoria presencia de materias de tipo tradicional, (Dubet, 2010, 2011). En los tres tipos de asignaturas más importantes en los p \acute{e} nsums de Sociología de las universidades colombianas (por su peso en la totalidad de las mallas), que son los fundamentos, las teorías sociológicas y las metodologías, los porcentajes de asignaturas no tradicionales son bajos. En el caso de fundamentos, los dos tipos de asignaturas que más se enseñan son Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales (36,5%) y fundamentos de otras disciplinas (32,7%). En estas dos categorías todas las asignaturas tienen alguna relación con los orígenes y las bases de la disciplina en particular y en pocos casos con las Ciencias Sociales en general. Del total de asignaturas de fundamentos que se enseñan en Colombia el 32,7% se refieren a disciplinas distintas a la Sociología y el 3,8% a temas no tradicionales.

En cuanto a la teoría sociológica, los dos tipos de materias que más se dictan son Sociología Clásica (26,8%) y las escuelas y corrientes o profundizaciones (21,0%). La mayoría de asignaturas que integran estas dos categorías son sobre autores. Algunas se enfocan exclusivamente en Marx, Weber y Durkheim, fundadores de la disciplina, y en temas también clásicos en la enseñanza de la Sociología como el funcionalismo, el estructuralismo, el positivismo, la escuela crítica o las parejas acción/estructura, objetividad/subjetividad, orden/caos, etc. Solo hay dos asignaturas sobre individuación y subjetivación. Únicamente el 8,7% alude a temas más actuales.

Las metodologías son las asignaturas que más se dictan en Colombia (31,2%). Los tres tipos más frecuentes son: fundamentos de investigación (31,0%), las prácticas laborales y trabajos de grado (16,8%) y las metodologías sociológicas (16,4%). En estos tres tipos de asignaturas predominan las que se centran en la técnica metodológica. De todas formas, las prácticas y trabajos de grado implican que se tenga que hacer alguna relación entre diferentes métodos de investigación y teorías. Por otra parte, la categoría Metodologías Sociológicas incluye el análisis integrado de datos, que da cuenta del interés por los diálogos metodológicos; se dicta en cuatro universidades. A pesar de estas consideraciones, del total de materias metodológicas que se dictan en Colombia, solo el 14,2% son sobre la combinación de métodos de

las diferentes disciplinas. Es notable que algunas ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos que atienden nuevos temas cada vez más demandados en el país.

Las Experiencias Docentes: aspectos generales

Las experiencias docentes permitieron identificar elementos relacionados con el ejercicio reflexivo de su quehacer. En este segmento se presentan los datos significativos del oficio docente que dan cuenta de la manera en que desde experiencias personales se enseña la Sociología.

De acuerdo con Dubet (2012), es importante mirar cómo los docentes de Sociología han llegado a serlo. Cómo construyen su rol en medio de sus experiencias y subjetividades. Los docentes consultados tienen mínimo estudios de maestría, y algunos de ellos tienen doctorados. Por lo general han hecho su pregrado en Sociología, aunque un par tienen pregrado en comunicación social y literatura, complementados con una maestría en Sociología. Llevan más de 10 años trabajando en universidades públicas y privadas, tienen amplias trayectorias en investigación y han ocupado altos cargos administrativos. Sus áreas temáticas de especialización son muy diversas y van desde áreas clásicas en el país como el conflicto, la violencia y la política, hasta temas novedosos como el cuerpo, las emociones y la cotidianidad. Con excepción de un solo caso, ninguno de ellos planeó ser docente ni se preparó específicamente para ello; avatares de la vida los dejaron frente a esa posibilidad y han ido formándose en medio de la práctica docente.

Sus trayectorias inician, generalmente, por dos vías: una es la vida estudiantil, que deriva en asistencias de docencia y monitorias que, a su vez, son la antesala del oficio; y la otra son las experiencias profesionales tempranas, generalmente en el área de intervención social, que los someten a capacitaciones y diversos trabajos con comunidades o públicos del sector oficial. Los docentes no reconocen una vocación o un interés previo; es el proceso mismo el que los ha llevado a desempeñar el oficio. Varios de ellos han participado en algún momento de su vida estudiantil o su vida laboral temprana en procesos de reformas

académicas o procesos de acreditación, lo que los ha acercado a una reflexión sobre los contenidos y sentidos de la disciplina.

En todas estas circunstancias los docentes reconocen explícitamente aprendizajes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones esta diversidad de experiencias es muy rica y converge en un solo sujeto docente (ver anexos AB).

Las experiencias, incluso, están marcadas desde la niñez y la adolescencia. No pocos de ellos admiten que el origen del oficio docente tiene las huellas en ciertos momentos de su proceso de socialización, en ámbitos privados como la familia o en las propias experiencias escolares. Padres con fuertes vinculaciones al mundo académico y mudanzas al exterior por el trabajo de éstos, contacto temprano con pensadores clave como Freire o Zuleta, abundante lectura desde edades tempranas, acceso a bibliotecas privilegiadas, padres o abuelos con oficios docentes y grupos de estudio con compañeros del colegio son algunas de las situaciones referidas.

Es el caso de una docente que empezó a construir su perfil a muy temprana edad. Su abuelo, a pesar de ser campesino, era un gran lector y se encargó de crear la única escuela que aún existe y funciona en la localidad donde vivió. Desde muy niña le pidió a su madre que le enseñara a leer y a escribir. A los 8 años de edad descubrió la biblioteca de su escuela y leyó importantes obras como los Cuentos de los Hermanos Grimm, Las mil y una noches, La odisea y La Ilíada, entre muchas otras. La lectura del texto Memorias de la casa muerta la llevó a estudiar las cárceles, que es su tema central de investigación en la actualidad (Autobiografía docente, 2012).

Este tipo de influencias también se identifican en etapas posteriores, como en la trayectoria académica universitaria y la vida laboral, y toman generalmente dos rutas, una relacionada con la vida familiar y otra con la profesional.

En el primer caso, se trata de un ingreso a la vida adulta marcado por fuertes rupturas con las raíces religiosas o políticas de la familia; los aprendizajes tempranos son sometidos a crítica; una crítica derivada de los saberes provenientes de la Sociología.

Mi madre provenía de la high class del pueblo y durante toda su vida, a pesar de que las condiciones económicas no lo favorecían, conservó siempre esa sobreestimación proveniente de su origen social. Mi padre, a la escala del pueblo, pertenecía a lo que se puede llamar una «clase media» y había logrado casarse con una mujer de la alta alcurnia de esa pequeña población. Esta diferencia de clase entre padre y madre, muy sutil por lo demás, de alguna manera marcó mi vida y mis elecciones futuras. En el marco de esa pequeña población esas diferencias marcaban una especie de «narcisismo de las pequeñas diferencias», porque realmente entre los dos había muchas cosas en común, empezando por el hecho de que ambos eran blancos de ojos azules, y en Colombia las diferencias de clase por lo general están marcadas por diferencias en el color de la piel. No obstante, esa diferencia social y las preocupaciones que más adelante se me plantearon, en la adolescencia, en contacto con amigos de todas las procedencias sociales, me llevaron en una buena medida a interesarme por el estudio de las «clases sociales», que en algún momento se ha considerado como el «problema de la Sociología»(Autobiografía docente, 2012)

En el segundo caso se trata de experiencias académicas y no académicas, eventos o procesos, que claramente van perfilando su manera de asumir el oficio y se interiorizan como métodos pedagógicos, formas del quehacer docente. Es el caso de la exposición a modelos pedagógicos de sus propios docentes; las habilidades de lectoescritura y de investigación derivados de monitorias o asistencias en proyectos de investigación e intervención; el intercambio de ideas con grandes pensadores del país, que fueron sus profesores; la lectura de teorías que los impactan profundamente; la participación en grupos de estudio sobre temas específicos o sus propios estudios de posgrado; y la participación en activismos políticos o en movimientos estudiantiles son los elementos que reconocen como los primeros determinantes del oficio.

Posteriormente, es el desarrollo mismo del oficio y la reflexión que les implica lo que configura la manera en que se desempeñan. Las concepciones y prácticas de enseñanza de cada docente son evidentes cuando responden sobre las maneras en que realizan su función. Esas respuestas pueden agruparse en varias tendencias.

En el primer caso, se ven prácticas concretas en las que se valoran las relaciones más horizontales. Allí se resaltan las relaciones cercanas entre profesores y estudiantes que se dan en determinada universidad; se aprende de los estudiantes y de otros docentes y se considera que lo que se realiza en el curso es un trabajo en equipo en el que los resultados que se obtengan afectan al profesor y a los estudiantes.

Otra tendencia da cuenta de cómo valoran las condiciones y actividades de los estudiantes o el hecho de posicionarse adecuadamente frente a ellos. Esto sucede cuando los docentes consideran que lograr la admiración y el respeto de los estudiantes es algo muy importante, lo que lleva a replantear permanentemente la estructura de las clases, a hacerlas más prácticas y a pensar que es importante estudiar la personalidad de los jóvenes actuales: cómo aprenden, qué quieren, por qué cada vez se les ve más frustrados, más inconformes, con menos ganas de aprender.

Otra manera de considerar las condiciones y actividades de los estudiantes es partir del hecho que ellos aprenden más en la práctica, de manera que en las clases se articulan los contenidos del curso, las necesidades e inquietudes de los estudiantes, las circunstancias del grupo, sus reflexiones sobre los problemas de estudio y la experiencia profesional del docente.

Por su parte, un grupo de docentes define más desde su propia perspectiva, sobre lo que les resulta valioso o importante para el oficio, para sí mismos o para la disciplina:

En el ejercicio de la docencia, el sentimiento más intenso es la responsabilidad con el rigor de la ciencia: sus métodos, categorías y perspectivas de análisis. A uno le satisface acompañar a otros en su proceso de aprendizaje y ver su progreso y por eso le gusta mostrar a los estudiantes cómo es su modo de actuar, que observen cómo construye preguntas, que escuchen sus opiniones sobre hacer Sociología, sobre la educación, la vida cotidiana (Autobiografía docente, 2012).

Otros docentes reconocen que sus experiencias se construyen a partir de sus ricas vivencias académicas:

Considero que lo más importante de mi formación intelectual no son los estudios formales, sino la experiencia vivida en tres frentes: los años pasados como profesor del Departamento de Ciencias Sociales [de una universidad pública], el diálogo permanente con mis colegas durante más de 25 años; mi experiencia global de varios años en París en contacto con la cultura francesa; y el hecho de haber podido compartir durante un tiempo significativo la experiencia intelectual con Zuleta, [uno de los más importantes filósofos en Colombia y Latinoamérica] (Autobiografía docente, 2012).

Por otro lado, es importante recordar que los profesores de Sociología consultados no tienen formación profesional en docencia. Sin embargo, en más de la mitad de ellos se observaron prácticas que pueden ser entendidas como docencia reflexiva por sus características pedagógicas. No se trata de prácticas explícitas o estructuradas en esa clave ni buscan unos resultados previamente establecidos sobre qué tipo de Pensamiento Crítico y reflexivo se quiere promover; pero muestran un desarrollo básico de este tipo de docencia. De acuerdo con la clasificación que hace Schön (1988) sobre los escenarios en los que se puede dar la Docencia Reflexiva, estos profesores se ubican en la *reflexión sobre la reflexión*, porque es un análisis que ellos realizan a posteriori de sus acciones.

Los tipos de docencia reflexiva que se encontraron, tanto en experiencias previas como en los trabajos actuales, fueron los siguientes: reflexión sobre modelos pedagógicos, reflexión sobre la práctica docente y reflexión sobre el pénsum.

Reflexión sobre modelos pedagógicos

Claramente, los docentes tienen como referentes modelos pedagógicos y los ponen en permanente apropiación y cuestionamiento:

Estudio del [modelo pedagógico] de su universidad y puesta en contraste con otros modelos pedagógicos, los cuales en ocasiones incluyen metodologías de sistematización de experiencias educativas, lo que permite hacer el seguimiento y evaluación continua del proyecto educativo.

- Cuestionamiento acerca del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mejoramiento de las prácticas docentes a partir de modelos colaborativos:

La experiencia ha estado más encaminada a lograr objetivos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases, a tratar de innovar frente a experiencias de enseñanza colaborativa y a tener una retroalimentación por parte de expertos que acompañan el desarrollo de algunas clases, con la evaluación de los estudiantes frente al proceso pedagógico adelantado por el docente y a compartir experiencias con los profesores que dictan asignaturas en la misma área (Autobiografía docente, 2012).

- Lectura de documentos de pedagogía; lectura de textos sobre constructivismo, enseñanza colaborativa y clases magistrales.
- Finalmente, la reflexión de la relación entre el contexto y la pedagogía, entendida como un proyecto político, lo que da cuenta de la relación de los modelos con intereses sociales más amplios:

Todas estas cosas se iban juntando en un eje de comprensión en torno al ejercicio docente. El proyecto educativo como proyecto político que tanto se cacarea adquiriría sentido profundo en esta experiencia. La pedagogía como un proceso que se pregunta por el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que por su banalización, se convertía en una preocupación intelectual para fortalecer mi ejercicio docente. La articulación entre investigación, docencia y proyección social se constituían en la base del quehacer docente cotidiano (Autobiografía docente, 2012).

Reflexión sobre la práctica docente

Al margen de que lo reconozcan como parte de un modelo educativo, es importante ver que las prácticas contienen elementos propios de la docencia reflexiva. Una manera de verlo es analizar la manera en que, al enseñar, los docentes reconocen los desajustes entre la subjetividad y el modelo educativo. Por esta razón, el docente no solo debe incorporar diferentes tipos de explicaciones que incluyan la acción y las subjetividades, sino que debe considerar al estudiante como un sujeto crítico, reflexivo,

consciente, capaz de pensarse a sí mismo. Un poco menos de la mitad de los sujetos del estudio se refirieron a algún aspecto relacionado con este tema como un asunto importante de su experiencia en la enseñanza de la Sociología. Sobre todo, se mencionan dos elementos: el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de diversos tipos de explicaciones en las clases.

El primer elemento se asocia directamente con el hecho que actualmente las instituciones no tienen el monopolio de la difusión de la cultura. Esto sumado a que el estudiante también es un sujeto que reflexiona, hace que al docente se lo interroge y critique de manera constante. De allí que su enseñanza no pueda estar desligada del logro de la comprensión efectiva de sus estudiantes.

Los docentes buscan que los estudiantes participen en la clase; relacionan los contenidos del curso con sus vidas personales, con las necesidades e inquietudes de los estudiantes y con las características de cada grupo; atienden el desarrollo psicológico y profesional del estudiante; concilian lecturas, ejercicios o ejemplos a partir de la identificación de sus necesidades, inquietudes, preocupaciones y aficiones; reconocen, explícitamente, que el acceso al conocimiento implica también una transformación personal, individual o colectiva, familiar o pública; expresan que los estudiantes no solo esperan recibir los conocimientos específicos de la disciplina, sino también otros elementos que le permitan pensar su vida y el ejercicio de su profesión:

En tal sentido, el docente es más que un instructor. En mi oficio procuro mostrar mi modo de actuar, que observen cómo construyo mis preguntas. En fin, un punto de vista experiencial de hacer Sociología, de educar y de vida cotidiana (Autobiografía docente, 2012).

Respecto a la incorporación de diversos tipos de explicaciones en las clases, se demuestra que ellos no son el eje básico de la formación, sino que comparten esta tarea con otros actores y otros medios. Por eso, los docentes plantean estrategias como las siguientes: invitan expertos y profesionales no académicos a la clase para que hablen sobre sus experiencias en sus campos; buscan que los estudiantes establezcan relación entre las noticias que diariamente transmi-

ten los medios y sus conocimientos sobre ciertos temas; realizan preguntas y hacen trabajos en clase asociados con los dispositivos electrónicos que utilizan los estudiantes; planean actividades en las que el estudiante debe indagar y construir reflexiones sobre temas cotidianos, previo a las clases.

Este tipo de estrategias son importantes. Una cuarta parte de los docentes consultados se refirió de manera específica a estrategias alternativas de trabajo para el mejoramiento de la comprensión de los estudiantes:

El profesor debe provocar en los estudiantes el interés por la materia y el gusto por el conocimiento, porque así trascienden el nivel de la simple reproducción de información y se interesan por hacer preguntas, por profundizar en el conocimiento (Autobiografía docente, 2012).

Se trata de incorporar a su práctica docente el método de enseñar una teoría sin mencionarla, sino a partir de los hechos que contribuyeron a construirla. De esta manera los estudiantes sienten que llegan por sí solos a las mismas conclusiones que plantea la teoría (Autobiografía docente, 2012).

Actualmente los estudiantes tienen la capacidad de auto-aprender a través de Internet, de tutoriales, y esto desdibuja la imagen tradicional del profesor. Por esta razón, se crean talleres para los profesores, sobre temas que manejan los estudiantes, para que actualicen sus conocimientos (Autobiografía docente, 2012).

Para los docentes el rumbo de cada curso y de cada clase, el debate con estudiantes, los obstáculos y los retos les permiten procesos reflexivos; son insumos para pensar el quehacer:

Es necesario tener más conocimientos sobre el «mundo práctico», con el fin de ponerlo a dialogar con la teoría que enseña (B.Z., Autobiografía docente, 2012).

Después de analizar las dificultades y de establecer criterios de evaluación adecuados, se puede proponer una forma de evaluación basada en competencias. Es decir, genera que los estudiantes puedan

tener experiencias prácticas, cuyos resultados se puedan verificar a través de ese tipo de evaluación:

Fue pasar de evaluar el conocimiento transmitido al conocimiento producido con las teorías, metodologías e información disponibles. ¿Qué docente no sufre con el plagio, con leer trabajos interminables que parafrasean otros libros y donde lo que se evalúa no es el aprendizaje del estudiante? Con estas estrategias se puede enfatizar la evaluación de competencias. Además de generar espacios para el trabajo en equipo, no en grupo, para invitar a asumir corresponsabilidad en los resultados y promover la creatividad del estudiante. Esto hace agradable la clase porque le quita monotonía y le da la oportunidad al docente de sorprenderse con el resultado (Autobiografía docente, 2012).

Reflexión sobre la práctica docente a partir de los comentarios de los estudiantes y del propio proceso de vida del docente, considerando que la docencia es autoformación. Así, uno de los momentos más importantes de la labor docente es cuando se le hacen cambios a los programas de curso a partir de los aprendizajes y reflexiones:

Así, mi práctica docente pretende articular los contenidos del curso, las necesidades e inquietudes de los estudiantes, las circunstancias del grupo y mis reflexiones sobre los problemas de estudio y mi experiencia profesional. Los estudiantes no muestran interés por mis temas de investigación, hecho que al principio me inquietaba. En cambio, muestran gran expectativa cuando en la clase aparecen asuntos relacionados con la familia, el ámbito de la universidad, la música, es decir, su vida. El gran esfuerzo docente consiste en elevar los temas cotidianos hasta enlazarlos con preguntas sociológicas (Autobiografía docente, 2012).

La realización de autoevaluaciones por parte de los docentes, donde se hable sobre los contenidos de los cursos, la bibliografía, el desempeño académico de los estudiantes y las estrategias pedagógicas utilizadas, permite lograr consensos mínimos en estos aspectos (Autobiografía docente, 2012).

Aun cuando se vaya a dictar una materia conocida, se investiga de nuevo, se vuelve a la lectura de los autores y se evalúa la estrategia pedagógica que va a utilizar en cada actividad (Autobiografía docente, 2012).

Las reflexiones después de cada clase, permiten plantear cambios en la manera de dictarlas:

Yo al principio armaba las clases al pie de la letra [...] y me cuidaba y pensaba en ejemplos [...]. Pero yo decía: «Tengo que mejorar, esto no me gustó, hoy no me gustó lo que hice, no me gustó lo que dije, siento que cuatro horas es demasiado tiempo para trabajar magistralmente»; primero, me canso mucho y ellos se me duermen porque se cansan también [...]. Después empecé a meter cambios, a decir: «bueno, esto tiene que ser muy práctico». Entonces, les dije: «esta clase no es una clase común y corriente, aquí vamos a trabajar como un grupo [...]. Entonces, ustedes [cumplen un rol] algunas veces, otras veces van a [cumplir otro] y otras veces hacemos una asamblea [...]. Entonces, vamos a aprender cómo funciona [en realidad] [...]. Entonces, aquí va a ser igualito». Eso les encantó; yo dije eso, ellos se sintieron en otro mundo y empezamos a hablar de [otros temas] (Entrevista Docente, 2011).

El trabajo bajo la modalidad de taller, permite generar un espacio que posibilita el diálogo y se minimizan jerarquías:

Se trabajó en una investigación acción participante con miembros de movimientos sociales de zonas rurales y urbanas. La elección de esta metodología de investigación obedece a la necesidad de presentarles a los estudiantes una alternativa frente a las formas de producción de conocimiento desligadas de la práctica social y a la típica relación sujeto-objeto. Se logró que los estudiantes cambiaran sus concepciones iniciales sobre los movimientos sociales y comprendieran la situación de exclusión social y la importancia de las luchas sociales. El trabajo en grupo permitió que los estudiantes aprendieran a escuchar al otro, a valorar sus conocimientos, a intercambiar opiniones, así fuesen divergentes, a adaptar el lenguaje de la disciplina a las experiencias de los integrantes de los movimientos sociales. El aprendizaje de los estudiantes no fue unilateral, sino que implicó el intercambio de conocimientos. El saber científico no se consideraba superior al de los grupos investigados, sino como un tipo específico de conocimiento (Autobiografía docente, 2012).

Reflexión sobre el pénsum

El pénsum determina fuertemente el quehacer, orienta las acciones pedagógicas y genera cuestionamientos. Si bien los docentes se detienen poco en el análisis directo del pénsum, sí han participado en actividades como el análisis de la visión integral del programa –formación en investigación, competencias comunicativas, proyección social, relación entre teorías clásicas y contemporáneas, pertinencia de las reflexiones teóricas para estudiar los problemas locales y nacionales–, en la construcción de las mallas curriculares de los programas y en reuniones periódicas para discutir el desarrollo de éstos.

Se interesan por la calidad de programa, su actualidad, la pertinencia de las discusiones para el contexto regional y local, por la coherencia que tenga frente a la diversidad de experiencias de los docentes que lo componen, y reconocen también la imposibilidad que el pénsum tenga la unidad ideal desde donde fue creado. Es decir, reconocen la distancia entre lo planeado y lo ejecutado en la acción:

Para el caso de la Universidad [...], la reflexión trasciende el aula de clases, sin descuidarla, pero se preocupa más por la visión integral del programa –la formación en investigación, las competencias comunicativas, el impacto del programa en el medio en términos de proyección social–. Por ello se reflexiona más sobre las estructuras que soportan el pénsum: si las metodologías están cumpliendo cabalmente su papel formador, teniendo en cuenta las deficiencias de los estudiantes, para presentar en seminario de grado un proyecto bien estructurado que les permita graduarse rápidamente y superar indicadores negativos de retención; si las teorías sociológicas o las sociologías especializadas están vinculadas a las teorías de los clásicos con las teorías de los contemporáneos y si se está logrando la pertinencia de estas reflexiones sociológicas teóricas con los acuciantes problemas locales o nacionales que deben ser abordados [...]. Va más encaminada a lograr que el programa de Sociología le brinde a la sociedad profesionales y ciudadanos competentes para afrontar los retos que la sociedad tiene, en términos del perfil profesional del egresado que hemos definido de manera conjunta (Autobiografía docente, 2012).

Otros, desde sus cargos administrativos, se ven abocados a hacer frente a asuntos curriculares y políticos para los que no están preparados, demostrando así las distancias entre el saber sociológico, el saber pedagógico y el saber necesario para la administración del currículo:

[Debí abordar] la formación en los fundamentos pedagógicos que potenciaran el diseño curricular del programa, hacer conciencia y construir el proyecto pedagógico de la facultad. Y planteo que hacer conciencia, porque muchas cosas estaban dispersas y muchas no estaban escritas. Pero también había una tensión entre los proyectos individuales de los docentes y las necesidades de la facultad y la institución [...]. Si bien es un programa con más de 45 años de existencia, y en su nueva etapa desde la reapertura: unos 15 años, había mucho aún por consolidar. Estaban los documentos de Condiciones Mínimas, que implicaban una sistematización de la experiencia de la facultad, y de allí comenzamos a construir otras cosas. El Proyecto Educativo de Programa (PEP) debía ajustarse a las políticas institucionales y además ponerse en blanco y negro. [Debí] conocer de qué se trataba la formación y la evaluación por competencias; construir los «espíritus de área» o diseños curriculares, marco para el desarrollo de las asignaturas de cada área con el fin de proponer su articulación; aprender a sistematizar la experiencia educativa y evaluarla. Como estos, muchos procesos ligados al desarrollo curricular, investigativo y de la proyección social en general y para la facultad en concreto. Los sociólogos y en general los docentes no estamos formados para ello (Autobiografía docente, 2012).

La enseñanza de la Sociología desde el Pensamiento Crítico

Como se ha dicho, uno de los objetivos de este trabajo es mostrar el uso que los docentes hacen del Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Sociología. Este segmento se divide en dos grandes partes: una que da cuenta de las asignaturas a partir de sus programas y sus orientaciones hacia el Pensamiento Crítico, la cual a su vez tiene cuatro subdivisiones según la categoría de asignaturas que anali-

za: Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías especiales e Interdisciplinariedad. Y otra parte que da cuenta de las experiencias docentes desde la idea de Pensamiento Crítico.

{ **Tabla Nº 3** } Niveles totales de Pensamiento Crítico en todos los tipos de cursos. Todos los países

Nivel	Total
No Pensamiento Crítico	24
Pensamiento Crítico - Bajo	29
Pensamiento Crítico - Medio	43
Pensamiento Crítico - Alto	9

Fuente: Elaboración propia

{ **Cuadro Nº 5** } Pensamiento Crítico al momento de presentar los objetivos. Colombia

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total
No Pensamiento Crítico	90
Pensamiento escéptico- lógica de la argumentación – bajo	1
Multiperspectividad - diferencia puntos de vista – bajo	2
Multiperspectividad - diferencia puntos de vista – medio	3
Subtotal multiperspectividad - diferencia puntos de vista	5
Multiperspectividad - experimenta consecuencias decisiones – bajo	1
Multiperspectividad - experimenta consecuencias decisiones – medio	1
Subtotal multiperspectividad - experimenta consecuencias decisiones	2
Multiperspectividad-reconstrucción puntos de vista en el contexto-bajo	110
Multiperspectividad-reconstrucción puntos de vista en el contexto-medio	29
Subtotal multiperspectividad-reconstrucción puntos de vista en el contexto	139
Multiperspectividad-coordinar múltiples perspectivas-bajo	2
Multiperspectividad-coordinar múltiples perspectivas-medio	1
Subtotal multiperspectividad-coordinar múltiples perspectivas	3

Multiperspectividad - pluralismo - medio	1
Multiperspectividad - balance- medio	2
Total multiperspectividad	152
Pensamiento sistémico - percepción temporal - bajo	1
Pensamiento sistémico - coordinación de cambio y continuidad - bajo	4
Pensamiento sistémico - coordinación de cambio y continuidad - medio	2
Subtotal pensamiento sistémico -coordinación de cambio y continuidad	6
Pensamiento sistémico - causas y consecuencias de las prácticas - alto	2
Pensamiento sistémico - buscar conexiones - bajo	1
Pensamiento sistémico - buscar conexiones - medio	6
Pensamiento sistémico - buscar conexiones - alto	2
Subtotal pensamiento sistémico - buscar conexiones	9
Total pensamiento sistémico	18
Total momentos de presentar los objetivos	261

Fuente: Elaboración propia

Las asignaturas y el Pensamiento Crítico

Todos los programas de las asignaturas para cada bloque temático fueron analizados bajo el criterio de los componentes del Pensamiento Crítico, valorando así su peso en la enseñanza de la sociología, con una escala de nivel alto, medio o bajo según la evidencia de uso de categorías propias del Pensamiento Crítico.

En los programas de los cursos de Fundamentos, se halló evidencia de uso de multiperspectividad, pensamiento sistémico, pensamiento escéptico y planteamiento de problemas (ver anexos Cuadro Nº 15). La categoría más fuerte encontrada es la multiperspectividad, específicamente en las subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», «coordinación de múltiples perspectivas», «buscar conexiones», «planteamiento de problemas». La categoría de Pensamiento Crítico que menos aparece en los programas de Fundamentos revisados es la de pensamiento escéptico.

En las asignaturas de teorías sociológicas, al analizar los objetivos, contenidos y metodología, los programas dejan ver el escaso uso de elementos de Pensamiento Crítico; de los programas revisados solo en

cinco se encontraron referencias explícitas a alguna de sus categorías (ver anexos Cuadro N° 6). Sin embargo, dentro de ellos, la categoría que más se ha utilizado es la de multiperspectividad, del subtipo «coordinar múltiples perspectivas», el pensamiento escéptico del subtipo «Lógica de la argumentación», el planteamiento de problemas y el pensamiento sistémico, del subtipo «*zoom in y out*». Del total de programas revisados, los niveles bajo y medio son los más frecuentes (ver anexos Tabla N° 7).

En las metodologías, se encontró evidencia del uso de la categoría pensamiento sistémico, subcategorías «buscar conexiones» y «*zoom in y out*» (ver anexos Cuadro N° 6). También hay evidencia de la multiperspectividad, subcategoría «coordinación de múltiples perspectivas» y el planteamiento de problemas (ver anexos Cuadro N° 6). La categoría de Pensamiento Crítico que menos se utiliza en las asignaturas de metodología es la de pensamiento escéptico. En las asignaturas de metodología en general es frecuente encontrar rasgos propios del Pensamiento Crítico, en los niveles medio y bajo (ver anexos Tabla N° 8).

Al revisar los programas de asignaturas interdisciplinarias se observa que en su propuesta pedagógica y metodológica utilizan sobre todo dos formas de Pensamiento Crítico: pensamiento sistémico y multiperspectividad (ver anexos Cuadro N° 8).

El tipo de pensamiento sistémico que se aplica con mayor frecuencia es del subtipo «*zoom in y out*» de nivel bajo. En el caso de la multiperspectividad, las subcategorías más frecuentes son «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», y «coordinar múltiples perspectivas». Finalmente, en todos los programas de asignaturas interdisciplinarias, hay evidencia de Pensamiento Crítico y predomina el nivel bajo (ver anexos Tabla N° 10).

El tipo de Pensamiento Crítico más utilizado en los programas académicos de sociologías especiales es la multiperspectividad, subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto» (ver anexos Cuadro N° 8). También hay uso de pensamiento sistémico subcategoría «*zoom in y out*», planteamiento de problemas. La categoría menos utilizada en los cursos de sociologías especiales es la de pensamiento escéptico.

En general y para todas las categorías de asignaturas, en el 50% de los programas revisados se encontraron referencias explícitas a

alguna de las categorías de Pensamiento Crítico. En 52 ocasiones se clasificaron en los niveles medio y alto, y en 53 en el nivel bajo o como «no Pensamiento Crítico».

La descripción de todos los datos de los programas de asignaturas revisados muestra que en Colombia los tres tipos de Pensamiento Crítico que más se referencian son: la multiperspectividad, el pensamiento sistémico y el pensamiento escéptico. En comparación con los programas de asignaturas de los otros países, en Colombia el uso del Pensamiento Crítico es mayor. Sorprende el caso de Brasil, en donde los programas, más escuetos y simples, no dejan ver evidencias de Pensamiento Crítico explícito (ver anexos Tabla N° 11).

Los docentes, sus experiencias y el Pensamiento Crítico

Las experiencias docentes también dan cuenta de diversos elementos del Pensamiento Crítico a través de sus autoevaluaciones de los cursos. El siguiente cuadro lo resume:

La categoría más frecuente es la multiperspectividad. Abarca múltiples elementos que permiten reconsiderar y replantear los objetivos en algún momento del desarrollo de las clases. La subcategoría más usada es la «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», que en el nivel bajo es el que más registros tiene:

El primer día de clase realicé una presentación general del curso, en la que especifiqué cuáles eran los objetivos, general y específicos, así como el sistema de evaluación y los trabajos (exposiciones, lecturas, exámenes, documentos, etc.) que desarrollaríamos a lo largo del semestre. Asimismo, hice hincapié en el inicio de cada módulo acerca de los objetivos, quizás no presentados bajo ese nombre, pero sí como el punto de llegada y los puntos preliminares (Autoevaluación docente, 2010).

La categoría que menos registra es el pensamiento escéptico, del subtipo «Lógica de la argumentación», nivel bajo.

En tercer lugar está la categoría de pensamiento sistémico, subcategoría «buscar conexiones», nivel medio:

En la primera clase se hace una lectura y discusión detallada del programa. En ese marco se describen, analizan y explican los objetivos. En la segunda clase se comienza con la primera unidad y se pone en perspectiva, teniendo en cuenta el material a trabajar y las actividades contempladas, la manera en que se alcanzará el objetivo de la unidad y cómo así se le apuntará al cumplimiento de los objetivos terminales y el general (Autoevaluación docente, 2010).

Aquí los objetivos de aprendizaje hacen parte de un sistema compuesto por el material de trabajo, las actividades que permitirán alcanzar los objetivos de cada unidad y los objetivos más generales. Todos estos elementos están relacionados entre sí.

Si se agrupan todas las categorías de Pensamiento Crítico que se identificaron, se encuentra que el nivel bajo es el más frecuente, y el alto el que menos se registra (ver anexos Tabla N° 12).

La **manera como se presentan los objetivos** también da cuenta de cómo los docentes ponen en juego el Pensamiento Crítico en sus prácticas. La categoría más frecuente en la forma en que se presentan los objetivos es la multiperspectividad (ver anexos Tabla N° 13); esto hace referencia a que los docentes utilizan diversas actividades y estrategias para que no se pierdan de vista los objetivos en el desarrollo de las clases, para que haya vasos comunicantes entre ellos. La subcategoría más frecuente es la «reconstrucción de puntos de vista en el contexto». Aquí, generalmente en cada clase, se plantean elementos y criterios que ayudan al estudiante a reflexionar y analizar los temas del curso:

Al iniciar cada sesión de discusión, se plantean los criterios de análisis con los cuales se enriquecerán los estudiantes para reflexionar acerca de los fenómenos culturales y artísticos objeto del curso. Se termina la sesión haciendo un paneo entre los estudiantes, acerca de la apropiación de tales criterios. Igualmente, para cada tema, el profesor hace un enlace teórico entre este y los demás de la asignatura para darle coherencia y cohesión con los objetivos generales (Autoevaluación docente, 2010).

En segundo lugar están los casos en donde no se evidencia ninguna forma de Pensamiento Crítico y en tercer lugar está el ensamamiento sistémico, cuya subcategoría más frecuente es «buscar conexiones». El nivel medio es el más común (ver anexos Tabla N° 13). En estos casos, el docente por lo regular busca que los estudiantes relacionen los objetivos específicos con el objetivo y tema general del curso, que vinculen los objetivos de un tema con los de otros temas o los objetivos con las actividades académicas que permitirán alcanzarlos:

Los objetivos son presentados en relación a tres cuestiones fundamentales para su comprensión: primero, su relación con el objetivo y temática general del curso; segundo, su relación y sentido en relación a las otras temáticas del curso; y tercero, cómo se pretenden realizar a través de las discusiones de clase, talleres, así como a través de las lecturas a realizar por los estudiantes (Autoevaluación docente, 2010).

El pensamiento escéptico es uno de los menos utilizados. Dentro de este se destacan dos subcategorías: «validez ética/aceptabilidad» y «supuestos» (ver anexos Tabla N° 13). El pensamiento escéptico, en especial la subcategoría «supuestos», consiste en hacer que los estudiantes tomen cada objetivo y problematicen aspectos o situaciones que parezcan obvios en el campo de conocimiento que se esté estudiando. Se pretende que los estudiantes entiendan que se debe pasar de una observación superficial a otra detallada, crítica y compleja:

Lo primero que yo hago es trabajar en una «traducción» del enunciado textual y teórico de cada uno de los objetivos. Se trata de intentar e insistir en relacionar el material y los contenidos de la clase con problemas aplicados a la observación –problemática y compleja– del área de estudio (en este caso la ciudad). A manera de conversación y discusión, los estudiantes deben, a partir de cada objetivo, problematizar aspectos obvios y dados por sentado de manera a priori en ese campo del conocimiento. En este punto lo importante no es encontrar una respuesta, solución o verdad a conocer, sino comprender que (ellos) avanzarán de una mirada desprevenida, esencial y/o superficial sobre ese campo de conocimiento a una observación detallada, crítica y compleja. En ese orden de ideas, cada unidad es presentada más que como un compendio de información acumulada en los contenidos,

como un proceso crítico y reflexivo de dicha información que conducirá a un relato explicativo sobre aspectos y cuestiones claves de la materia del curso. Es allí donde se destaca cómo el cumplimiento de los objetivos obedece más a un proceso de aprendizaje, en el cual el objeto de conocimiento se va construyendo y nunca está dado a priori. Interesa, entonces, que el estudiante entienda el conocimiento como una experiencia de Pensamiento Crítico y metódico que es válida en sí misma –como decía Hanna Arendt– y no como una cuestión de etapas y requisitos mecánicos (Autoevaluación docente, 2010).

La categoría que menos se registró es la de planteamiento de problemas (ver anexos Tabla N° 13).

Al agrupar todas las categorías y hacer un análisis por niveles de Pensamiento Crítico (bajo, medio y alto), se obtiene que el nivel bajo y el nivel medio son los que más se presentan y que sumados superan considerablemente al nivel alto (ver anexos Tabla N° 12).

Al analizar las estrategias de trabajo en clase se encuentran otras maneras de usar el Pensamiento Crítico:

Se identificaron tres categorías de Pensamiento Crítico: multiperspectividad, pensamiento sistémico y pensamiento escéptico. En la multiperspectividad las subcategorías de uso más frecuente son: «reconstrucción de puntos de vista en contexto», «coordinar múltiples perspectivas» y «pluralismo» (ver anexos Tabla N° 13).

Cuando yo inicié, estaba muy del modelo magistral, muy de soy profesor, doy unas diapositivas, pongo unos ejercicios, un trabajo en grupo y listo. Pero entonces, el modelo de aprendizaje lo que me hizo fue: «oiga, hay que generar actividades». En otra universidad, una materia que usaba mucho el tema de teoría de juegos me ayudó mucho a entender cómo desde las dinámicas, desde los juegos, uno podría aterrizar muchos conceptos importantes y desarrollar competencias en los estudiantes. Entonces, eso me exigió para cada uno de mis temas proponer ejercicios dinámicos puntuales y por otro lado, proponer en transversal, digamos, ejercicios permanentes o pegarme a ejercicios permanentes que ya se tenían, debido a su experiencia en el tema de desarrollo de competencias y digamos... tratar de optimizarlos, usarlos efectivamente para que el efecto fuera muy positivo en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Entonces, me gustó mucho porque

también soy un convencido de que uno aprende más haciendo que escuchando. Lo interioricé muy rápido gracias a las experiencias que tenía; fue fácil pasarse (Entrevista Docente, 2011).

En la subcategoría «coordinar múltiples perspectivas», nivel medio, están los docentes que realizan las actividades de la clase de manera conjunta con los estudiantes, ya sea la resolución de casos, cuando se les pide sus comentarios frente a alguna propuesta, cuando se indaga sobre los perfiles de los estudiantes para orientar el curso. En el nivel alto, estudiantes y docentes contribuyen, además, a realizar la presentación teórica de un tema. También cuando todos los estudiantes trabajan en una meta grupal:

Yo tengo que hablar cuando realmente lo que tenga que decir es tan importante para que ellos lo escuchen y lo entiendan, pero tengo que aprender a escucharlos también, porque ellos tienen mucho que decir, y empecé a planear también las asignaturas con ellos. Decirles: «¿cómo vamos a hacer esto?». Yo tengo este plan y esto es lo que yo he hecho; «¿ustedes qué opinan?». Porque aprendí también que nadie se opone a sus propias decisiones y cuando uno mismo toma las decisiones, entonces las cumple y las lleva a cabo, pero cuando es otro el que se las impone, entonces qué hartera y qué pereza... (Entrevista Docente, 2011).

Se califica como nivel medio cuando el docente combina varias estrategias de aprendizaje, como la disminución del tiempo de clase magistral para que los estudiantes tengan más espacio en ella; que los estudiantes puedan aprender del debate con el profesor y entre ellos mismos; que el profesor brinde fuentes de aprendizaje adicionales; involucrar el conocimiento de personas externas al ámbito universitario con el fin de que los estudiantes tengan otro panorama a partir del cual puedan verificar lo debatido en clase; y el uso de las TIC, porque permiten la flexibilización del tiempo dedicado al aprendizaje. Mientras que en el nivel bajo están los docentes que básicamente buscan que los estudiantes adquiera la responsabilidad de estudiar un tema por sí mismos.

En la categoría pensamiento sistémico, la subcategoría más fuerte es «buscar conexiones». Se clasifica en el nivel bajo cuando la teoría

o el concepto son abordados, estrictamente, desde su utilidad en un campo determinado; con nivel alto, cuando se busca que los estudiantes sustenten teóricamente la resolución de casos; y con nivel medio, cuando los estudiantes llevan a la práctica un concepto o cuando se deja una pregunta con orientaciones para que pueda ser relacionada y pensada, desde otras perspectivas, fuera de la clase:

Es que la persona se involucre en el proceso de aprendizaje de tal forma que sea como un aprendizaje constante, como que no es una inyección o una pastillita que uno le da y allí está el contenido que usted debe saber, sino que es más un involucrarse en el día a día. Entonces, la pregunta que ocurre en la clase es una pregunta que no se responde en la clase, sino con la que la persona debe quedar funcionando en su cabeza todo el día y ha reflexionado acerca de esa pregunta durante una semana, durante el tiempo que sea y eso le permite construir algo o hacer asociaciones, llegar a otros puntos, llegar a lo que ha visto en otras clases. Ese es el ideal, me imagino; pues así lo pienso yo (Entrevista Docente, 2011).

Las **Autobiografías** también dan cuenta de otras maneras en las que se pone en juego el Pensamiento Crítico:

Se hace referencia a las siguientes categorías de Pensamiento Crítico: multiperspectividad, pensamiento escéptico, pensamiento sistémico y planteamiento de problemas. En la categoría multiperspectividad, las subcategorías más frecuentes son: «pluralismo», «coordinar múltiples perspectivas» y «diferencia puntos de vista». El nivel alto de la subcategoría «pluralismo» se refiere a las diferentes estrategias pedagógicas no tradicionales que los docentes aplican. Varios elementos se incluyen en este nivel: la construcción de relaciones afectivas con los estudiantes; la realización de investigaciones no tradicionales; tener la posibilidad de enseñarles a personas discapacitadas; estar en contacto con otros modelos de enseñanza que luego se incorporan a la práctica docente personal:

En primer lugar tenemos que mejorar las habilidades de los estudiantes para trabajar en equipo. Esto requirió el diseño, la sistematización y la división de las tareas que requieren una actitud de diá-

logo (en el sentido de Paulo Freire) entre ellos. Entonces, por un lado estaban aprendiendo el trabajo en equipo y todas las dificultades que ello conlleva. Según los estudiantes, fue un momento importante de participación en el que ellos se sentían construyendo algo, con la libertad de expresar opiniones con respecto a la producción de conocimiento, de modo compartido y no impuesto. Por otra parte, fue necesario un esfuerzo para adaptar el lenguaje aprendido en las teorías a las experiencias de los activistas del movimiento. Se hizo un trabajo conjunto de investigación de dinámicas de grupo, videos, textos, para tratar de sintetizar las ideas. En algunos casos, los estudiantes producían materiales audiovisuales para facilitar la interacción. También fue un trabajo de investigación, ya que se trataba también de conocer al otro para mejorar el diálogo con él (Autobiografía docente, 2012).

De nivel medio se clasificaron las experiencias de docentes que, por ejemplo, tuvieron la posibilidad de participar en investigaciones durante su formación en el pregrado y conocer otras perspectivas de acercamiento a la disciplina. También las de docentes que han conocido otras formas de enseñanza distintas a la clase magistral, pero que tienen algunas resistencias frente a estos nuevos modelos:

El problema es que muchas veces estos intentos de renovación tienden a dejar en un segundo plano el aporte que el profesor debe hacer a sus estudiantes, bajo el criterio de que son ellos los que hacen la clase. Entre ambos extremos creo que hay que buscar el justo medio y de la tradición anterior no podemos perder la importancia que se le daba en la clase magistral al aporte del profesor (Autobiografía docente, 2012).

En la subcategoría «coordinar múltiples perspectivas» se clasificó en nivel alto las experiencias de los docentes que valoran los saberes de la población que se investiga, que interactúan con profesores de otras disciplinas para reflexionar sobre prácticas de enseñanza, que incorporan en sus programas de asignatura las expectativas, sugerencias e inquietudes de los estudiantes. En el nivel medio de esta subcategoría están las experiencias de los docentes que promueven la interacción e interlocución entre los

estudiantes, quienes han tenido la oportunidad de dictar clases en espacios distintos al universitario sobre temas que no se relacionan directamente con la disciplina, y los profesores que tienen en cuenta los comentarios de los estudiantes, aunque no de una manera sistemática:

Contrario a lo que fue mi experiencia como estudiante y por causa suya, en mi labor docente tengo presente cuáles son las expectativas de los estudiantes. Intento comprender sus necesidades, inquietudes, preocupaciones, aficiones, el perfil profesional que quieren construir; también intento reconstruir su proceso familiar y de educación escolar. Esta información resulta relevante al momento de escoger lecturas, ejercicios, ejemplos. Creo que es una premisa partir del estudiante y no de los autores o los textos (Autobiografía docente, 2012).

La subcategoría «diferencia puntos de vista», nivel bajo, se refiere a las experiencias de docentes que, por ejemplo, no aceptan que los estudiantes emitan opiniones distintas a las ideas que plantea determinado autor. En el nivel medio están los profesores que interactúan con los estudiantes, pero no de forma permanente, y en el nivel alto se ubican las experiencias docentes que promueven el establecimiento de un diálogo horizontal con las poblaciones que los sociólogos estudian.

En la categoría pensamiento escéptico, las subcategorías con más menciones son: «procedimientos», «supuestos», «validez ética/aceptabilidad» y «lógica de la argumentación» (ver anexos Cuadro N° 13).

En la subcategoría «procedimientos», nivel alto, están los docentes que se enfocan en la rigurosidad de los métodos y de las perspectivas de análisis; que buscan un equilibrio entre la investigación empírica y la teoría que la sustenta; que consideran que deben hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante. En el nivel medio la experiencia docente permite hacer una reflexión sobre la validez del dato y de ciertos procesos de la investigación:

Me refiero a que en el grupo aprendí que hay dato en lo aparentemente banal e irrelevante (en lo rutinario y obvio), que es mejor que las categorías surjan del trabajo de campo (y no a priori, como suele

sugerírse nos en las versiones más clásicas), que hay que hacerse preguntas genuinas y que no es un sacrilegio echar mano de cualquier interpretación, venga de donde venga, si nos sirve para comprender lo que nos interesa (Autobiografía docente, 2012).

En la subcategoría «supuestos», nivel alto, se ubican las experiencias de los docentes que propenden, por ejemplo, por hacer explícito el derecho que todas las personas tienen de interpretar los hechos de diversas maneras y reconocen y alertan sobre los prejuicios; insisten en que este tipo de ideas deben develarse en la investigación:

Uno de sus planteamientos consistía en mostrar que la ignorancia no era propiamente carencia de conocimientos, sino llenura, que sobre todo lo que en el mundo existe, tenemos ya de antemano una idea formada y nuestra ignorancia consiste precisamente en que no sabemos. La primera condición para el acceso a un saber era por consiguiente poner en cuestión todos los prejuicios que nos permitiesen acercarnos a él (Autobiografía docente, 2012).

El pensamiento escéptico del tipo «validez ética/aceptabilidad», nivel medio, se refiere a ciertas cualidades personales del docente, como su disposición a autoevaluar sus prácticas, también a la rigurosidad con que asumen ciertos procedimientos propios de la enseñanza y el aprendizaje, así como las formas de evaluación:

Me di cuenta [de] que tampoco los profesores lo tenían claro o no tenían tiempo para poner por escrito los parámetros y así poderlos evaluar de forma sistemática. Se tenía claridad intuitiva sobre lo que debería tener el trabajo, y la calidad de la argumentación del estudiante daba cuenta de la calificación del trabajo. Esto me puso a argumentar el porqué de la nota. Allí conocí algo que se llamaba calificar por curva. Me pareció en ese momento una buena técnica, y más si se la enseñaban a licenciados debía tener un fundamento científico. Lo cierto es que al leer todos los trabajos la mirada parecía ser la de que si eso era lo máximo que daba el grupo, una clasificación de los trabajos de el más completo al menos completo podía permitir poner mejor la nota (Autobiografía docente, 2012).

En la subcategoría «lógica de la argumentación», nivel alto, se clasifican, por ejemplo, las experiencias de los docentes que señalan que la importancia de la enseñanza de la teoría está en la argumentación y en la pretensión de contrastar la información empírica con los enunciados. Mientras que en el nivel bajo se ubica a los profesores que resaltan que los autores se deben enseñar apegándose con rigor a sus ideas.

En la categoría pensamiento sistémico, la subcategoría que más se presenta es la de «buscar conexiones» (ver anexos Cuadro N° 13). En el nivel alto se clasifican las experiencias de los profesores que asocian las perspectivas que tienen profesor y estudiantes, o los grandes componentes de la carrera que son la teoría y la investigación:

Una oportunidad fue un trabajo de investigación en el marco de una investigación sobre la industria en Colombia, que llevaba a cabo Anita Seis. Allí recopilamos mucha información, pero también aprendimos a vincular la teoría que nos enseñaban con la práctica investigativa. De allí salieron artículos que gustaron mucho a los profesores. Lo importante fue ir encontrando una forma de actualizar aquello que leíamos y ponerlo a disposición de otros (Autobiografía docente, 2012).

En la categoría planteamiento de problemas, nivel alto, se ubican, por ejemplo, los docentes que orientan las actividades de clase a partir de una pregunta o problema. Se trata de traducir los asuntos cotidianos a preguntas sociológicas y esto permite vincular los temas de interés personal de los estudiantes con los de la clase. Otra forma de hacerlo es cuando los profesores diseñan el programa de una asignatura a partir de problemas sociológicos. Y una más remite a que la educación debe servir para enseñar a pensar y por eso debe desarrollarse a partir de preguntas o problemas y no presentar resultados para que sean memorizados:

Una característica del programa de la asignatura es que enuncia los problemas sociológicos que serán objeto de atención y define las unidades temáticas y de contenido general; además, presenta una bibliografía básica. El programa no define temas y lecturas para cada sesión, hecho que

permite incorporar las inquietudes y otros momentos que la dinámica de la clase considere pertinentes y de interés general. Hay un compromiso de cumplir con los objetivos de la asignatura, pero el recorrido puede variar según el andar del grupo (Autobiografía docente, 2012).

{ Tabla Nº 4 } Total Pensamiento Crítico en las autobiografías docentes. Colombia

Nivel	Total
No Pensamiento Crítico	142
Pensamiento Crítico - Bajo	4
Pensamiento Crítico - Medio	22
Pensamiento Crítico - Alto	34
Total	202

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 5 } Niveles totales de Pensamiento Crítico halladas en las experiencias docentes. Colombia

Nivel	Total
No Pensamiento Crítico	329
Pensamiento Crítico - Bajo	257
Pensamiento Crítico - Medio	208
Pensamiento Crítico - Alto	73

Fuente: Elaboración propia

Al agrupar todas las categorías de Pensamiento Crítico encontradas en las autobiografías, se observa que los niveles alto y medio son los más frecuentes; no obstante, son más los casos en los que no se encontraron elementos que pudieran asociarse con alguna de las categorías del Pensamiento Crítico.

En los relatos y actividades de los docentes, al igual que sucede con los programas, la multiperspectividad es el tipo de Pensamiento Crítico más frecuente, seguido del pensamiento sistémico y del escéptico. Dentro de la multiperspectividad, se destaca el uso de la

subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», lo que señala la importancia que los docentes les dan a las reflexiones en marcos de análisis referenciados que les dotan de contenidos y significados (ver anexos Cuadro N° 11).

Le sigue el uso del pensamiento sistémico en el que se destaca el uso de la subcategoría «buscar conexiones» (ver anexos Cuadro N° 11). Esto habla de la importancia que los docentes le dan a la relación entre elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la conexión entre las parte de un sistema y a las diversa formas de relación entre sistemas.

En tercer lugar, pero con un peso bastante menor, está el pensamiento escéptico, con las subcategorías «validez ética» –orientada a evaluar el desempeño propio, la propia capacidad explicativa, las consecuencias de los actos y la coherencia propia– y «supuestos» –orientada a desnaturalizar y develar lo que se da por sobreentendido–. Por otra parte, el menor uso está en la categoría planteamiento de problemas (ver anexos Cuadro N° 11).

Es destacable que haya 281 referencias a alguna de las categorías de Pensamiento Crítico en los niveles medio y alto. Si a eso se suma el nivel bajo, es posible afirmar que en un poco más del 60% de los datos hay alguna evidencia del uso de Pensamiento Crítico en los docentes de Sociología en Colombia.

La Sociología Pública

La Sociología Pública no se registra como una asignatura individual en los programas académicos de Colombia ni de los otros tres países que se usan como referente externo. Pero sí es posible encontrar que en algunas asignaturas se hace mención a una sociología de lo público o los docentes hacen alusión a temas centrales de este asunto.

Los criterios para definir si un área o tema tienen que ver o no con la Sociología Pública son: a) alude a asuntos de importancia pública o trabajos en relación con diversos públicos, temas con explícito interés en impactar lo público como políticas públicas, intervención sobre lo público o análisis de problemas públicos; b) realiza escritura en diferen-

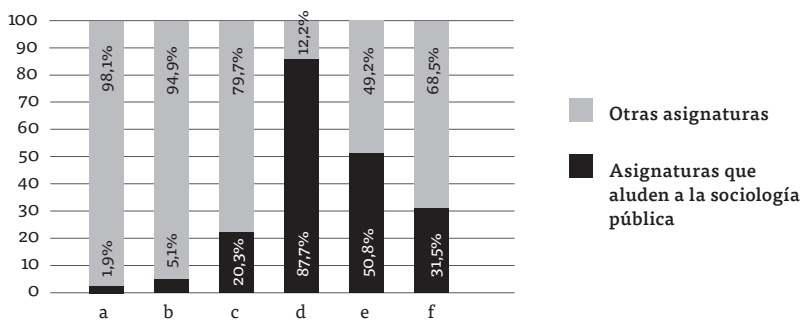
tes formatos, ofrece relación con las formas científicas y no científicas de comunicación del saber, con formas de lectura que hagan posible comprensiones múltiples y complejas de la realidad social y los diálogos con otras disciplinas; y c) valora el equilibrio entre la investigación, la docencia y la intervención social y de las formas asociativas para la producción del saber y para la gestión del conocimiento.

Sobre asuntos de Sociología Pública: importancia pública o general

Se observa que un buen grupo de asignaturas de diversas categorías hacen su aporte a una formación orientada hacia la Sociología Pública en Colombia.

Las categorías que más tienen asignaturas relacionadas con la Sociología Pública son: Sociologías Especiales (87,8%), interdisciplinariedad (50,8%) y otros (31,5%).

{ Gráfica N° 12 } Porcentaje de asignaturas que aluden a la Sociología Pública que se enseñan en Colombia, por categorías de asignaturas



a.Fundamentos | b.Teoría sociológica | c.Metodología | d.Sociologías especiales | e.Interdisciplinariedad | f.Otros

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

En la categoría de fundamentos la asignatura que se aproxima a la Sociología Pública es Fundamentos de Derecho Constitucional, esto se debe a su marcado énfasis en entender el orden legítimo de las

instancias políticas y civiles. En el caso de teoría sociológica, están las asignaturas que se refieren al estudio de las clases sociales, a los movimientos sociales y la acción colectiva por su marcado interés en entender las implicaciones que tienen ciertos procesos sociales sobre lo público (ver anexos Gráfica N° 51).

Las asignaturas metodológicas que más se orientan hacia la Sociología Pública son las que tienen ver con Gerencia social: planeación, gestión y evaluación de proyectos, indicadores sociales, planeación y desarrollo, planificación social, y las de Intervención social, tales como desarrollo comunitario, modos de intervención social, planeación local y regional, teorías y metodologías de intervención, relaciones con la comunidad, procesos comunitarios y prácticas de intervención social que involucran la enseñanza de habilidades específicas para el trabajo con distintas instancias políticas, sociales y de la sociedad civil. Hay otros dos tipos de asignaturas metodológicas que también se enfocan hacia la Sociología Pública: por una parte, la práctica y trabajo de grado, que incluyen pasantías institucionales, prácticas profesionales y de campo, y por otra, las metodologías sociológicas, como los estudios sobre población (ver anexos Gráfica N° 51).

En la categoría sociologías especiales, el tipo de asignaturas que más alude a la Sociología Pública es la Sociología colombiana que incluye problemas colombianos, estructura social y económica de Colombia, realidad regional, socioantropología de la realidad nacional, conflictos y violencia en Colombia, estado, comunidad y gobernabilidad en Colombia y estudios sobre Cali. Les siguen las asignaturas de Sociología política, que contiene asuntos relacionadas con instituciones políticas, sistemas políticos contemporáneos, poder, Estado y dominación y políticas públicas de Colombia. Luego aparecen las de Sociología de América Latina, relacionadas con el pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe, autores latinoamericanos, debate sobre la Sociología latinoamericana y colombiana. Después las de Sociología urbana y seminario de especialidad urbana. Y finalmente, las *otras* Sociologías, en donde se destacan temas con potencialidad pública como la educación, la comunidad, la familia, lo jurídico, lo industrial y la juventud (ver anexos Gráfica N° 51).

Las categorías menos frecuentes son: Sociología rural, con asignaturas como Sociología rural y fenómeno social agrario; la Sociología del trabajo, con Sociología del trabajo y de las organizaciones; las sociologías de la cultura, con diversos estudios sociales de la cultura y teorías de la cultura; por último, la Sociología del desarrollo y la Sociología del género (ver anexos Gráfica N° 51).

En la categoría interdisciplinariedad, entre los tipos de asignaturas que más se enfocan en temas de Sociología Pública, tenemos «territorio», con asignaturas como Territorio, nación y fronteras; territorio, región, ciudad en Colombia; Antropología del territorio; Poblamiento y territorio; Sociedad y territorio; Mundos urbanos; Mundos rurales. También destaca Geografía, con asignaturas como Geografía humana y Geografía, cultura y sociedad. El tema de la Sociología Pública también se ve en la categoría de Economía, en donde aparecen asignaturas como Economía Colombiana, Economía política, Economía y sociedad, Teoría del desarrollo económico y Modelos de desarrollo económico. También está la Historia que incluye Historia de América Latina, de Colombia y regionales, los procesos sociales entre las que encontramos Globalización, Estado, nación e identidades, Desarrollo e integración regional y Problemas Colombianos (ver anexos Gráfica N° 51).

{ Tabla N° 6 } Número y peso porcentual de asignaturas con tendencia a temas de interés público por países

País	Colombia	Argentina	Brasil	Chile
Asignaturas Sociología Pública	244 (32,6%)	230 (40,2%)	400 (39,3%)	214 (33,1%)
Total Asign. Sociología Pública	748	572	1018	645

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

En la categoría «otros» las asignaturas que se enfocan en la Sociología Pública se ocupan de temas como conflictos, cohesión, ecología humana, cultura, negocios y realidad contemporánea. Hay otros tres tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología Pública, las de exigencias institucionales o por ley, entre las que están Constitución Política, Instrucción Cívica, Sistema Público y

Formación Ciudadana. Las de Contextos y coyunturas y Derechos humanos, que contienen asignaturas como Análisis de coyuntura, Contextos y coyunturas, y, Derechos humanos. Por último, los seminarios de América Latina en donde se debaten temas de interés público nacional y regional (ver anexos Gráfica N° 51).

En comparación con Argentina y Brasil, Colombia tiene menos peso en asignaturas relacionadas con Sociología Pública.

Al revisar los programas de las asignaturas, se verificó un énfasis en temas de importancia pública o general y aparecen temas como política, violencia, espacio, territorio, movilizaciones sociales, Constitución y los Derechos Humanos (ver anexos Cuadro N° 12).

En el caso de los programas revisados para las universidades de Argentina, Brasil y Chile, se encontraron referencias a temas de importancia pública o general, así:

Argentina: Historia social argentina, Sociología urbana y Análisis de la sociedad argentina.

Brasil: Movimientos sociales y sociedad civil, Evaluación y seguimiento de proyectos sociales, Sociología y la Ciudad, Sociología de la Educación, Sociología Urbana y Ecología.

Chile: Sociología Latinoamericana II, Historia Social, Política de Chile y Evaluación de proyectos.

Algunos docentes no tocan directamente el tema de la Sociología Pública, pero sí abordan temas que forman en el estudiante este interés. Por ejemplo, al invitar a personas externas a la universidad para que hablen de temas públicos y realizar visitas a instituciones diversas hace que los estudiantes aprendan de situaciones en marcha a través de los actores que las protagonizan; es decir, en un diálogo con diferentes públicos:

También el aprendizaje es poder involucrar el conocimiento de personas externas al ámbito universitario, y por eso las invitaciones que se hacen a clase de otras personas que no pertenecen a la comunidad universitaria son valiosas, porque ven el panorama desde afuera y vienen y muestran algo. Entonces, el aprendizaje también está por ese lado, porque hay una entrega de conocimiento de alguien que no

pertenece a la comunidad, al contexto y, obviamente, el estudiante se puede volver más activo en términos de la valoración que logra a través de [perspectivas] distintas. Entonces, lo veo como algo muy integral, donde no solamente son los profesores de la universidad, los estudiantes de la universidad con el conocimiento del profesor, sino que hay otro tipo de conocimiento que se involucra y otro tipo de personas que también se involucran. Las visitas empresariales, por ejemplo, que también dan otro contexto y dan otro panorama, un panorama de verificación de lo que se ha debatido en clase, por ejemplo, y un panorama de complementariedad de lo que se dice allí y además del contacto más directo con lo que se muestra (Autoevaluación docente, 2010).

También se fomenta en los estudiantes que estén informados de lo que ocurre en el mundo y que además analicen cómo estos hechos pueden afectar sus trabajos:

Sí [...], se demanda estar informado. Entonces, generalmente mis clases buscan premiar la información, premiar a quien esté informado. Yo les tengo un ejercicio: todos los días deben llegar con una noticia de actualidad en el tema que les interese y deben subirla a una Wiki... Bueno, uso herramientas de tecnología para eso. Entonces, al principio, generalmente, no siempre, hago una ronda de qué ha pasado en el mundo. Entonces dos o tres dicen: –No, profe, Steve Jobs va a hacer una cosa con Apple. –Ah, bueno chévere, ¿eso cómo impacta una [institución]? –No, no....Profe, el Cali perdió ayer. –Ah, bueno, ¿cómo impacta eso el tema [ciudad]? Y entonces hacemos unas dos o tres reflexiones sobre eso y digamos que con eso se construye y siempre estoy tratando de [desarrollar] esa competencia de cómo estoy informado y cómo la información te afecta (Autoevaluación docente, 2011).

Algunos profesores de cursos básicos de la carrera, relacionados con ciencias económicas y administrativas, indican las ventajas de invitar empresarios a la clase para que expongan sus experiencias. Estos empresarios deben tener alguna relación con el tema que se esté estudiando en la asignatura:

Buscan el empresario, yo les doy pauta de entrevista, protocolo de entrevista, pero ellos me tienen que decir a quién estamos pensando

invitar. Entonces, yo analizo y les digo si puede ser, porque nos interesa también aplicar el tema. Entonces, si estamos hablando de nuevas empresas, que nos traigan un nuevo empresario que nos cuente cómo es su experiencia. Si es una empresa exportadora, pues alguien que tenga experiencia en exportación. Entonces, los traemos a clase; los muchachos arreglan el salón, lo esperan, le compran hasta un regalito, refrigerio y yo les digo que esos son desayunos empresariales, porque a las siete de la mañana es la clase. Desayunamos con el empresario y él nos cuenta toda su historia desde que arrancó, cómo se generó la idea en su cabeza, cómo la llevó a cabo, que pasó con su empresa cuando empezó y qué pasa hoy en día, cómo ha crecido, qué cambios haría, qué no haría otra vez. Y ellos empiezan a preguntar «y cómo fue que lo hiciste ¿No te dio mucho miedo? Y no, es que yo he quebrado tres veces. Y ¿cómo es eso de quebrar?» Todo eso lo llevamos a la clase para que ellos lo escuchen y también, por ejemplo, uno de los mitos en creación de empresas es que no hay plata, que es muy difícil tener capital para crear empresa. Entonces, hacemos un panel con invitados que son de instituciones financieras: Coomeva, el banco, el Fondo Emprendedor del SENA, los programas de concurso, como concurso de plan de negocios que les da platica para arrancar. Entonces, cada uno de ellos les cuenta cómo es que consigue dinero para crear empresa. Entonces, yo pienso que eso es lo que hace traer un poco la realidad al curso, a la clase, para que ellos vivan las dos cosas sin olvidar la teoría, porque la teoría es muy importante. El conocimiento es muy importante, pero que ellos no olviden la otra parte también, que es muy importante, que es todo su entorno. Si no saben qué está pasando en el entorno o en el contexto, pues están perdidos (Autoevaluación docente, 2011).

La experiencia laboral del docente en actividades relacionadas con temas de interés público, específicamente mezclando investigación e investigación aplicada, ha sido clave para conformar un perfil sensible al tema de la Sociología Pública. Algunas de estas actividades son: capacitaciones a líderes sociales, políticos y comunitarios sobre la elaboración de proyectos de intervención social y a funcionarios públicos sobre temas de administración pública; talleres de sensibilización sobre el transporte público; el fomento de la veeduría al sistema de transporte público; investigación sobre niños de los Hogares de protección del Estado; y en estudios sobre pobreza, entre muchos otros.

Un ejemplo de práctica que se enfoca hacia la Sociología Pública es una investigación acción-participativa con miembros de movimientos sociales que se llevó a cabo en una asignatura de la carrera de Sociología. Allí se buscó generar una actitud crítica entre los participantes de estos movimientos y los estudiantes frente a diferentes formas de dominación como la clase social, el género y la etnia.

En el primer taller hubo un gran impacto por parte de la mayoría de los estudiantes cuando se enfrentan a la realidad de estos militantes. Los estudiantes, que en su mayoría, carecían de la experiencia de participar en los movimientos sociales, demostraron prejuicios hacia ellos. Pero declararon que habían cambiado de opinión, entendiendo mejor la situación de exclusión social y la importancia de las luchas sociales, que era uno de nuestros objetivos principales. A través de los talleres, la comprensión de los participantes sobre la realidad del movimiento se estaba reforzando, proporcionando una gran experiencia de aprendizaje para estos estudiantes (Autobiografía docente 2011).

Enfocar el pénsum de la carrera hacia la formación de profesionales que puedan afrontar los retos actuales de la sociedad también es una forma de promover la Sociología Pública:

El impacto en la universidad [...] va más encaminado a lograr que el programa de Sociología le brinde a la sociedad profesionales y ciudadanos competentes para afrontar los retos que la sociedad tiene en términos del perfil profesional del egresado que hemos definido de manera conjunta (Autobiografía docente, 2011).

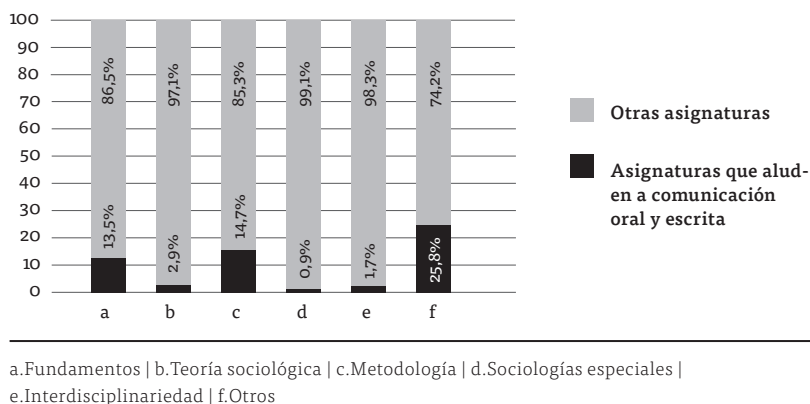
Como se ve, las experiencias están concentradas sobre todo en el aprendizaje práctico a través del diálogo con muy diversos actores sociales, lo que enriquece las posibilidades de una docencia reflexiva.

Sobre asuntos de Sociología Pública: comunicación oral y escrita

Las asignaturas o prácticas que valoren las experiencias en lectoescritura son importantes para pensar el papel público de la Sociología,

porque hablan de la forma en que se establece la comunicación y el diálogo con diferentes públicos.

{ Gráfica N° 13 } Porcentaje de asignaturas que aluden a la comunicación oral y escrita en cada categoría. Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

Las categorías con el mayor número de asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita en Sociología son: «otros» con un 25,8%, metodología con 14,7% y fundamentos con 13,5%.

En la categoría fundamentos hay asignaturas sobre comunicación oral y escrita como Fundamentos de Etno y Sociolingüística, Crítica al discurso eurocéntrico y Método Científico. En la categoría teoría sociológica, Habermas es la materia relacionada con comunicación oral y escrita que más se dicta (ver anexos Gráfica N° 52).

Las asignaturas sobre comunicación oral y escrita que más se dictan en la categoría metodologías son: Informática, Comunicación Oral y Escrita; variaciones de comunicación, lenguaje, pensamiento, Lectoescritura y Lectura y Composición, Lógica y Argumentación y Argumentación.

En el caso de las sociologías especiales, hay algunas asignaturas asociadas con la comunicación oral y escrita como Sociología de la Literatura, Artes narrativas y Lenguaje del arte. En relación con Argentina, Brasil y Chile, Colombia es el país en el que más se enseñan asignaturas sobre comunicación oral y escrita (ver anexos Cuadro N°

14). En la categoría «otros», la asignatura más fuerte es la de Idiomas y es requerida en todas las carreras del país (ver anexos Gráfica N° 52).

Por otra parte, los programas de las asignaturas revisadas no hacen referencia explícita a las formas en que se enseña la comunicación oral y escrita, pero en algunos de sus componentes como los objetivos, los contenidos, la metodología o la evaluación sí se desarrollan actividades que aluden a ello.

Las actividades comunicativas que registraron más menciones en los tres países fueron: exposición en clase y escritura de reseñas, ensayos o informes. El país que más actividades de comunicación oral y escrita incorpora en los programas de las asignaturas es Chile.

Los docentes colombianos asocian los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas con la comunicación oral y escrita. Se encontró lo siguiente al momento de evaluar la presentación de los objetivos del curso:

- Señalan la adquisición de competencias básicas como la comprensión de lectura, la expresión oral y la redacción de textos académicos.
- Inician una conversación informal con los estudiantes para indagar sobre sus hábitos de lectura y escritura.
- Piden a los estudiantes que discutan durante 15 minutos sobre las competencias incluidas en el objetivo general del curso: lectura, escritura, escucha, exposición oral y repertorio lingüístico.
- Enfatizan en los criterios de evaluación basados en una adecuada lectura y escritura.

Los profesores colombianos también dan pistas sobre las experiencias docentes orientadas a desarrollar una adecuada comunicación oral y escrita. Algunos profesores se refieren a actividades que realizan en sus clases, las cuales a pesar de tener enfoques distintos, inducen al estudiante a producir sus propios discursos orales y escritos.

Un docente comenta que a partir de un ejercicio de comprobación de lectura grupal se fomenta la habilidad de la escritura colectiva:

Nosotros tenemos un texto base [...], es el texto guía. Hacemos comprobaciones, lo de siempre. Yo lo que he tratado de hacer con los textos guía [...] es que construyan comprobaciones colectivas. Entonces

yo creo una Wiki y entre todos deben hacer un resumen del texto [y publicarlo] [...]. Para dentro de 15 días todos deben construir un resumen del texto. Entonces yo en el Wiki puedo ver quién aportó, qué fase, quién borró, quién quitó y entonces todos construyen, se cuestionan [...]. Pero finalmente sale un resumen del texto con una comprobación de grupo, no individual sino en grupo, tratando de desarrollar ese tema de construcción de conocimiento colectivo (Autoevaluación docente, 2011).

También se evidencia la importancia que los docentes le dan a la comunicación oral y escrita. Para varios docentes es necesario transformar las maneras tradicionales de comunicar que se dan en el ámbito académico universitario, y ajustarlas a otros grupos poblacionales. En este sentido, un docente relata cómo la realización de una capacitación a personas con discapacidad visual requirió resolver aspectos de la comunicación (profesor-estudiantes) que no se presentan en una situación de enseñanza convencional.

Otro cuenta que en la realización de una investigación acción participativa con movimientos sociales, el trabajo en equipo les permitió a los estudiantes producir conocimiento de modo compartido y no impuesto. Asimismo, debieron adaptar el lenguaje aprendido en las teorías a las experiencias de los activistas de los movimientos.

En otro caso, en el marco de una práctica de intervención social en una cárcel, una docente tuvo que dictarles a los presos un seminario-taller sobre Sociología:

A esas alturas del asunto no podía dar marcha atrás, así es que decidimos ajustar de manera radical el ambicioso programa y nos dedicamos a leer solo el capítulo de «Los Conceptos Sociológicos Fundamentales» de Weber. Creo que nunca había leído de manera tan rigurosa ese capítulo, esas 46 páginas, como en esa oportunidad. El seminario terminó siendo un interesante laboratorio de comprensión de lectura y logré la hazaña de introducir a gente analfabeta –pues había presos que no sabían leer ni escribir– en los intrincados caminos del pensamiento weberiano (Autobiografía docente, 2011).

Los docentes también dan cuenta de las concepciones particulares sobre lo que debe ser la comunicación oral y escrita en Sociología. Un docente señala que fundamenta sus asignaturas en la diferencia entre la doxa (opinión) y la episteme (conocimiento científico); considera que en la universidad el conocimiento que se produce es el científico («riguroso, construido, verificado, confrontado»), no es el vulgar ni el empírico ni el cotidiano:

También creo que dos de las competencias más importantes que se pueden generar en un aula de clases universitaria son la capacidad de argumentar en público y la capacidad de argumentar por escrito a partir de la comprensión lectora. De allí que les insista a mis estudiantes en leer y en escribir. Soy exigente en ello, mis actividades pedagógicas tales como talleres, controles de lectura, actas de clase son numerosas y permanentes a lo largo del semestre. La estrategia pedagógica de generar una pregunta problema que permita indagar inicialmente sobre la doxa: «¿Les parece que el individualismo es el rasgo esencial de nuestra sociedad actual? ¿Consideran ustedes que Hugo Chávez puede ser catalogado como un neo-populista? ¿Confían en los partidos políticos?», etc. La continúo a lo largo del semestre en la medida en que profundizamos en las perspectivas teóricas (Autobiografía docente, 2012).

Otro docente expone lo que para él debe ser la enseñanza de la Sociología con la manera como debe escribir un sociólogo, y afirma que el discurso oral y escrito del sociólogo debe derivarse del conocimiento científico:

Ahora bien, la enseñanza de la Sociología tiene alguna especificidad. 1) Se trata de adquirir destreza en la interpretación de textos y de hechos. 2) En tal sentido, obliga a la construcción de datos e identificación de relaciones entre factores o variables. 3) Busca en los asuntos, problemas o preguntas de investigación relacionadas con aspectos generales de la Sociología como el orden social, el cambio y la acción social. 4) El abordaje de textos y de hechos es interpretativo, no descriptivo ni narrativo tipo crónica. 5) Los estudiantes de Sociología adquieren destreza en identificar los enfoques que aparecen en los textos académicos y proponen adecuadas perspectivas a los objetos de estudio. 6)

Por consiguiente, la escritura debe siempre suponer el planteamiento de un problema, la descripción de hechos, la presentación de datos y la interpretación argumentada (Autobiografía docente, 2012).

Los elementos mencionados dan cuenta de la importancia que los docentes le dan a una adecuada lectoescritura para la formación profesional y al peso que tiene en la formación de criterios sólidos para el trabajo riguroso sobre lo social.

Sobre las tensiones entre docencia e investigación y valoración de la asociatividad

La Sociología en Colombia carece de asociaciones que trasciendan el nivel de las instituciones académicas. Desde 2006, en el marco del X Congreso Nacional de Sociología, fue creada la Red de Facultades, Departamentos y Programas de Sociología (RECFADES), que agrupa a los 15 programas que existen en el país. Es una instancia de coordinación académica que tiene tareas como la organización de la cátedra itinerante Orlando Fals Borda, que puede ser tomada de manera presencial o virtual por cualquiera de los estudiantes del país. También ha trabajado en algunas demandas frente al Estado en el tema de las pruebas de la educación superior y ha participado activamente en la organización de los dos últimos congresos nacionales. Pero no existe asociación nacional de sociólogos que agremie a los profesionales que trabajan en otros lugares no académicos. Por eso, la Sociología académica es más visible, está en el centro del escaso poder que tiene la disciplina en el país y reconoce muy poco a la Sociología práctica, la que hacen los sociólogos que trabajan con el Estado, ONG, etc.

Los docentes tienen una escasa valoración de la pertenencia a redes y asociaciones:

Las redes interesan poco; esto puede explicarse con relación al tipo de sociedad civil que somos (lo cual determina nuestra disposición a estas formas de asociatividad), nuestra relación con el Estado (del cual directa o indirectamente estas redes reciben su legitimidad, así sea por la vía negativa de su declaración de ilegitimidad), el tipo de

comunidad académica que ha existido en el país en ciencias sociales (del relevo generacional o la ausencia de equipos de trabajo, con las excepciones del caso, pasando por la sobrevaloración de lo externo y la infra de lo interno), las agendas políticas de cada universidad pública o privada y el foco regional de la Sociología que escasamente dialogan entre sí (Entrevista docente, 2011).

Varios profesores coinciden en que no obtienen ventajas significativas de pertenecer a redes; las consideran como un espacio político y no académico. La dificultad radica en que valoran poco el ejercicio político y lo entienden como trabajo adicional por la coordinación burocrática que supone. Los intercambios se dan entre profesores o centros de investigación, bajo premisas concretas de investigación y colaboración que dejan por fuera de las redes de poder a muchas universidades pequeñas o de escasos recursos y a muchos docentes con menores capitales relacionales:

Yo creo que una pregunta legítima es si de verdad [las redes son importantes]. A mí me parecen [...] políticamente importantes, no académicamente, y creo que sería más importante aún si asume que es una instancia administrativa y política, no académica, que debe movilizar recursos e ideas para mejorar las condiciones institucionales de la actividad sociológica. Desde el punto de vista de la academia más tradicional, volcada sobre sí misma y sobre todo lo que sirva para la academia, estas asociaciones son poca cosa, dado que no aportan nada o casi nada a la vida académica. Recuerde que la gente se encuentra y se ha venido encontrando sin ella para sus trabajos, que la internet reemplazó muchas de las funciones del encuentro cara a cara. ¿Cuál es entonces su utilidad? Si hacemos un balance académico de las conferencias y ponencias de [el último congreso internacional], este no puede ser sino pobre. Políticamente me parece que tiene una dimensión mayor con repercusiones importantes por países que a mí se me escapan, pero que percibo con claridad. No creo que el 99% de los profesionales de cualquier disciplina debieran tener un interés central por esas asociaciones, tan solo puntual y marginal, pero ese 1% restante si debería tenerlo. El problema es que ese 1% a veces tienen perfiles [que desestimulan] la participación de los demás (Entrevista docente, 2011).

Otro jefe de departamento señala que el problema puede estar no en la valoración de las redes en sí mismas, sino en la manera en que se establecen éstas o en las restricciones institucionales:

Yo creo que hoy los profesores y profesoras valoran mucho la pertenencia a redes académicas y cada quien trata de establecerlas y ponerlas en funcionamiento [...]: creo que las redes aún son un asunto personal, son los vínculos que cada docente va construyendo, pero aún no son un asunto institucional. Es una suerte de capital académico personal que no trasciende institucionalmente a los programas y departamentos. Al menos en el caso nuestro [...], el problema es que no es una política de la facultad (Entrevista docente, 2011).

Por su parte, un docente dice que el tema es de larga data y que hace parte de la manera como procede la Sociología en el país:

Hubo una época en que existió la asociación de sociólogos. Nosotros pertenecíamos a esa asociación. Eso se impulsó con algún grado de entusiasmo. Hicimos un lanzamiento muy pomposo del capítulo de Sociología de la ciudad con la presencia del alcalde de aquel entonces [...], pero hasta ahí llegó el asunto. Se presentaron algunas discordancias entre los sociólogos de la universidad y los sociólogos de fuera de la universidad, como resultado de la manipulación que hizo alguno de los participantes para hacerse elegir como presidente del capítulo y hasta ahí llegó la cosa. En esa época existía una Asociación Colombiana de Sociología que llegó incluso a publicar una especie de directorio telefónico de los sociólogos en el país. Ahí figuramos todos y hasta conservo todavía el librito. Pero después de ese esfuerzo, nadie ha movido un dedo para organizar a los sociólogos de la ciudad y nadie ha participado tampoco en procesos nacionales de organización de sociólogos (Entrevista Docente, 2011).

Incluso durante la segunda mitad del siglo XX los sociólogos valoraban negativamente la pertenencia a redes internacionales, porque estas se asociaban con las criticadas agencias de cooperación internacional o con los estados de países dominantes que, se entendía, atentaban o limitaban la autonomía del pensamiento latinoamericano:

Creo que interpreto bien el sentir general del departamento. No sé si ahora que ha entrado tanta gente nueva, en algunos años cambie la opinión. Pero esa ha sido la "cultura" del departamento desde que yo llegué. Incluso en la época en que estaba [uno de los más importantes sociólogos colombianos] y era el gran líder del grupo, la cosa era todavía más radical contra esas organizaciones internacionales. [Aún hoy] [...] si tú le preguntas a un profesor del departamento mío cómo valora la pertenencia a redes académicas regionales, nacionales, internacionales, con toda seguridad te responde en términos teóricos que sí, que es muy importante, que hay que tener contactos con todo el mundo y pertenecer a todas esas cosas. Pero hasta ahí llega la cosa. Más allá de estar de acuerdo con eso no mueven un dedo para hacerlo posible (Entrevista docente, 2011).

En otros países latinoamericanos las asociaciones son vigorosas. Por ejemplo, en México, Argentina y Brasil el peso de la Asociación latinoamericana de Sociología (ALAS) es importante. Esta organización marca las estructuras político-académicas de la región y las rutas claves en la agenda investigativa. Algunos de sus presidentes han sido importantes figuras de la región como Gino Germani, Teothonio Dos Santos y Emir Sader, entre otros.

En la Asociación Internacional de Sociología (ISA, por sus siglas en inglés) el perfil es mayor. Muchos académicos de prestigio la han dirigido, como Wallerstein, Bottomore, Margaret Archer, Wiewiorka o Sztompka, entre muchos otros.

Este desinterés en el tema de las redes es curioso si se entiende que la docencia pierde prestigio frente a la investigación (Gómez, 2005). Las redes son la clave de la investigación comparada y útiles en las de las cooperaciones e intercambios de diverso orden.

Sobre la relación docencia-investigación, hay una mayor inclinación hacia la investigación que hacia la docencia. Esto puede obedecer a la asociación que se hace con el impulso que el Estado colombiano le ha dado a la investigación, al aumento en el número de doctores que ingresan al mercado laboral y al prestigio que deviene de investigar:

Me gusta la investigación porque me permite estudiar y sentir que produzco algo, que creo una reflexión personal o una información. Me gusta la administración [del programa] solamente en lo que respecta al trato con los estudiantes en labor de consejería y de ayudarles a realizar sus

proyectos de vida con la menor traba burocrática posible. Me gusta la docencia cuando puedo tratar temas o autores que me gustan. Si se trata de escoger, ese sería el orden. Yo podría dedicar 80% a la investigación, 10% a lo administrativo y 10% a la docencia. Si tuviera y pudiera escoger solamente una, me quedo con la investigación 95% y 5% para socializar en espacios de docencia o de charlas o talleres (Entrevista Docente, 2012).

Y eso varía entre disciplinas sociales:

Por las condiciones especiales de las Humanidades, la mayoría ven la docencia como una oportunidad para obtener recursos económicos. Si tuvieran la oportunidad de sobrevivir de otra forma, especialmente los artistas, no se dedicarían a la docencia.

Depende de las disciplinas de humanidades. La prioridad de algunos está puesta en la producción (artistas, músicos), en la creación (escritores y dramaturgos), en el trabajo de campo y la investigación (arquitectos, historiadores). El deseo y el gusto están puestos como condición del hombre-artista y no del hombre-profesor. Su gusto por la enseñanza deriva, por lo que he podido conversar y observar, de la actividad cotidiana del artista-creador o del investigador (pocos, muy pocos, han llegado a la universidad vía estudios previos en docencia). Gustan de enseñar lo que constituye buena parte del desvelo creador: metodologías, reflexiones, hallazgos, intuiciones. Dicen pelearse contra la idea de enseñar las artes, por ejemplo, y, no obstante, puede observarse que han logrado sintetizar o reflexionar sobre los aspectos metodológicos y teóricos, cuando no prácticos, de su disciplina. Creo que el grupo de humanistas que tenemos gusta de enseñar porque han incorporado de manera intuitiva la necesidad de un aprendizaje continuo (y personal) que es propio de las artes y las estéticas. De ello escapan por viejos o por necios o por sabios ciertos historiadores y filósofos (Entrevista docente, 2012).

La enseñanza de una Sociología orientada a lo público se enriquecería con la posibilidad de intercambios, de pertenencia a redes, de trabajo conjunto entre los diferentes tipos de sociología, tanto la que se realiza en las universidades como la que se hace por fuera de ellas. Se enriquecería en la valoración positiva de la investigación sin detrimento de la docencia o, mejor aún, con una relación estrecha entre ellas. Todo ello fortalecería su carácter reflexivo y crítico.

Síntesis de los resultados

En Colombia existen 15 programas de Sociología: 9 se dictan en universidades públicas y 6 en universidades privadas. Se cursan entre 8 y 10 semestres, con un promedio de 154 créditos. Pertenecen, sobre todo, a facultades de Humanidades. Forman un perfil ocupacional orientado a la transformación social e interesado en desarrollar capacidades para explicar, comprender, analizar e intervenir la sociedad. Los tres tipos de asignaturas más relevantes en sus pénsum, por su peso en la totalidad de las mallas son: Fundamentos, Teorías Sociológicas y Metodologías.

Los Fundamentos que más se enseñan son: fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales y fundamentos de otras disciplinas. El 32,7% se refieren a disciplinas distintas a la Sociología y el 3,8% a temas no tradicionales. En cuanto a la teoría sociológica, los dos tipos de materias que más se dictan son Sociología Clásica y Escuelas y Corrientes o Profundizaciones. La mayor parte de las asignaturas que integran estas dos categorías son sobre autores o escuelas clásicas. Por su parte, las metodologías son las asignaturas que más se dictan en Colombia. Los tres tipos más frecuentes son: Fundamentos de Investigación, las prácticas laborales y trabajos de grado y las metodologías sociológicas. En estos tres tipos de categorías predominan las que se centran en la técnica metodológica. A pesar de estas consideraciones, del total de estas materias solo el 14,2%, abordan métodos mixtos.

Respecto a las Experiencias, se puede señalar que los docentes se han formado en Sociología, tienen estudios de maestría y doctorado y llevan más de 10 años trabajando en universidades públicas y privadas. Sus trayectorias inician bien por vía de la experiencia estudiantil o bien por las experiencias profesionales tempranas. En todas estas circunstancias reconocen, explícitamente, aprendiza-

jes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones, esta diversidad de experiencias es muy rica y converge en un solo sujeto docente.

Las experiencias también están marcadas desde la niñez y la adolescencia; tienen las huellas de ciertos momentos de su proceso de socialización, en ámbitos privados como la familia o en las propias experiencias escolares, mientras que otras influencias se dan en la trayectoria académica universitaria y la trayectoria laboral, que les permiten tomar distancia de los primeros aprendizajes, someterlos a críticas, pero también perfilar la manera de asumir el oficio.

Las formas de docencia reflexiva que se encontraron fueron: reflexión sobre modelos pedagógicos, reflexión sobre la práctica docente y reflexión sobre el pénsum.

Respecto del Pensamiento Crítico, las categorías de uso más frecuente son: la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.

En los programas de las asignaturas de fundamentos hay alta referencia a categorías de Pensamiento Crítico. Sobre todo a la multiperspectividad –«reconstrucción de puntos de vista en el contexto»–, al pensamiento sistémico –«buscar conexiones»– y al planteamiento de problemas, mientras que la categoría menos frecuente fue la de Pensamiento Escéptico.

En los programas de las asignaturas de teorías sociológicas se utilizan muy pocos elementos de Pensamiento Crítico. La categoría que más se evidencia es multiperspectividad: «coordinar múltiples perspectivas».

En los tipos de asignaturas metodológicas, el más frecuente es el pensamiento sistémico, en especial la subcategoría «buscar conexiones» y el «Zoom in y Out.» También se observa el uso de la multiperspectividad-coordinación de múltiples perspectivas y el planteamiento de problemas. La categoría que con menos frecuencia se utiliza es pensamiento escéptico-evidencia.

En las autoevaluaciones, específicamente al momento de presentar los objetivos de aprendizaje, el uso del Pensamiento Crítico es alto; la categoría que más se evidencia es multiperspectividad –subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto»– y el pensamiento sistémico –«buscar conexiones»–. La que menos se evidencia es la de pensamiento escéptico.

En las autobiografías, en orden descendente, se evidencian la multiperspectividad, el pensamiento escéptico, el pensamiento sistémico y el planteamiento de problemas.

Es destacable que haya 281 referencias a alguna de las categorías de Pensamiento Crítico en los niveles medio y alto. Si a eso se suma el nivel bajo, es posible afirmar que en un poco más del 60% de los datos hay alguna evidencia del uso de Pensamiento Crítico en los docentes de Sociología en Colombia.

Finalmente, se encontró que la Sociología Pública no se registra como una asignatura individual en los programas académicos de Colombia, pero sí es posible encontrar que en algunas asignaturas y prácticas docentes se hace mención al tema público.

Las categorías que más tienen asignaturas relacionadas con la Sociología Pública son: sociologías especiales (87,8%), interdisciplinariedad (50,8%) y «otros» (31,5%).

Las asignaturas metodológicas que más se orientan hacia la Sociología Pública son las que tienen ver con Gerencia social e Intervención social. En la categoría sociologías especiales, los tipos de asignaturas que más aluden a la Sociología Pública son: la Sociología colombiana, la Sociología política y la Sociología de América Latina. En la categoría interdisciplinariedad, los tipos de asignaturas que más se enfocan en temas de Sociología Pública son: Territorio y Economía. Y en la categoría «otros», las asignaturas que se enfocan en la Sociología Pública se ocupan de temas como conflictos, cohesión, ecología humana, cultura, negocios y realidad contemporánea.

En comparación con países como Argentina y Brasil, Colombia tiene menos peso en asignaturas relacionados con Sociología Pública.

Los docentes no tocan directamente el tema de la Sociología Pública, pero sí realizan actividades que forman en el estudiante este tipo de interés, como el diálogo con expertos interdisciplinarios y el fomento a estar informados sobre la actualidad, para ver cómo ello afecta su propio quehacer.

Se valora la experiencia laboral del docente en actividades relacionadas con temas de interés público como un elemento clave para la Sociología Pública, específicamente mezclando investigación e investigación aplicada. Se reconoce también la importancia de enfocar

el pénsium de la carrera hacia la formación práctica de profesionales que puedan afrontar los retos actuales de la sociedad.

Los asuntos de Sociología Pública/comunicación oral y escrita son importantes para pensar el papel público de la Sociología, porque hablan de la forma en que se establece la comunicación y el diálogo con diferentes públicos. Las categorías con el mayor número de asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita en Sociología son: «otros» con un 25,8%, metodología con 14,7%, y fundamentos con 13,5%.

Los docentes colombianos asocian los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas con la comunicación oral y escrita, dando cuenta de la alta importancia que otorgan al tema y de las actividades que promueven que el estudiante produzca sus propios discursos orales y escritos.

Finalmente, sobre las tensiones entre docencia e investigación y valoración de la asociatividad se mostró que en Colombia son débiles las formas de asociación, excepto por la existencia de la Red de Facultades, Departamentos y Programas de Sociología (RECFA-DES), que agrupa a los 15 programas que existen en el país y que es estrictamente académica.

Varios profesores coinciden en que no obtienen ventajas significativas de pertenecer a redes; las consideran como un espacio político y no académico. Critican la manera en que se establecen y se refieren a las restricciones institucionales para participar en ellas.

Sobre la relación docencia-investigación, los directivos sugieren que hay una mayor inclinación hacia la investigación que hacia la docencia y esto requeriría de una fuerte participación en redes de trabajo.

Conclusiones

Las tendencias de la enseñanza de la sociología en Colombia a partir de la idea de docencia reflexiva

Y, como un hombre moderno, por mucho que la pedagogía sociológica crea, no puede dejar de creer que hay ley en la herencia, cavila noche y día “Avito” acerca del temperamento, idiosincrasia y carácter que su colaboradora ha de tener. Porque eso de que el huevecillo del futuro genio haya de ser un huevecillo como los demás, está bien en teoría, como postulado y punto de arranque de nuestra pedagogía, para los matriculados en ciencias, pero... ¿hemos de despreciar el instinto?

Unamuno (1902: 22)

Como se ha dicho, en Colombia existen quince programas de Sociología, tanto en universidades públicas de larga tradición, como en privadas de reciente creación. Son carreras de entre 4 y 5 años de duración que se inscriben, principalmente, en facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, y que buscan formar sociólogos con competencias para el análisis y transformación de la realidad a través del trabajo desde organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en donde investigan o hacen intervención social.

Sus mallas curriculares fundamentalmente giran en torno a seis grandes tipos de asignaturas: fundamentos, teoría sociológica, metodologías, sociologías especiales, interdisciplinarias y otros.

El peso de los cursos de fundamentos es el menor entre todas las áreas; incluso es bastante menor respecto a los otros países analizados. Esta categoría está compuesta básicamente por asignaturas de orden disciplinar y metodológico.

Le siguen los cursos variados que se clasifican como «otros»; su comportamiento es similar al de los otros países del estudio. Se trata de asignaturas exigidas, bien sea por ley o por el enfoque de cada universidad, o seminarios, que tienen denominaciones genéricas y amplias que les permiten ganar flexibilidad curricular.

Un poco más de peso tienen las asignaturas denominadas «sociologías especiales», y a su vez su peso es menor en comparación con los otros países analizados. El componente teórico de estas asignaturas es tan fuerte, que podrían entenderse como tipos de teorías especializadas. Estas asignaturas son dispersas y difíciles de clasificar y remiten a temas aislados y diferenciados por universidades. Las más representativas giran en torno a temas políticos o al análisis de la realidad de Latinoamérica, Colombia y la región.

Muy cerca están las asignaturas interdisciplinarias, cuyo peso es menor que en los otros países. La Sociología colombiana entra en diálogo, principalmente, con la Historia, la Economía, la Filosofía y la Geografía.

Las teorías sociológicas tienen un peso mayor que todas las anteriores y son más fuertes que en el resto de países analizados. Sobre todo, giran en torno a la Sociología clásica, seguida por las sociologías modernas y en menor medida por las contemporáneas. Es fuerte la agrupación por escuelas o corrientes. Las asignaturas sobre teorías de la acción, bien sea aboradas por temas, corrientes o por autores, son muy escasas.

Las asignaturas metodológicas son las más numerosas de la disciplina. Dentro de ellas las áreas más fuertes son: fundamentos de investigación, metodologías específicas y metodologías básicas. La enseñanza es primordialmente disciplinar y especialmente ajustada a los cánones de la investigación científica. Si bien las asignaturas de investigación aplicada y afines son escasas, Colombia registra el doble de este tipo de asignaturas en comparación con los otros países de referencia, lo que, por una parte, podría dar cuenta de una apertura de la disciplina hacia áreas no académicas, pero, por otra, podría hablar de su instrumentalización. En cualquier caso, estos temas son relativamente novedosos en la disciplina colombiana y retan el oficio tanto docente como sociológico.

Como se ve, el peso de la disciplina está fuertemente asentado en lo que Dubet (2011) denomina la Sociología clásica. Se enseñan las piedras angulares de una disciplina creada para comprender las sociedades de la modernidad plena, que se han extendido como los cánones de la disciplina. De ahí deviene buena parte de su rigor en los procedimientos, pero también sus crisis: porque pareciera que la disciplina no logra ajustarse a los requerimientos de las sociedades actuales (Cole, 2001; Bruner, 1997; Dubet, 2011).

Estos rasgos se encuentran, por ejemplo, en el fuerte peso de los clásicos; en el uso de «falsos hitos» (Dubet, 2012), como acción/estructura, orden/caos, cambio/estabilidad, holismos/individualismo, objetividad/subjetividad, etc.; en la división teórica por escuelas tradicionales como funcionalismo, estructuralismo, escuela crítica, etc.; en el poco peso de las asignaturas basadas en temas y problemas actuales como las emociones, el cuerpo o el género; y en la presencia de asignaturas de sociologías especiales que son más que temáticas, continuidad de cursos teóricos clásicos y modernos. En buena medida, se refleja también en la enseñanza de las metodologías, en donde la magnitud de la lógica cuantitativa con base estadística es fuerte y se suma a la enseñanza de una metodología cualitativa que responde a las técnicas básicas legitimadas, sin mayores giros hacia métodos novedosos, mixtos o integrados, como sugieren Van Meyer (2004) y Dubet (2010, 2011, 2012).

La enseñanza de la Sociología en Colombia tiene, entonces, un fuerte peso de lo que Dubet llama «una Sociología oficial». Así, «la disciplina pierde creatividad, acumula saberes, teorías y métodos rutinariamente» (Dubet, 2012:34). En fin, se debilita.

Se puede señalar que esta composición de los pénsum de la carrera de Sociología, caracterizada por la notoria presencia de asignaturas de tipo tradicional y profesionalizante (Dubet, 2010, 2011), reta la enseñanza de una Sociología desde la perspectiva de la docencia reflexiva, que está fuertemente asentada en el cambio y el trabajo novedoso y práctico. Como muchos autores señalan, la docencia reflexiva se ve limitada por currículos generalmente sobrecargados de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön, 1992; Cifali, 2005; Escudero, 1999). Si a esto se suman las dificultades propias de la diversidad de

los estudiantes y de sus condiciones académicas, se hace evidente una incompatibilidad entre lo programado en los currículos y lo que el tiempo real de la Docencia Reflexiva implica.

A pesar de ello, es innegable la presencia, aunque con un peso menor, de giros curriculares importantes. Las sociologías especiales hablan de la enseñanza de movimientos sociales, género, cambio social, sociología del trabajo y de la cultura, entre otros, que señalan el paso de la idea de sociedades estables, estructuras, sistemas, hacia enfoques centrados en entender cómo se transforman las sociedades a través de las acciones de los sujetos.

En algunas universidades, en los cursos de metodología, se da paso a nuevos enfoques como los laboratorios para el análisis integrado de datos o los talleres de metodologías mixtas, o incluso espacios para métodos creativos. Algunas, evidentemente, están orientadas a enseñar a trabajar con la gente. Hay evidencia de que en ellas se involucra al actor como un agente de su propia vida, pero hasta ahora son más la excepción que la regla.

Este giro contribuye a «superar las falsas disputas metodológicas» (Dubet, 2012; Van Meyer, 2004) que se asientan sobre lo cuantitativo y lo cualitativo, para dar paso a formas de enseñanza que vayan de las interpretaciones a los datos y de los datos a los análisis, en un movimiento continuo que cuide la adecuación de las preguntas planteadas; que recoja los significados que los individuos dan a su acción, a los tipos de interacciones sociales que las afectan y a las racionalidades de la acción, más que el método mismo.

El uso de métodos mixtos que involucren el actor social, apunta a producir un espacio de conocimiento común, superando la contradicción entre dos posiciones. Por un lado, rechaza la idea de que el conocimiento erudito y el natural están separados, lo que se conoce como «ruptura epistemológica» (Bourdieu, 2005), y por el otro lado, postula que los actores saben lo que hacen, pero no desde el sistema en el que actúan; por tanto, para comprender el sentido de sus acciones no basta con sus respuestas espontáneas, sino que es necesario contextualizarlas (Dubet, 2012).

Estos giros son importantes porque los métodos y técnicas son válidos si enseñan a adecuarse a las experiencias del actor. Para eso es per-

tinente un ejercicio docente que permita vivir el fenómeno, enfrentarse a él en la vida cotidiana, sumergirse en las lógicas de lo que se estudia.

Nada puede reemplazar la inmersión en ámbito y los problemas que se estudian: solo así se comprende cómo viven los demás y se evitan contrasentidos [...]. No hay, entonces, una disputa de métodos; todos son útiles a condición de saber qué hacer con ellos y qué esperar de ellos. El método sociológico siempre es una relación social entre un actor y un investigador y eso significa atribuir una posición al otro (Dubet, 2011: 107).

Por otra parte, es importante señalar que hay escasa evidencia de la enseñanza práctica de la Sociología tanto en las teorías como en los métodos. Los métodos en sí mismos no son necesariamente prácticos; deben darse en medio de proyectos de investigación en marcha, de salidas de campo o de «laboratorios», o en general, a través de estrategias experienciales (Schön, 1992). Llama la atención que en una disciplina centrada en la investigación sean escasos los escenarios prácticos.

En la enseñanza de la teoría los desafíos son fuertes. Su originalidad es escasa, consecuencia de una Sociología que parece estar atada a sus fundadores. No se trata de negar la Sociología clásica, sino de abrirla y asumirla con flexibilidad. La enseñanza por escuelas, sistemas y clásicos constituye más de la mitad de los cursos teóricos; es necesario moverse hacia otros lugares conceptuales, hacer apuestas por teorías de alcance medio (Dubet, 2011). También es importante reconocer que frente a esto hay caminos avanzados; hay interés por asignaturas y prácticas que valoran los conocimientos generales, como Historia, Economía y Geografía, pero sobre todo áreas que, más que disciplinas, son lugares «híbridos» de construcción del saber (Dogan, 1994) como los estudios sobre territorio, etnia, género, trabajo, artes o cotidianidades, que parecen abrir nuevas rutas en la enseñanza de la disciplina.

Como se ha descrito, hay poca evidencia de una práctica centrada en la subjetividad y en la intimidad de los individuos; de que la Sociología haya girado hacia las teorías de la acción y la subjetividad. Hay poca evidencia del cuestionamiento a las instituciones como instauradoras del orden social, para dar paso a cómo los sujetos se establecen cuando ellas se debilitan; menos aún, pruebas de que se

enseñe a entender las relaciones que los individuos establecen y que van del actor al sistema (Dubet, 2002, 2010, 2011). Temas profundamente subjetivos como los sentimientos, las emociones, el cuerpo, la sexualidad, las relaciones intergeneracionales, etc. son muy escasos en los programas. Un proceso de docencia reflexiva permitiría enseñar a fijarse en las prácticas individuales, a pensar menos en la totalidad y más en la manera en que ella es construida por los individuos. Si se admite el postulado individualista, desde el punto de vista epistemológico, la Sociología tendría esa inflexión (Schön, 1992, Perrenaud, 2010, Dubet, 2010).

En otras palabras, tanto en las mallas como en las prácticas docentes hay evidencia de una Sociología orientada a entender los sujetos condicionados por las estructuras, en donde no eligen su identidad ni su posición social; una Sociología que apela con fuerza a la *lógica de la integración* (Dubet, 2010, 2011). También hay evidencia de una Sociología orientada a enseñar cómo los actores obran en una multitud de mercados de los cuales intentan sacar provecho en medio de restricciones derivadas de la desigualdad; una Sociología que asume la *lógica de la estrategia* (Dubet). Casi no hay evidencia de la enseñanza de una Sociología que asuma que los individuos se piensan a sí mismos a partir de las representaciones simbólicas, de las capacidades de ser sujetos de su propia vida, que dé cuenta de las condiciones sociales de la experiencia individual; una escasa aproximación a la *lógica de la subjetivación* (Dubet).

De acuerdo con Dubet (2010, 2011), se trataría de enseñar una Sociología que se interese por las condiciones del individuo en medio de la tensión derivada de ser el sujeto de su propia experiencia y la restricción que le imponen las condiciones sociales y culturales en las que habita.

La enseñanza de la Sociología en Colombia requiere «poner de relieve la distancia que media entre las representaciones y las realidades, entre los más elevados principios y los hechos más banales; a reconocer que dejar al desnudo esa distancia es en sí una acción útil [...]. Estos giros contribuirían a superar la idea de que ya pasó su época de oro, que los pensadores de antes ya lo dijeron todo, porque de ahí proviene buena parte de la sensación de decadencia» (Dubet, 2012: 11).

La construcción de experiencias docentes

Al analizar la construcción de las experiencias de los docentes de Sociología en Colombia, es necesario recordar que las condiciones específicas para la enseñanza de la disciplina están derivadas de una fuerte segregación social y educativa, que la docencia en general y la de la Sociología en particular no es un oficio de alto prestigio ni remuneración, que los departamentos de Sociología no son los más fuertes, ni sus publicaciones las más leídas, y que los recursos económicos asignados son escasos.

También es necesario recordar que la Sociología seduce a pocos estudiantes y que otros llegan no por gusto, sino porque es una vía de acceso a la universidad. Así, los docentes se enfrentan a formar estudiantes sometidos a registros de la acción y motivación muy diferenciados. En medio de estas complejidades, los docentes describen su tarea como un proceso subjetivo en donde se compromete totalmente su personalidad; se sienten expuestos, agotados en una actividad individual que los compromete plenamente, tanto en sus rasgos profesionales y docentes como personales (Cole, 2001; Gómez, 2010; Esteve, 2007; Perrenaud, 2010; Beneitone, 2007). Su quehacer no es parte de su vida, sino que es la vida misma. La idea de entrega a una causa superior es reemplazada por la realización personal de una actividad docente, de un oficio que se construye en la experiencia (Dubet, 2011).

Los docentes del estudio tienen estudios de maestría o doctorado, por lo general han hecho sus pregrados en Sociología y, exceptuando un caso, no tienen ninguna educación formal en pedagogía. Tienen más de diez años de experiencia en docencia e investigación.

Sus trayectorias docentes se dan, generalmente, por dos vías: en la primera, se gestan en su vida de estudiantes en forma de asistencias de docencia y monitorias que son la antesala del oficio. La segunda se da a través de experiencias profesionales tempranas, generalmente en el área de intervención social, la cual los expone a diversos trabajos con comunidades o públicos que derivan luego en la enseñanza. Los docentes no reconocen una vocación o un interés previo; es el proceso mismo el que los ha llevado a desempeñar la labor docente. Otro elemento importante es que algunos han participado en cierto momento de su

vida estudiantil, o de su vida laboral temprana, en reformas académicas o procesos de acreditación¹⁸, lo que los acerca a una reflexión sobre la disciplina, sus contenidos y sus sentidos. En todas estas circunstancias los docentes reconocen explícitamente aprendizajes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones, esta diversidad de experiencias converge en un solo sujeto docente.

Las experiencias, incluso, están marcadas desde etapas muy tempranas como la niñez y la adolescencia. Varios de ellos hacen referencia a que el origen de su oficio docente tiene que ver con ciertos momentos de su proceso de socialización; su interés por la docencia nació en ámbitos privados como la familia o las vivencias escolares. Es así como la influencia de padres con fuertes vinculaciones al mundo académico, la vida en el exterior por trabajo de los padres, el contacto temprano con pensadores importantes o profesores del colegio que dejaron huella, la abundante lectura desde temprana edad, el acceso a bibliotecas privilegiadas y los grupos de estudio con compañeros del colegio son elementos que configuran las primeras tendencias al oficio docente.

Este tipo de influencias también se identifican en etapas posteriores como en la trayectoria universitaria y la vida laboral; estas influencias se dan, generalmente, por dos rutas: una relacionada con la vida familiar y otra con la vida profesional. En el primer caso se trata de un ingreso a la vida adulta marcado por fuertes rupturas con las raíces religiosas o políticas de la familia; los aprendizajes tempranos son sometidos a una fuerte crítica derivada de los saberes provenientes de la disciplina.

18. Las carreras profesionales en Colombia deben pasar periódicamente por un proceso de acreditación de ley. El Sistema Nacional de Acreditación (S.N.A) es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que cumplen sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992). La acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación. Al respecto ver: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>

En el segundo caso, se trata de experiencias, académicas o no académicas, eventos o procesos, que claramente van perfilando su manera de asumir el oficio, que se interiorizan como métodos pedagógicos o reflexiones sobre el quehacer docente; por ejemplo, la exposición a las formas de enseñar de sus propios docentes; las habilidades de lectoescritura y de investigación derivadas de monitorías o asistencias en proyectos de investigación e intervención; el intercambio de ideas con grandes pensadores del país que fueron sus docentes; la lectura de teorías que los impactan profundamente; la participación en grupos de estudio sobre temas específicos; sus estudios de posgrado; o la participación en activismos políticos o en movimientos estudiantiles.

Esto da cuenta de *cómo* (Dubet, 2012) los docentes se han formado no en nombre de un destino o vocación, sino en medio de experiencias construidas como procesos heterogéneos y tensos que conforman su vida docente.

Posteriormente, es el desarrollo mismo del oficio y la reflexión que les implica, lo que configura la manera en que se desempeñan en el oficio. Las concepciones y prácticas de enseñanza de cada docente son evidentes cuando narran las maneras en que desarrollan su trabajo. Esas narraciones pueden agruparse en tres tendencias: 1) quienes se incluyen como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y vislumbran relaciones más horizontales; 2) quienes tienen en cuenta las condiciones de los estudiantes y las formas de posicionarse adecuadamente frente a ellos; y 3) quienes se definen más, desde su propia perspectiva, sobre lo que le resulta valioso o importante para el oficio, para sí mismos o para la disciplina misma.

Dentro de la docencia reflexiva es importante reconocer un desajuste entre la subjetividad y el sistema educativo. Por esta razón, el docente no solo debe incorporar diferentes tipos de explicaciones de su oficio, que incluyan la acción y las subjetividades, sino que igualmente debe considerar al estudiante como un sujeto crítico, reflexivo, consciente y capaz de pensarse a sí mismo. Hay evidencia fuerte de que los docentes del estudio consideran cruciales estos asuntos para la conformación de sus experiencias docentes. Sobre todo, se mencionan dos elementos interrelacionados: el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y

la incorporación de diversos tipos de explicaciones en las clases, acordes con los diferentes perfiles de aprendizaje de los estudiantes. El primer punto se asocia directamente con el hecho de que actualmente las instituciones no tienen el monopolio de la difusión de la cultura; esto genera que al docente se lo critique e interroge constantemente. En lo tocante al segundo punto, su enseñanza no puede estar desligada de la comprensión efectiva de sus estudiantes y sus complejidades personales y cognitivas, de la idea de que son sujetos en mutuo aprendizaje y que enseñar es también aprender de otros en medio de relaciones horizontales.

Experiencia, docencia reflexiva y Pensamiento Crítico

En la formación profesional de la Sociología hay una suerte de tensión entre el saber disciplinar de referencia y el saber pedagógico (Perrenaud, 2010; Dubet, 2012). Hay una discusión frecuente entre los docentes si para enseñar basta con dominar ampliamente los saberes teóricos y metodológicos propios de la Sociología. En todo caso, la formación no es enseñanza de contenidos, sino construcción de experiencias formadoras alrededor de situaciones de aprendizaje, en las que son claves las competencias siempre y cuando sean concebidas como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para actuar en situaciones complejas (Villa y Poblete, 2008; Perrenaud, 2001, 2006). Es importante entonces detenerse en las diferencias entre la profesionalización en Sociología y la profesionalización docente en Sociología y entender sus implicaciones claves en la docencia reflexiva.

Se puede afirmar que formar un sociólogo crítico y reflexivo implica un fuerte componente práctico al igual que la sociología de la experiencia. Pero la práctica en sí misma y la práctica reflexiva o crítica no son lo mismo. Se trata de un giro en la concepción de la formación. Para que se forjen los esquemas de reflexión propios de la docencia reflexiva se requiere de un entrenamiento analítico, metódico, regular, instrumentado y voluntario orientado a compensar la superficialidad de la formación profesional, reforzar los saberes basados en la experiencia, afianzar compromisos políticos y éticos,

permitir hacer frente a tareas complejas y favorecer la capacidad de innovación (Schön, 1992; Perrenaud, 2010).

Como se ha visto, la formación más fuerte del sociólogo colombiano está en el área metodológica, por lo que cabe aquí analizar el papel de las competencias derivadas del saber propio de la investigación sociológica. Si bien en ciencias sociales la investigación provee de elementos comunes a la acción reflexiva, no es suficiente para ello. La conjugación teórica y metodológica no engendra necesariamente un Pensamiento Crítico o reflexivo, porque el reto no consiste en enseñar solamente las claves epistemológicas de la investigación, sino además otras claves pedagógicas que permitan enfrentarse a la complejidad del mundo. La investigación clásica prepara para la investigación ortodoxa, académica, con frecuencia distante de las realidades sociales y de aplicaciones prácticas que sirvan a intereses no académicos como los de las comunidades. A través de la docencia reflexiva, lo que enseñan estos docentes no es solo a investigar, sino a que, a través de la investigación, sus estudiantes se pongan en contacto con las miradas de otros, a crear preguntas diversas, a desentrañar rasgos ocultos, a reconstruir sistematicidades, a establecer conexiones invisibles; es decir, a fomentar en ellos la práctica reflexiva. Desde esta perspectiva pedagógica toman la investigación como un medio y no como un fin en sí mismo.

La investigación [...] es un punto de acceso a un terreno común en el que la postura científica y la postura práctica pueden reunirse con la voluntad de dilucidar ciertos fenómenos para comprenderlos o dominarlos mejor, en la unión del saber local y el método científico (Perrenaud, 2010: 99).

Hay indicaciones claras en algunos de sus relatos de que entienden que formarse para la investigación significa saber establecer objetivos, construir problemas de estudio, cuerpos teóricos, preguntas e hipótesis; pero formar sociólogos reflexivos significa, en medio de ello, estimular otras disposiciones cognitivas de alta complejidad, prestando especial atención a los modos en los que construyen conjuntamente el saber (Perrenaud, 2010, Dubet, 2010, 2011).

Como bien se ve en las experiencias descritas, los docentes valoran incluso más que su paso por los cursos de metodologías, la exposición a trabajo con comunidades y con proyectos de investigación y acción en marcha que les permitió un mayor aprendizaje del oficio. Sin embargo, hay poca evidencia de la existencia de escenarios prácticos en los que se dan los procesos fundamentales para el Pensamiento Crítico y reflexivo. Pese a ello, las experiencias y prácticas de buena parte de los docentes del estudio dan cuenta de la atención que se le presta a las tres formas de conocimiento que promueven la reflexividad: «el conocimiento en la acción», o de primer orden, «la reflexión en y durante la acción», o metaconocimiento o de segundo orden, y «la reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción», o de tercer orden (Perrenaud, 2004; Schön, 1988).

En el primer caso, describen la necesidad de romper con el *habitus* docente para ajustar los conocimientos a las muy diversas expectativas de los estudiantes y reconocen la necesidad de romper con el cuerpo técnico de la Sociología. Sin duda, también hay evidencia de valor y respeto que se le tiene, y de que se lo enseña ajustado a sus maneras ortodoxas, pero es notable el reclamo por crear nuevas formas de producción del saber.

En el segundo caso, se refieren al conocimiento que producen según actúan; a la manera en que se transforman sus propios saberes a medida que los enseñan. Reconocen ese proceso como crítico, distanciado y renovador frente a las formas de enseñanza tradicionales. Curiosamente, contrario a estos relatos, los programas de los cursos registran que es la clase magistral el método más usado en el desarrollo de las asignaturas.

En el tercer caso, los docentes dan cuenta de los análisis que realizan sobre su acción, *a posteriori*, valoran la reflexión propia del acto docente y la reconocen como un componente esencial del proceso de aprendizaje. Esto se revela en las autoevaluaciones, específicamente cuando se refieren al desarrollo y logros de los cursos. Este tercer tipo de conocimiento les permite cuestionar, individual y colectivamente, el saber (Schön, 1988; Dubet, 2011).

Reflexionan explícitamente sobre varios temas: 1) sobre los modelos pedagógicos: tienen algunos como referentes y los ponen en

permanente apropiación y cuestionamiento; 2) sobre sus experiencias docentes: hacen reflexiones críticas sobre la manera en que sus propias experiencias han condicionado su quehacer; además, piensan el rumbo de cada curso y de cada clase y sus procesos reflexivos, el debate con los estudiantes, los obstáculos, los retos de su oficio, etc.; y 3) reflexionan sobre los pénsums: analizan cómo ellos orientan las acciones pedagógicas y generan cuestionamientos sobre sus puestas en práctica.

Estas tres formas de reflexión tienen distintas implicaciones cognitivas para los docentes de Sociología. Por una parte, la reflexión en medio de la acción pedagógica les deja poco tiempo para ponderar y decidir. Es el momento en que deben tomar una serie de rápidas microdecisiones que ponen en juego sus saberes, destrezas, capacidades y subjetividades. Su acción pedagógica debe encontrar formas para afrontar una gran diversidad de configuraciones que no son susceptibles de ser repetidas.

Por otra parte, en la reflexión a priori y a posteriori los docentes planean o evalúan, refieren al pasado o al futuro, y en esa medida se permiten examinarse y valorarse, recordar y proyectar. Les es posible aprehender la experiencia y transformarla en saberes aplicables a otras acciones en un flujo de conocimientos que se asienta sobre sus propias experiencias.

Los tres tipos de acciones docentes son llevadas a cabo al menos por la mitad de los docentes del estudio.

Por otra parte, como se ha visto, un elemento clave de la docencia reflexiva es el Pensamiento Crítico. Si bien algunos autores sostienen que está en el núcleo de la Sociología (Beneitone et al., 2007; Chacón, 2006; Giroux, 1992), otros señalan que no toda crítica deriva del Pensamiento Crítico (Piaget, 1980; González, 2006). Es necesario, entonces, abordar el Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas. En ese mismo sentido apuntan algunas ideas de Bourdieu cuando señala que la pedagogía de la investigación debe transmitir tanto instrumentos para la construcción de la realidad, (problemáticas, conceptos, técnicas, métodos) como una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar despiadadamente tales instrumentos (Bourdieu, 2005).

Para Dubet (2012), la Sociología es crítica cuando toma distancia de las maneras espontáneas de interpretar la vida social, cuando exhibe el largo trecho que existe entre los principios enarbolados y las prácticas, cuando demuestra que las conductas de los actores son producidas por fuerzas sociales, sin anular por completo su libertad y racionalidad.

El Pensamiento Crítico es una forma de pensamiento complejo (González, 2006; Bermúdez, 2008) que conjuga múltiples habilidades cognitivas. Las cuatro habilidades analizadas en los docentes se usan de manera diferenciada. Partiendo de la que menos hacia la que más se usa, se encuentran el planteamiento de problemas, el pensamiento escéptico, el pensamiento sistémico y la multiperspectividad. En principio, es necesario reconocer que todas y cada una de las habilidades cognitivas pueden estar mezcladas y que en un mismo grupo de datos hubo evidencia de varias de ellas, así que se concluye en relación con algunas tendencias derivadas de aplicar las escalas y ver el peso de cada una de ellas.

Proporcionalmente, respecto a los otros países, los programas elaborados por docentes colombianos y las narraciones que hacen de su oficio dan muestra de las habilidades cognitivas que movilizan para enseñar las cuestiones complejas de la Sociología.

De las cuatro categorías analizadas, el pensamiento problémico es la menos evidente. Normalmente se usa para plantear y desentrañar lo que comúnmente se da por aceptado, lo que se naturaliza, la incorporación del canon sociológico; ofrece la capacidad de cuestionarlo y desafiar los conocimientos y prácticas convencionales. En el caso de los docentes de Sociología consultados, se deduce que discuten poco los ejes legitimados de la disciplina; por lo general, se da por sentado que las teorías y las metodologías son marcos muy estables, y si los discuten, lo hacen apelando de nuevo al canon y a autores de reconocida trayectoria. Esto es especialmente evidente en la manera en que se usan sistemáticamente las discusiones bourdieuanas sobre el método y en la manera en que se presentan las teorías clásicas. Nótese que buena parte de las críticas que se hacen a la disciplina devienen de ahí, de su incapacidad de discutir con el pasado, de romperlo para ponerlo a prueba (Bruner, 1997; Cole, 2001).

Las discusiones éticas, propias del pensamiento problémico, que se registran en la literatura revisada no se ven fuertemente en el oficio, en los programas ni en las narraciones que de ellas hacen los profesores. Sin embargo, aquellos que han trabajado paralelamente en intervención social discuten sobre los alcances éticos y políticos de la disciplina.

Esta herramienta cognitiva surge especialmente en medio de la práctica, pero como se ha visto, las formas más usadas son las clases magistrales, lo que contribuye a la dificultad para criticar la disciplina cuando se prioriza su enseñanza oral y no se la problematiza en medio de ejercicios prácticos. Si bien es cierto que, sobre todo en las asignaturas de metodologías, se hace referencia a la importancia de la construcción de problemas sociológicos y que este es un principio fundante de la investigación social, también es cierto que ellos se construyen bajo una suerte de «certeza subjetiva» (Bermúdez, 2008), de que actúan bajo el abrigo de la disciplina. Esta dimensión cognitiva es reconocida desde perspectivas muy diversas como un modo de pensar con fuerte carga emocional (Bermúdez, 2008), pero la emocionalidad, por lo general, no se expresa a través de los datos analizados, y a cambio es la idea del rigor y la aproximación disciplinar rigurosa la que adquiere mayor sentido.

Siguiendo el orden ascendente, se encuentra el uso del pensamiento escéptico, un poco mayor que el pensamiento problémico, pero menor que los otros dos. Hay evidencia media de actividades docentes que propendan por la calidad y eficacia del pensamiento y de los argumentos, características de este tipo de pensamiento. Los profesores se cuestionan sobre la manera en que sus argumentos impactan a los estudiantes, pero también sobre la manera en que los argumentos mismos se construyen colectivamente, en una actividad propia de la docencia reflexiva. Hay también evidencia media de que los docentes de Sociología apelen a una actividad sistemática que apoyada en razonamientos, pruebas y procedimientos los lleva a construir y comunicar adecuadamente el saber. También hay evidencia de que aceptan la duda como un elemento más del saber y reconocen que a través de ella se promueve el pensamiento (Bermúdez, 2008). Si bien lo más fuerte es el aval de las formas aceptadas en el oficio, en menor medida hay evidencia de que se invita a dudar

de la creencia, a hacer juicios tentativos, a valorar y cuestionar el conocimiento propio, e incluso a poner en juego los métodos y las formas de proceder de la Sociología.

Es interesante ver que buena parte de las evidencias de pensamiento escéptico que se encontraron se anclaban a cursos que problematizaban las ideas de estructuras y sistemas y se introducían en el campo de las subjetividades; mientras que en los cursos de metodologías de investigación fue en donde menos pensamiento escéptico se obtuvo. Esto indica, por una parte, una sólida apropiación de ellas y, por otra, poca crítica a sus supuestos básicos. Pero la balanza se equilibra un poco al evaluar y justificar las pruebas, al evaluar la imparcialidad, al contenerlos juicios y sesgos; todo ello como Bourdieu y Dubet lo señalan, propio de un sociólogo consciente, reflexivo y disciplinado que usa rigurosamente criterios y procedimientos científicos (Dubet, 2011, Bourdieu, 2005).

El pensamiento sistémico, entendido como la habilidad cognitiva utilizada para reconstruir las relaciones más amplias y dinámicas entre saberes particulares, es bastante utilizado por los docentes del estudio. Los datos dan cuenta de estrategias docentes que revelan expresamente la idea de cambio y transformación propia de lo social. Muy ligado con la idea de una Sociología clásica y con las maneras tradicionales de proceder de la disciplina, se ven actividades y maneras de pensar el oficio conducentes a encontrar relaciones de causalidad y estructuras sociales profundas que rigen a los actores sociales, que dan pie a sus creencias y acciones, pero también a develar la relación entre la agencia y la estructura. Esto contribuye a que los estudiantes aprendan a construir saberes contextualizados, procesuales y a establecer relaciones entre elementos diversos que conforman lo social. También hay muestras de que se hace estableciendo relaciones entre distintos temas a través de procesos de análisis y síntesis o estableciendo analogías.

En general, la enseñanza de la Sociología se orienta con fuerza a buscar la globalidad o la universalidad del saber. Suele ir de lo general a lo particular, elemento epistemológico importante en la disciplina, y considera los contextos para situar el saber en un marco geográfico, temporal, político, cultural y económico. Es una disciplina con una fuerte tradición estructuralista, lo que puede ayudar a explicar el

recurrente uso del pensamiento sistémico; mucho de esto se ha ido transformando, por ejemplo, con el auge de los estudios sobre movimientos sociales, acciones colectivas, la cotidianidad o las emociones, que desplazan el centro cognitivo hacia la acción del sujeto y problematizan la concepción más sistémica. Finalmente, es importante señalar que los docentes usan esta habilidad cognitiva para tejer las partes como un todo: las interrelacionan (Bermúdez, 2008).

La habilidad cognitiva más evidente y usada es la multiperspectividad, que representa la manera en que los docentes examinan un problema desde diferentes puntos de vista relevantes. Los docentes construyen formas de enseñanza-aprendizaje que les permiten ver cómo cambian y progresan los puntos de vista y cómo se integran en sistemas de análisis más amplios. Esta herramienta remite, como propone la docencia reflexiva, a formar autonomía y formas de pensamiento propios, por estar permanentemente en contraste con los de otros; a tomar perspectiva conscientemente, ubicándose a sí mismo en relación con otros (Bermúdez 2008). Contribuye también a que los estudiantes desarrollen capacidades para integrar y sintetizar múltiples miradas en las que se reconocen tanto a sí mismos como a los otros. Todo esto en plena congruencia con Dubet (2012), cuando señala la necesidad de una sociología capaz de reconocer a los otros, de integrarlos como un actor capaz de pensarse a sí mismo.

Curiosamente, como se ha dicho, en los programas revisados la metodología que impera sigue siendo la clase magistral. Si bien se hace referencia a las prácticas y a la necesidad de una amplia participación de estudiantes en debates grupales, trabajos prácticos y demás, son sobre todo las exposiciones del profesor las que se priorizan; esto pone en tensión las formas de pensamientos ya descritas, que requieren de un ejercicio de autoformación sólido, ya señalado.

Sobre la enseñanza de la Sociología Pública

Como se ha dicho, la docencia reflexiva implica, además de lo que su nombre sugiere, un trabajo práctico importante para el desarrollo de capacidades para responder a los retos que las complejas sociedades latinoamericanas imponen a la disciplina, por lo tanto,

para el trabajo con diferentes públicos frente a los que ella actúa; esto es propio de la Sociología Pública. La Sociología es útil cuando participa en el debate abierto y público (Burawoy, 2005, 2007; Dubet, 2010, 2011, 2012), esto significa, en palabras de Burawoy, «una retraducción sistemática de nuestra disciplina, es decir, devolver el conocimiento a sus inspiradores haciendo públicas las cuestiones referentes a problemas privados y así regenerar la fibra moral de la Sociología» (Burawoy, 2005: 200).

La Sociología Pública no da cuenta de la práctica sociológica sino de su orientación práctica; se trata de una sociología que se orienta hacia los principales problemas cotidianos, que busca audiencias no especializadas. En su modo reflexivo se manifiesta como una sociología diseñada para promover una reflexión pública sobre cuestiones sociales importantes (Burawoy, 2001)

De los cuatro tipos de sociologías que propone Burawoy (2005) –la profesional, la crítica, la práctica y la pública–, dos son claramente visibles en Colombia: la profesional o académica (hecha desde las universidades, generalmente para públicos expertos) y la práctica (hecha desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales, generalmente en relación con las comunidades o ciudadanos). Ellas, en principio, dialogan poco, y se derivan de ahí tensiones que son especialmente visibles en los congresos, en donde la primera se impone a la segunda. Devienen de ellas ciertas tensiones o antagonismos, de los que resulta una disciplina altamente jerarquizada; la Sociología académica está en el centro del poder y reconoce muy poco a la Sociología práctica.

Usando las críticas realizadas a la Sociología Pública, para el análisis del caso colombiano se puede señalar que las dificultades para abordarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje provienen de cinco grandes ejes problemáticos: la posibilidad de su institucionalización, las dificultades de mezclar en la disciplina asuntos políticos y profesionales, el cuestionamiento sobre sus posibilidades conceptuales, el futuro mismo del enfoque público y la interdisciplinariedad implicada.

En primera instancia, la institucionalización de una disciplina que, como se ha mostrado, opera teórica y metodológicamente de manera clásica es difícil. Su adopción requiere repensar el papel de la univer-

sidad; en efecto, su institucionalización significaría correr el riesgo de jerarquizar la enseñanza, compartimentarla, crear guetos, pues sería muy difícil enseñar de manera equilibrada las especificidades de cada área temática. En general, las formas político-administrativas actuales reñirían con esta posibilidad.

Desde esta perspectiva, el primer reto es pensar, como propone Burawoy, que los estudiantes son en sí mismos un público objetivo: «su aprendizaje del oficio es nuestra garantía: según aprenden los estudiantes se convierten en embajadores de la Sociología en el mundo, de igual manera que ellos traen al aula su compromiso con los diferentes públicos» (Burawoy, 2005: 204). Por lo tanto, en cuanto se es docente de Sociología, se es potencialmente un sociólogo público.

En Colombia no hay asignaturas específicamente sobre la Sociología Pública que dejen ver su institucionalización formal, pero sí algunos enfoques que dan cuenta de su presencia, básicamente, alrededor de tres asuntos: se enseñan temas de interés público general, se enseña a comunicar para diferentes públicos y los docentes suelen tener en sus experiencias un equilibrio entre la investigación, la docencia y la intervención social. Sin embargo, valoran poco la pertenencia a redes. Esto debe fortalecerse para potenciar la reflexión sobre formas asociativas de producción del conocimiento. Colombia, en comparación con los otros países de referencia, es el que menos asignaturas relacionadas con el tema tiene. No obstante, se destaca el área de las sociologías especiales porque está fuertemente enfocada en temas de interés público, el de la interdisciplinariedad, porque da cuenta del interés por la construcción del saber conjunto, y el de «otros», que incluye asignaturas con orientación específica a lo público. En el primer grupo, el de las sociologías especiales, las asignaturas que más aluden a la Sociología Pública son Sociología política, colombiana y latinoamericana, urbana, rural, del trabajo, de las organizaciones y de la cultura.

Respecto a la segunda crítica, la politización de la disciplina, no hay que tomar posturas políticas. Incluso si ellas son de interés público, puede ir en detrimento de la disciplina e incrementar sus niveles de conflictividad. También podría vulnerar sus maneras de proceder, en tanto afecta su neutralidad. Sin embargo, también contribuiría a actuar más directamente en las arenas políticas, en temas cruciales

como la formulación de la política pública o la construcción de propuestas para atender problemas sociales, en donde la presencia del sociólogo colombiano es mínima. Los sociólogos en Colombia trabajan en tareas operativas en el nivel micro, hacen un importante y pesado trabajo en investigaciones y con comunidades, pero tienen muy poco peso político de alto impacto.

En consonancia con diversos autores, para los docentes del estudio es necesario reconocer que en la enseñanza de la disciplina se ha segmentado lo práctico de lo reflexivo, y propenden por su reunificación en pro de la producción de un saber integrado (Morrow, 2008; Patterson, 2007; Wallerstein, 2007; Wilson, 2007; Abbott, 2007). Esto implica el giro, propuesto por Bourdieu y Wacquant (1989), en la producción de conocimiento, de manera que, por una parte, la Sociología produzca, utilice y relacione el saber en relación con los contextos en los que se produce y, por otra parte, se ocupe no solo de demostrar hechos, sino además de exhibir el conocimiento y retornarlo a la sociedad. Es imposible dividir las tanto para su enseñanza como para su práctica, tal como la Sociología Pública, señala Burawoy (2005).

En cuanto a la crítica sobre la interdisciplinariedad, la discusión está en qué tanto la Sociología Pública representaría un sello distintivo de la Sociología y qué tanto generaría valor agregado frente a otras disciplinas. El hecho es que las discusiones sobre temas públicos se darán con ella o sin ella y es preferible su presencia. En este tema se destacan asignaturas clave sobre territorios, naciones y fronteras, ciudad y región, dinámicas de poblamiento, Geografía humana y cultural, Economía Colombiana, Economía Política y modelos de desarrollo económico. También hay otras asignaturas que hacen referencia a temas de interés público, como Ecología Humana, Constitución Política, formación cívica, participación y formación ciudadana, Derechos Humanos, así como otras relacionadas con análisis de coyuntura y contextos. Nótese que tienen en común ser espacios que tocan temas de interés público nacional y regional.

Finalmente, respecto al futuro de la Sociología Pública en Colombia, dependerá de la construcción crítica del tema, del diálogo entre actores y sectores diversos, del fortalecimiento de redes nacionales e internacionales, del diálogo y la producción colaborativa entre

universidades, de la participación en espacios de discusión de temas públicos, como los medios masivos, de la calidad de la investigación y su ajuste a los temas socialmente sensibles y, en general, del diálogo crítico con las agendas públicas de la investigación, tareas en las que hay un largo camino por realizar. Algunas actividades como cátedras, foros y publicaciones realizadas, sobre todo desde universidades privadas, dan cuenta de un creciente interés en el tema, pero los esfuerzos son aún incipientes.

En este tipo de asuntos es clave el papel de las asociaciones. Algunos autores latinoamericanos así lo señalan. Blanco, por ejemplo, afirma que:

Las sociedades doctas desempeñan un papel relevante en la formación e institucionalización de una empresa intelectual y/o disciplinaria y constituyen una parte vital de la estructura social de la vida académica: organizan circuitos de debate intelectual, promueven la carrera de algunos de sus miembros, crean redes de conocimiento y editan libros y revistas que constituyen una parte significativa de la vida intelectual (Blanco, 2005: 23).

Una disciplina pluralista debe ser capaz de reglarse a sí misma, administrarse y conformar una unidad (Dubet, 2012). La Sociología colombiana no lo ha hecho. En contraste con otros países, la Sociología en Colombia carece de asociaciones que trasciendan el nivel de las instituciones y que la ponga en capacidad de diálogo con las otras sociologías de la región y del mundo. Con excepción de la Red de Facultades, Departamentos y Programas de Sociología (RECFADES), y sus actividades académicas puntuales, se trabaja escasamente en redes u otras instancias asociativas. Predomina el vínculo a título personal o escasamente institucional, en algunas universidades. Los docentes coinciden en que no obtienen ventajas significativas de pertenecer a redes; las entienden como espacios más políticos que académicos. Reconocen que esto puede ser reflejo de la falta de credibilidad general en las instancias políticas colombiana, así como de la debilidad de una disciplina que empieza a recomponerse desde finales de los noventa, después de casi desaparecer por completo de las universidades de todo el país.

El desencanto frente a este tipo de instituciones en Colombia es legítimo, pero no es estratégico para una disciplina que cada vez

tiene más dificultades para definirse a sí misma, para encontrar sus propias parcelas o para compartirlas con otras disciplinas. Y si bien lo político y lo académico suelen separarse, a lo mejor de ahí proviene, en parte, el problema de ser una disciplina que no logra reglarse a sí misma.

Otro asunto clave en la Sociología Pública es la comunicación. Los medios para participar en este debate son disímiles; tan disímiles como lo que se debe enseñar para enfrentarlo. La Sociología es rigurosa en la comunicación científica, pero escasamente participa en otros formatos abiertos a públicos amplios, lo que limita sus posibilidades de impacto público. Además, su lenguaje especializado reduce su capacidad de permear las realidades sociales. Para Dubet, la jerga sociológica, en exceso especializada y muchas veces innecesaria, proviene de un sentimiento profundo de ilegitimidad científica y pretender dar un efecto de complejidad que la pone en entredicho. Es necesario encontrar un lugar intermedio; ni simplismo ni palabrería. «Cuando la Sociología dice solo aquello que los propios actores dicen, y a menudo dicen mejor, es difícil que pueda convencer sobre su utilidad social y política» (Dubet, 2011: 29).

Respecto de la enseñanza de formas de comunicación, hay que anotar que en Colombia el peso de estas asignaturas es mayor que en los otros países analizados y hacen parte de diversas áreas, pues se encuentran tanto en las asignaturas metodológicas como en los fundamentos. Es el caso de cursos como Escritura y método científico, algunas asignaturas sobre Habermas y la teoría de la acción comunicativa u otras más generales como Comunicación oral y escrita, Lectoescritura, Composición, Lógica y argumentación, Comprensión y redacción de textos sociológicos, Ensayos de opinión o Recursos bibliográficos. También se forman habilidades comunicativas en otros cursos que tienen que ver con temas culturales clave como Etno y Sociolingüística, Crítica al discurso eurocéntrico, Lenguaje y pensamiento, Sociología de la literatura y artes narrativas.

En las prácticas docentes es evidente que se asocian de variadas maneras los objetivos de aprendizaje con la comunicación oral y escrita. Muchos docentes reconocen que es necesario transformar las formas tradicionales de comunicar que se dan en el ámbito académico

universitario para ajustarlas a otros grupos poblacionales. Afirman que es importante enseñar las condiciones para participar en el debate público y no solo cuidar las publicaciones en revistas académicas, sino también interactuar con los medios masivos, con los periodistas y sobre todo con las comunidades y sus formas de lenguajes y comunicaciones múltiples que escapan al formato sociológico.

Indiscutiblemente, las experiencias docentes han sido fuertemente impactadas por estos temas. Los docentes relatan haber participado, por fuera de la academia, en debates colectivos, manifiestos, blogs, asociaciones y otras formas de conocimiento no erudito que propician el que enseñen a que la Sociología diga cosas que se correspondan con la experiencia social de los investigados (Burawoy, 2005). No se espera la enseñanza de una Sociología para la acción política, sino de una que permita la relación entre la ciencia y la acción y que constituya marcos institucionales en donde eso sea posible (Perrenoud, 2010; Schön, 1988).

Bibliografía

- Abbott, A. (2007). For Humanist Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 195-212). Los Ángeles: University of California Press,
- Abela, J. (2001). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: una Revisión Actualizada*. Granada: Fundación Centro de estudios andaluces.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: la investigación cualitativa en la investigación Sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alarcón, L. (2001). Perspectivas de la Sociología Latinoamericana. *Sociología de la Alteridad en el Siglo XXI. Cinta de Moebio*, 11, 85-103. Recuperado el 13 de noviembre de 2011, en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/11/alarcon.html>
- Alexander, J. (1987). La Centralidad de los Clásicos. En A. Giddens (Coord.), *La Teoría Social Hoy* (pp. 22-72). Madrid: Alianza Editorial.
- Alexander, J. (1990). *Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Alexander, J. (2012). Cambios en la Sociología Global. *Boletín ISA Dialogo Global*, 3, 15-22. Recuperado el 14 de febrero de 2013, en: <http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/newsletters2-3/spanish.pdf>
- Alvira, F. y García F. (Comp.). (1986). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alvira, F. (2002). *Perspectiva Cualitativa y Perspectiva Cuantitativa en la Metodología Sociológica*. México: Mc Graw Hill.
- Anaconda, A. et al. (2005). *La Sociología que hacen los Egresados del Programa de Sociología de la Universidad del Valle: Nuevos Perfiles*.

- En P. Quintín, (Comp.), *La Sociología en Colombia: Balance y Perspectivas* (pp. 209-215). Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Andrade, L. (2010). Revisitando el Oficio del Sociólogo: Notas sobre el Habitus del Investigador Social. *Cinta de Moebio*, 39, 153-169. Recuperado el 24 de marzo de 2011, en www.moebio.uchile.cl/39/andrade.html
- Arango, L. G. (2007). *Jóvenes en la Universidad: Género, Clase e Identidad Profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Propuesta para el Posicionamiento de las Ciencias Sociales Latinoamericanas ante la Sociedad del Siglo Veintiuno. En P. Martins, y C. Rodríguez (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo na ALAS* (pp. 115-131). Brasil: Editora universitaria UPÉ.
- Aronowitz, S. (2005). Comments on Michael Burawoy's. The Critical Turn to Public Sociology. *Critical Sociology*, 1, 333-338. Recuperado el 4 de junio de 2012, en <http://dx.doi.org/10.1163/1569163053946138>.
- Asensio, J. (2000). La Formación del Docente en y para la Complejidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 4, 29-43.
- Asensio, M. (1987). Enfoque Interdisciplinar en el Diseño Curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.
- Barriga, O. (1999). *El Actor Social que hace Investigación: Reflexiones en torno a la Enseñanza de la Metodología y del Usuario de la Estadística*. Chile: Universidad de Concepción. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, en <http://www.inf.ufsc.br/cee/mesa/Barriga2.html>
- Bauman, Z. (1994). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Bauman, Z. (1996). Teoría Sociológica de la Posmodernidad. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 5, 81-102.
- Beck, U. (2005). How not to become a museum piece. *The British Journal of Sociology*, 3, 335-343.

- Beneitone, P., Esqueneti, C. y González, J. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -proyecto Tuning- América Latina 2004 – 2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado el 10 de enero de 2011, en www.rug.nl/let/tuningal
- Berger, P. (2001). Sociology: A Disinvitation?. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publishing, pp.193-204.
- Bermudez, A. (2008). *Thinking Critically Together: The Intellectual and Discursive Dynamics of Controversial Conversations*.Massachusetts: Harvard University.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1997). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bisso, C. y Capanegra, C. (2002). *El Sociólogo como Docente*. Buenos Aires: Materia Didáctica.
- Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y Relación Pedagógica: Un Enfoque Clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Blanco, Alejandro. (2005). La Asociación Latinoamericana de Sociología: una Historia de sus Primeros Congresos. *Sociologías*, 14, 22-49.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green and Co.
- Bonilla, E. et al. (2005). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá: Norma.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Sacristán et al. *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El Oficio del Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Briceño-León, R. y Heinz R. (1998). *Pueblo, Época y Desarrollo: la Sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Trillas.
- Bruner, J. (1997). Celebración del 40 aniversario de FLACSO. *Revista de Crítica Cultural*, 1, 115-117.
- Burawoy M. y Van Antwerpen J. (2001). Berkeley Sociology: Past, Present and Future. *Handbook Berkeley University*, 5, 23-34. Recuperado el 12 de octubre de 2012, en <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Berkeley%20Sociology.pdf>
- Burawoy, M. (2005). Por una Sociología Pública. *Revista Política y Sociedad*, 42, 197-225.
- Burawoy, M. (2007). The Field of Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 241- 258). Los Ángeles: University California Press.
- Caillén, A. (2012). O Estado Actul do Sociología. En C. Rodrigues y Martins (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo na ALAS* (pp. 45-56). Recife: Ed. Universitária da UPÉ.
- Calhoun, C. (2000). *Sociología*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Calhoun, C. (2005). The Promise of Public Sociology. *British Journal of Sociology*, 3, 355-363.
- Calvo, G. (2007). La Pregunta por la Enseñanza-Aprendizaje en el Oficio Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 175-186). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Campuzano, A. (2005). *Sociología y Misión Pública de la Universidad en el Ecuador: una Crónica sobre Educación y Modernidad en América Latina*. Quito: Impresiones universitarias.
- Cardoso, F. (1977). *Dependencia y Desarrollo en América latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado. Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Chile: PNUD.

- Castro, S. (Ed.). (2000). *La Restructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*, Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cataño, G. (1990). La Sociología de la Educación en Colombia: Un Balance. *Revista Colombiana de Educación*, 5,9-30.
- Cataño, G. (2005). *La Sociología en Colombia*. Bogotá: Editores Plaza y James, pp. 17-76.
- Chacón, M. (2006). *La Reflexión y la Crítica en la Formación Docente*. Buenos Aires: Educere.
- Chevallard, I. (2002). *La Transposición Didáctica, del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cicourel, A. (1982). *El Método y la Medida en Sociología*. Buenos Aires: Editorial Nacional.
- Cifali, M. (2005). El Enfoque Clínico, Formación y Escritura. En L. Paquay (Coord.), *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 170-196). México: FCE.
- Clawson, D. et al. (2007). *Public Sociology*. Berkeley: University California Press.
- Cole, S. (Ed.). (2001). *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publisher.
- Coller, X. (2003). *Canon Sociológico*. Madrid: Tecnos.
- Collins, R. (1996). *Cuatro Tradiciones Sociológicas*. México: UNAM.
- Collins, R. (2001). Why the Social Sciences Won't Become High-Consensus, Rapid Discovery Science. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* (pp. 155-177). New Jersey: Transaction publishing.
- Corbetta, P. (2003). Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa: una Comparación y la Traducción Empírica de la Teoría. *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (pp. 31-63). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Correa, M. y Rueda, M. (2012). La Autoevaluación docente en Educación Superior: uso de Instrumentos de Autoevaluación, Planeación y Evaluación por Pares. *Revista latinoamericana de educación*, 3, 59-76.

- Cubides, F. (1998). La Sociología en Colombia: Demandas y Tribulaciones. *Revista de Estudios Sociales*, 11, 9-15.
- Darlene, E. (2003). Hacia un Paradigma de la Complejidad en la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una Reflexión desde la Práctica. *Fundamentos de Humanidades*, II, 103-128.
- Darren, N. (2009). The Contradictions of Public Sociology: a View from a Graduate Student at Berkeley. *American Sociological*, 40, 235-248.
- Davis, J. (2001). What's wrong with sociology? En S. Cole (Ed.), *What's wrong with Sociology?* (pp. 99-120). New Jersey: Transaction Publishing.
- De Miguel, J. y Sánchez, J. (2004). Isomorfismo y Serendipidad en la Sociología Norteamericana. *Reis*, 107, 181-224.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Dewey, J. (1989). ¿Cómo Pensamos? Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo. Barcelona: Paidós.
- Di Tella, T. (2007). *Fuentes para la Transformación Curricular, Ciencias Sociales*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Dogan, M. (1994). Disgregación de las Ciencias Sociales y Recomposición de las Especialidades. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 39, 37-53.
- Dogan, M. (2001). *Las Nuevas Ciencias Sociales: Grietas en las Murallas de las Disciplinas*. Argentina: Unesco. Recuperado el 26 de febrero de 2011, en www.uyweb.com.uy/relaciones/9706/interdisciplinarias.html
- Domenech, F. (1999). *El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Universitario. Aspectos Teóricos y Prácticos*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Dos Santos, T. (1970). La Crisis de la Teoría del Desarrollo y las Relaciones de Dependencia en América Latina. *La Dependencia Político-Económica de América Latina* (pp. 147-187). México: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2002). *El Declive de la Institución: Profesiones, Sujetos e Individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *La Experiencia Sociológica*. Buenos Aires: Gedisa.

- Dubet, F. (2012). *¿Para qué Sirve Realmente un Sociólogo?* México: Editorial Siglo XXI.
- Dussel, I. (2007). Impactos de los Cambios en el Contexto Social y Organizacional del Oficio Docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 143-174). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ellwood, Ch. (1927). What is educational sociology?. *Journal of Educational Sociology*, 1, 25-30.
- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de otro Modo. El Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Escudero, J. (Ed.). (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Esguerra, N. (2010). *La Teoría Sociológica. (Comte, Durkheim, Sorel, Simmel, Merton y Bourdieu)*. Bogotá: Ed. Universidad del Rosario.
- Esteve, J. (2007). Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de Docente* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: a Statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- Fals, O. (1955). *Campesinos de los Andes, Estudio Sociológico de Saucío*. Bogotá: UPTC.
- Fals, O. (1968). *Revoluciones Inconclusas en América Latina, 1809-1968*. México: Siglo XXI.
- Fals, O. (1976). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fernández, M. (2006). *El Resurgimiento de la Sociología Pública*. España: (IESA) - (CSIC).
- Follari, R. (1999). *¿Literaturización de las Ciencias Sociales?* Buenos Aires
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Editorial Siglo XXI.

- Fuentes, M. y Herrero, J. (1999). *Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación*. Cáceres: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario.
- García, F. (1979). *Sobre el Método. Problemas de Investigación Empírica en Sociología*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- García, F. y Jiménez, B. (1976). *Unidades Didácticas de Sociología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garretón, M. (2004). *América Latina en el Siglo XXI*. Chile: LOM Ediciones.
- Germani, G. (1964). *Sociología en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (1993). *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, V. y Celis, J. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómadas*, 27,98-109.
- Gómez, V. (2009). *Sobre la Formación de Competencias en el Sociólogo*. Bogotá: Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V., y Celis, J. et al., (2004). *Problemas Curriculares y Pedagógicos de los Pregrados en la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, H. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Cali: Ed. Universidad Icesi.
- González, P. (1998). Reestructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina* (pp. 135-149). Caracas: Nueva Sociedad.
- Gugliano, A., y Robertt, P. (2010). La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil. *Cinta Moebio*, 38, 61-71. Recuperado el 22 de marzo de 2012, en www.moebio.uchile.cl/38/gugliano.html

- Gusdorf, G. (1983). *Pasado, Presente y Futuro de la Investigación Interdisciplinaria. Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas* (pp. 32-52). Madrid: Tecnos,
- Hays, S. (2007). Stalled at the Altar? Conflict, Hierarchy and compartmentalization. En D. Clawson. (Ed.), *Public Sociology* (pp. 79-90). Los Angeles: University of California Press.
- Hernández, J. (1983). *Dos décadas de Sociología en Colombia: 1950-1970*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw- Hill.
- Hill, P. (2007). Going Public: Doing the Sociology that Had No Name. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 101-116). Los Angeles: University of California Press.
- Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una Crítica de la Razón Mítica. El Laberinto de la Modernidad*. Costa Rica: Editorial Arlekin.
- Horowitz, I. (1993). *The Decomposition of Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Huber, G. (2004). El Análisis de Datos Cualitativos como Proceso de Clasificación. *Revista de Educación*, 4, 141-156.
- Ímaz, C. (1971). Reflexiones sobre la Docencia en Teoría Sociológica. *Revista UNAM*, 1, 1-10. Recuperado el 10 de enero de 2013, en: <http://goo.gl/pZDjFR>
- Jarata, B., y Medina, J. (2010). *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, E. (2007). Formación Docente y el Contexto de América Latina. En E. Tenti (Ed.). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 289-302). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El Espíritu Sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lahire, B. (Dir.) (2006) *¿Para qué sirve la Sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI.

- Lamo de Espinosa, E. (2001). La Sociología del Siglo XX. *Revista Española de Sociología*, 96, 21-49.
- Lang, V. (2007). La Construcción Social de las Identidades Profesionales de los Docentes en Francia. Enfoques Históricos y Sociológicos. En E. Tenti (Ed.). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 71-118). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lanz, R. (1998). La Sociología que Viene. Pensar Después de la Posmodernidad. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, Época y Desarrollo: La Sociología de América Latina* (pp. 79-83). Caracas: Nueva Sociedad.
- Lash, S. (1990). *Sociología del Posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leal, F. (2004). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34, 1-15.
- Leal, F., y Rey, G. (Ed.). (2000). *Discurso y Razón: una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Lechner, N. (1986). *Estado y Política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Llopis, R. (2003). La Enseñanza Universitaria de la Sociología General. Reflexiones y Propuestas para su Mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 53-63.
- Marini, R. (1993). *América Latina: Democracia e Integración*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Marini, R. (1994). Sociología en Latinoamérica. *Escritos*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, en: http://www.marini-escritos.unam.mx/034_sociologia_latinoamericana_es.htm
- Martí, X. (1989). La Educational Sociology y su Incidencia en el Desarrollo de la Sociología de la Educación. *Revista Educación y Cultura*, 7, 179-194
- Martinelli, A. (2003). Markets, Governments, Communities and Global Governance. *International Sociology*, 2, 291-323.
- Martínez C. (2011). Límites de la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 50, 59-78. Recuperado el 9 de abril de 2011, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837066>

- Martins, P. (2008). La Teoría Democrática y las Bases Anti-Utilitaristas de la Asociación. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 13-33.
- Massey, D. (2007). The Strength of Weak Politics. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 145-157). Los Angeles: University California Press.
- McLaughlin, N. y Turcotte, K. (2007). The Trouble with Burawoy: An Analytic, Synthetic Alternative. *BSA Publications*, 5, 813-828.
- MEN - SNIES Ministerio de educación Nacional (2012). Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- Mizala, A. (2007). Salarios Docentes En América Latina. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 275-288). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Molotoch, H. (2001). Going Out. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* (pp. 173-191). New Jersey: Transaction Publisher.
- Morin, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. México: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (2007). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morrow, R. (2008). Rethinking Burawoy's Public Sociology: a Post-Empiricist Reconstruction. *Handbook of Public Sociology*, 4, 47-70.
- Navarrete, J. (2005). *El Desarrollo de la Sociología en el Perú*. Perú: Universidad de San Marcos.
- Nichols, L. (Ed.). (2007). *Public Sociology. The Contemporary Debat*. New Jersey: Transaction Publisher.
- Nisbet, R. (2003). *La Formación del Pensamiento Sociológico*. Madrid: Amorrortu
- Núñez, M. (2011). Posibilidades y Límites de la Propuesta de Construcción de una Sociología Pública. *Revista Sociológica*, 73, 233-247.
- OLE - Observatorio laboral para la educación (2012). Recuperado de: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Páramo, P. (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Patterson, O. (2007). About Public Sociology. En D. Clawson (Ed.). *Public Sociology* (pp. 176-194). Los Angeles: University California Press.
- Paul, R. y Elder, L. (1996). *Universal Intellectual Standards*. California: Foundation for Critical Thinking. Recuperado el el 15 de junio de 2011, en www.criticalthinking.org
- Perkins, D. (1993). Enseñanza para la Comprensión del Educador de América. *Revista Profesional de la Federación Americana de Maestros*, 3, 34-49.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias desde la Escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La Formación del Profesorado: Un Compromiso entre Visiones Inconciliables de la Coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.
- Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante*. Buenos Aires: Huelmul.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo Social. Un Aporte de la Enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. Buenos Aires: Ediciones la Crujía.
- Pipkin, D. et al. (2004). *Contribuciones de la Enseñanza de la Sociología a la Formación del Pensamiento Social en la Escuela Media: Obstaculizadores y Facilitadores*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Porras G., Valencia L. y Castaño, R. (2001). *Los Planes de Estudio de Sociología en América Latina*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications en Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 12, 1-24.
- Portes, A. (2004). La Sociología en el Continente: Convergencias Pretéritas y una Nueva Agenda de Alcance Medio. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 447-483.
- Portocarrero, G. y Chávez, C. (2001). Enseñanza de la Sociología en el Perú. Un Estudio de Casos. *Investigaciones Breves*. Perú: Edición Lima.

- Prebisch, R. (1950). *The Economic Development of Latin America and Its Principal Problems*. Buenos Aires: Economic Commission for Latin America.
- Puga, C., Peschard J., y Castro, T. (2007). *Hacia La Sociología*. México: Pearson Education.
- Pujadas, J. (2000). El Método Biográfico y los Géneros de la Memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas. The Modern World-System. *International Social Science Journal*, 1, 549-557.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.
- Quijano, A. (2007). Don Quijote y los Molinos de Viento en América Latina. En O. Kozlarek (Coord.), *De la Teoría Crítica a una Crítica Plural de la Modernidad* (pp. 123-146). Buenos Aires: Biblios Pensamiento Social.
- Quintanilla, S. (2001). Experiencias Educativas en el Estado de México: Un Recorrido Histórico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 3, 181-186. Recuperado el 3 de octubre de 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=14001112>
- Quintán, P. (2005). *La Sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Ramírez, G. (2003). La Investigación Sociológica: un Proceso y una Propuesta. Universidad de Antioquia. *Humanas*, 4, 1-13. Recuperado el 13 de mayo de 2011, en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewfile/6550/6000>.
- Raymond, A. (2004). *Las Etapas del Pensamiento Sociológico*: Madrid: Tecnos.
- Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de Omega. Sociología y Sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ribeiro, R. (2009). *Formación de Profesores Reflexivos: una Experiencia Compartida*. Brasil: Tesis de Doctorado Universidad Estadual Paulista.
- Ritzer, G. (1993). *Sociología*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ritzer, G. (1997). *Postmodern Social Theory*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

- Rivera, M. (1998). Reinventando El Oficio: El Desafío de Reconstruir la Investigación en Ciencias Sociales en América Latina. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina* (pp. 11-26). Caracas: Nueva Sociedad.
- Roig, A. (1981). *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Roitman, M. (2003). *Pensamiento Sociológico y Realidad Nacional en América Latina*. Chile: CEME. Recuperado el 3 de octubre de 2011, en http://www.archivochile.com/America_latina/al_vg/america_latina_dg_00020.pdf.
- Roitman, M. (2008). *Pensar América Latina: el desarrollo de la Sociología latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Sanz, A. (2005). El Método Biográfico en Investigación Social: Potencialidades y Limitaciones de las Fuentes Orales y los Documentos Personales. *Revista Asclepio*, 1, 99-115.
- Schön, D. (1988). *El Profesional Reflexivo: cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza. El Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Scribano A., Gandia C., y Magallanes G. (2006). La Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Ciencias Sociales*, 1, 91-102.
- Segura, N., y Camacho, A. (1999). En los Cuarenta Años de la Sociología Colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 1-18.
- Smelser, N. (1994). Teorías Sociológicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. Balance de la Sociología I*, 39, 9-23.

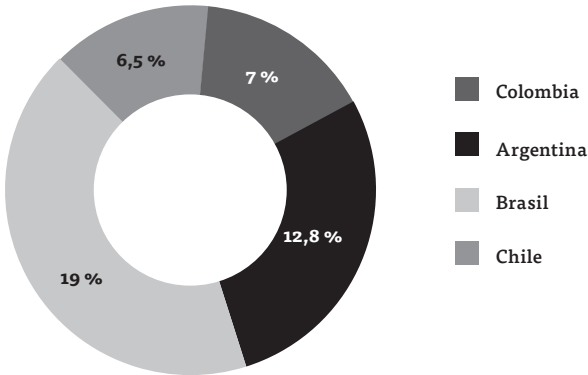
- Smith L. (2007). Do We Need a Public Sociology? It Dependes on What you Mean by Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 124-134). Los Angeles: University California Press.
- Sonntag, H. (1989). ¿Nuevos Temas, Nuevos Contenidos? las Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe ante el Nuevo Siglo. Caracas: Nueva Sociedad.
- Sorokin, P. (1993). Respuestas a Mis Críticos. Los Problemas de la Medición En Sociología. *La Investigación Social* (pp. 111-121). Buenos Aires: CEAL.
- Sosa, R. (2012). Pensar Con Cabeza Propia: Educación y Pensamiento Crítico en América Latina. En C. Rodriguez y Martins (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo Na ALAS* (pp. 131-148). Recife: Ed. Universitária da UPÉ.
- Stacey, J. (2007). If I Were the Goddess of Sociological Things. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 91-100). Los Angeles: University California Press.
- Stinchcombe, A. (2007). Speaking Truth to the Public, and Indirectly to Power. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 135-144). Los Angeles: University California Press.
- Sullivan, P. (2005). La Complejidad del Conocimiento y el Problema de la Educación en el S. XXI. *Revista Digital Contexto Educativo*, 35,1-11. Recuperado el 8 de diciembre de 2011, en <http://Contextoeducativo.Com.Ar/2005/2/Nota-01.Htm>
- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13, 65-76.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2007). Una Agenda Política para el Sector Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 329-338). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E. (1999). *Transformaciones Recientes del Oficio de Enseñar. Sociología de la Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

- Tenti, E. (2007). *El Oficio de Docente*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Therborn, G. (2012). *El Mundo. Una Guía Para Principiantes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Touraine, A. (1987). *El Regreso del Actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Touraine, A. (1989). Los Problemas de una Sociología Propia en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 31, 3-22.
- Touraine, A. (2007). Public Sociology and the End of society. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 67-78). Los Angeles: University California Press.
- Turner, S. y Turner, J. (1990). *The Impossible Science: An Institutional Analysis of American Sociology*. California: Sage Publications.
- Turner, S. (2007). Public Sociology and Democratic Theory. *Sociología* (pp. 785-798). Los Angeles: SAGE, Publications.
- Unamuno, M. (1902). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Henrich y C.A.
- Unesco. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando La Educación de Calidad para Todos*. Chile: Unesco-PRELAC.
- Unesco. (2010). *Informe Sobre las Ciencias Sociales en el Mundo. Las Brechas del Conocimiento*. México: Unesco-ISSC.
- Valencia, G. (2009). El Oficio del Sociólogo: La Imaginación Sociológica. *Pluralismo Epistemológico* (pp. 193-214). La Paz: Muela del Diablo.
- Valles, M. (2004). Ventajas y Desafíos del Uso de Programas Informáticos (E.G. ATLAS.Ti y Maxqda) en el Análisis Cualitativo. Una Reflexión Metodológica Desde la Grounded Theory y el Contexto de la Investigación Social Española. *Metodología de la Investigación* (pp. 1-26). Madrid: Ed. Universidad Complutense.
- Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Meter, K. (1994). Metodología Sociológica. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 39, 25-36.
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

- Vergnaud, G. (1996). En el Fondo de la Acción la Conceptualización. *Saberes Teóricos y Saberes Prácticos de la Acción* (pp. 133-170). Paris: PUF.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Editorial Mensajero.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *El Legado de la Sociología, la Promesa de la Ciencia Social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Sociedad.
- Wieviorka, M. (2008). Some Considerations after Reading Michael Burawoy's Article: "What is to be Done? Theses on the Degradation of Social Existence in a Globalizing World". *Current Sociology*, 56, 381-388.
- Wilson, W. (2007). Speaking to public. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 117-123). Los Angeles: University California Press.
- Zeisel, H. (1998). *Dígalo Con Números*. México: Fondo de Cultura Económica.

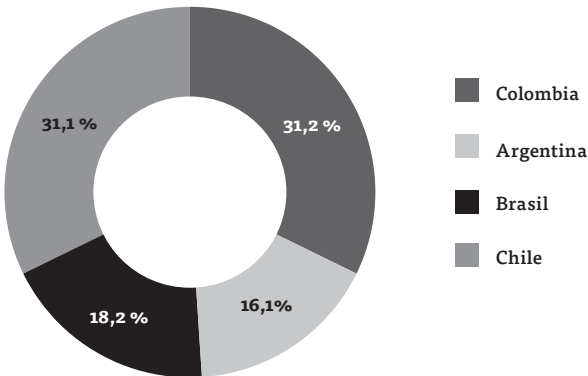
Anexos

{ Gráfica N° 14 } Peso porcentual de la categoría Fundamentos respecto a los totales de cada país



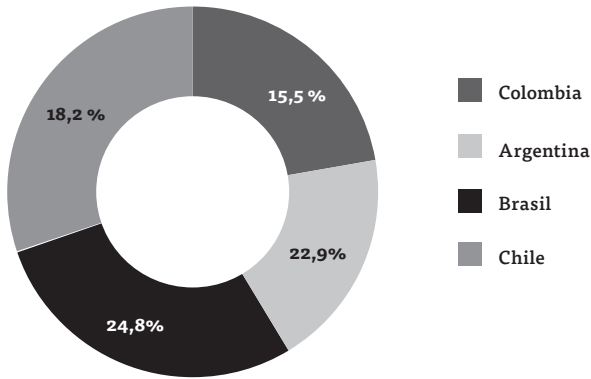
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 15 } Peso porcentual de la categoría Metodologías respecto a los totales de cada país



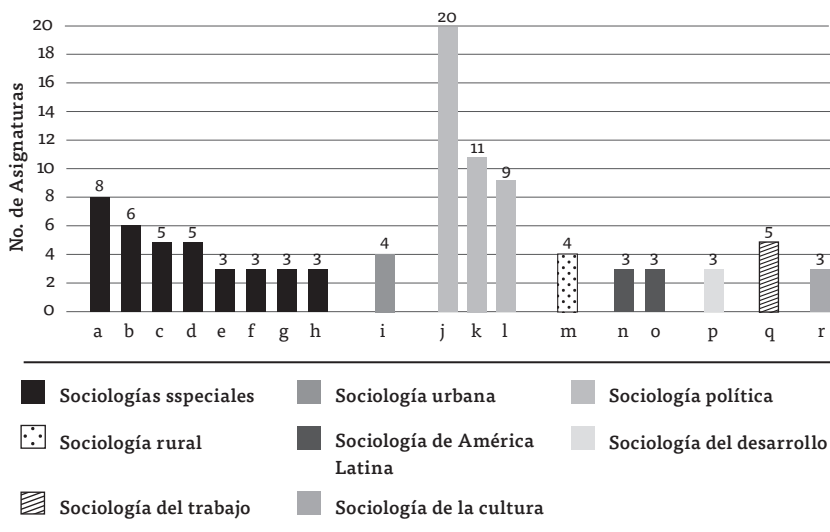
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 16 } Peso porcentual de la categoría Sociologías Especiales respecto a los totales de cada país



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 17 } Categorías del componente Sociologías especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Colombia



Sociologías especiales: a. Sociología de la educación, cultura y comunicación / Sociedad / Ideología | b. Sociología de las organizaciones | c. Sociología de la salud | d. Sociología sistemática | e. Sociología del conocimiento | f. Sociología de la población y Estudios de población | g. Psicología de la educación y el aprendizaje | h. Sociología económica

Sociología urbana: i. Sociología urbana

Sociología política: j. Teoría Política y Pensamiento Político (social) | k. Sociología política | l. Introducción a la Ciencia Política

Sociología rural: m. Sociología rural

Sociología de América Latina: n. Sociología latinoamericana y/o de cada país | o. Sociología economía política y sociedad de cada nación y su región

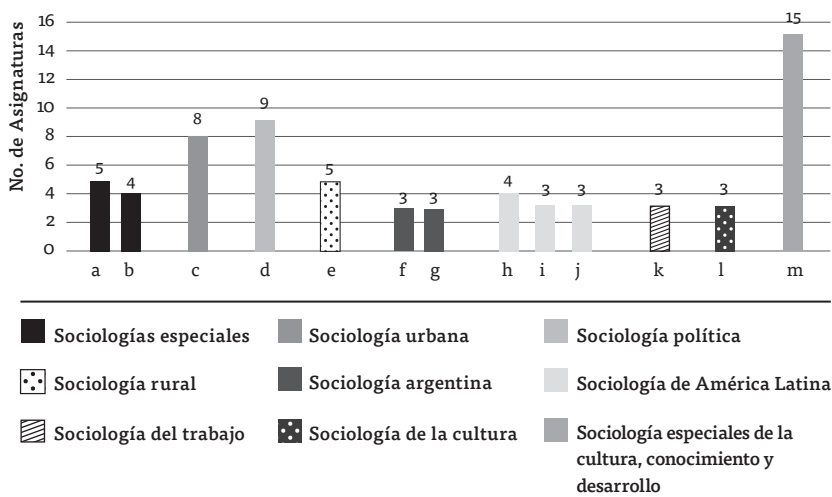
Sociología del desarrollo: p. Problemas del desarrollo sociológico

Sociología del trabajo: q. Sociología del trabajo

Sociología de la cultura: r. Sociología de la cultura

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 18 } Categorías del componente Sociologías especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Argentina



Sociologías especiales: a. Sociología de la educación | b. Sociología comprensiva

Sociología urbana: c. Sociología urbana

Sociología política: d. Teoría política

Sociología rural: e. Sociología rural

Sociología argentina: f. Problemas argentinos | g. Análisis Sociológico de Argentina

Sociología de América Latina: h. Pensamiento sociológico o Latinoamericano y del Caribe | i. Autores latinoamericanos | j. Debate sobre sociología Latinoamericana y Colombiana

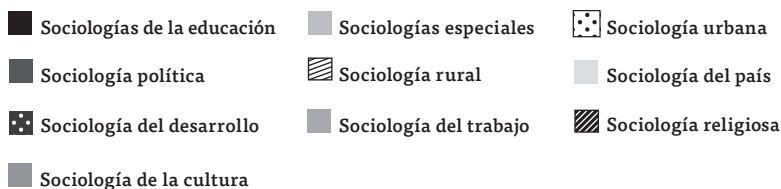
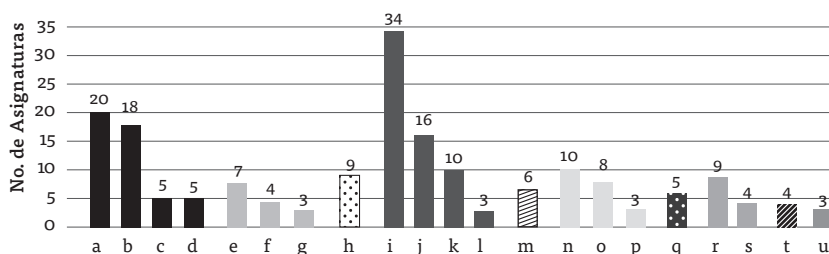
Sociología del trabajo: k. Sociología del trabajo

Sociología de la cultura: l. Sociología de la cultura

Sociología especiales de la cultura, conocimiento y desarrollo: m. Sociologías especiales / especializadas / cultura y conocimiento/desarrollo

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 19 } Categorías del componente Sociologías especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Brasil



Sociologías de la educación: a. Sociología de la educación | b. Sociología de la educación y el aprendizaje | c. Evaluación del aprendizaje / Teoría de aprendizaje | d. Política educativa / Acciones educativas

Sociologías especiales: e. Temas específicos de sociología / Temas selectos | f. Sociología del conocimiento | g. Sociología económica

Sociología urbana: h. Sociología urbana

Sociología política: i. Teoría política / Pensamiento político (social) | j. Introducción a la ciencia política | k. Políticas públicas del país / Sociología del estado y políticas públicas | l. Sistemas políticos contemporáneos

Sociología rural: m. Sociología rural

Sociología del país: n. Sociología del País | o. Estudio sociológico del país / Sociedad y cultura / Economía y política | p. Pensamiento (social) del país

Sociología del desarrollo: q. Sociología del desarrollo

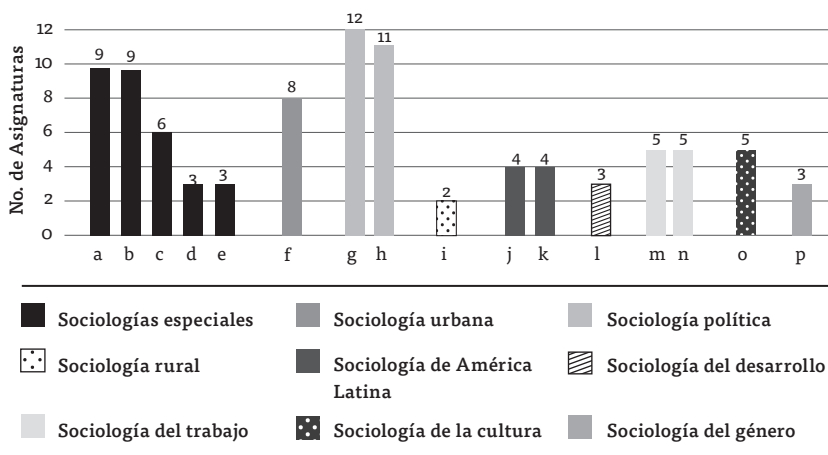
Sociología del trabajo: r. Sociología del trabajo | s. Organizaciones / Sociología de las organizaciones

Sociología de la religión: t. Sociología religiosa (Estudios de las religiones)

Sociología de la cultura: u. Sociología de la cultura

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica Nº 20 } Categorías del componente Sociologías especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Chile



Sociologías especiales: a. Sociología de la educación, cultura y comunicación / Sociedad / Ideología | b. Sociología de las organizaciones | c. Sociología comunitaria / Comunicación | d. Sociología de la población / Estudios de población | e. Sociología económica

Sociología urbana: f. Sociología urbana

Sociología política: g. Políticas públicas de cada nación | h. Sociología política

Sociología rural: i. Sociología rural

Sociología de América Latina: j. Sociología latinoamericana / Sociología del desarrollo latinoamericano | k. Sociología economía política y sociedad de cada nación y su región

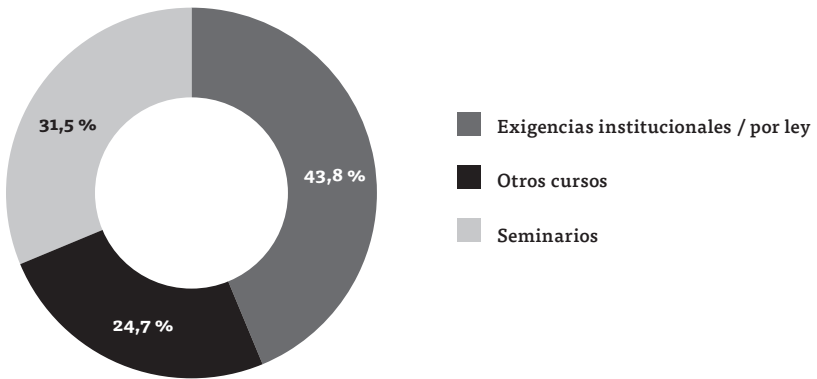
Sociología del desarrollo: l. Problemas del desarrollo sociológico

Sociología del trabajo: m. Sociología del Trabajo | n. Organizaciones / Sociología de las organizaciones / Desarrollo

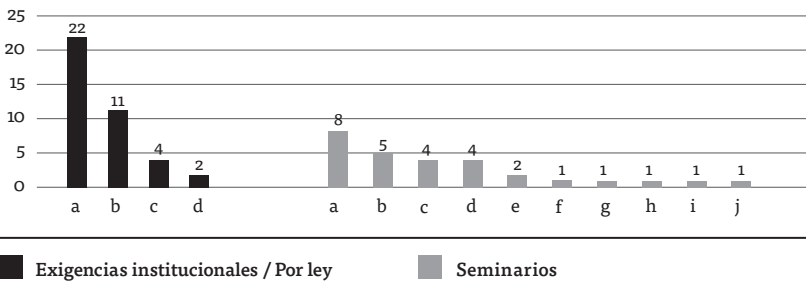
Sociología de la cultura: o. Sociología de la cultura

Sociología del género: p. Sociología del género

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 21 } Tipos de otras asignaturas que se enseñan en Colombia

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

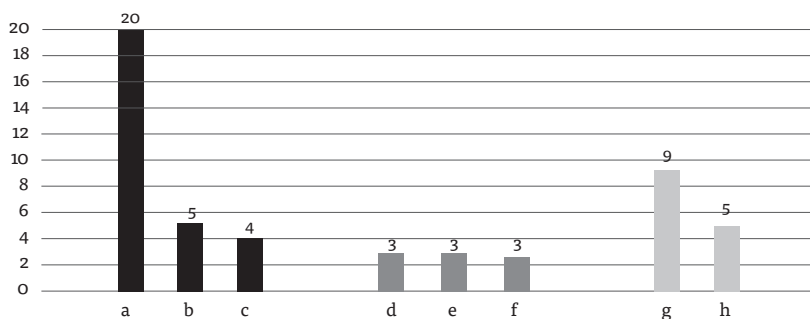
{ Gráfica N° 22 } Materias que se dictan en los dos tipos de otras asignaturas que más se enseñan en Colombia

Exigencias institucionales / Por ley: a. Idioma | b. Cátedra institucional / Introducción al contexto universitario / Moral social antropológica | c. Constitución política / Instrucción cívica | d. Cultura teológica / Antropología teológica

Seminarios: a. Seminarios | b. Seminario de sociología | c. Seminario de profundización | d. Seminario América Latina | e. Seminario electivo de investigación | f. Seminario disciplinar avanzado | g. Seminario de integración ciencias sociales | h. Seminario de autor | i. Seminario regional | j. Seminario nacional

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 23 } Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



Exigencias institucionales / Por ley
 Otros cursos
 Seminarios

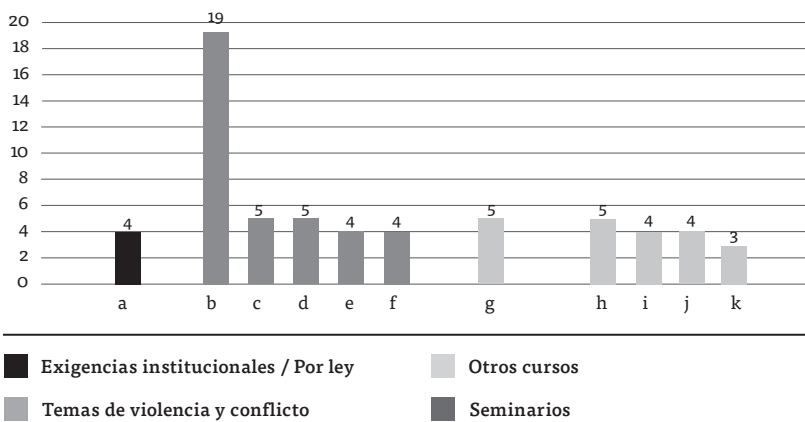
Exigencias institucionales / Por ley: a. Idioma | b. Cátedra institucional / Introducción al contexto universitario / Moral teológica | c. Constitución política de cada país / Análisis de la sociedad de cada país

Otros cursos: d. Métodos de enseñanza de ciencias sociales | e. Opinión pública | f. Núcleo problemático

Seminarios: g. Seminario de investigación sociológica / Seminario taller de integración / Investigación de mercados | h. Seminarios

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 24 } Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



Exigencias institucionales / Por ley: a. Idioma

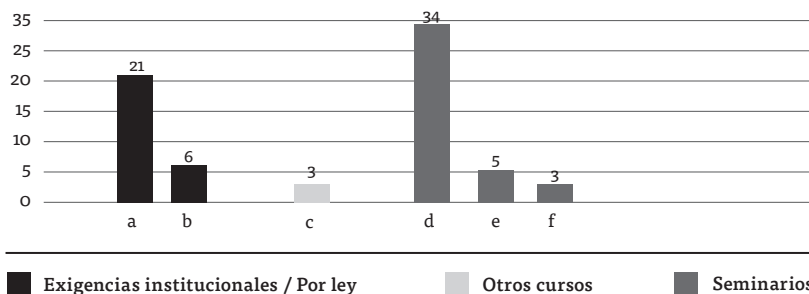
Otros cursos: b. Didáctica / Didáctica general | c. Ecología y medio ambiente / Cultura y medio ambiente / Empresa y medio ambiente / Ecología y educación ambiental | d. Métodos de enseñanza de ciencias sociales | e. Lengua de señales | f. Literatura y producción de textos / Literatura

Temas de violencia y conflicto: g. Violencia y criminalidad / Sociología criminal / Sociología de violencia

Seminarios: h. Seminario de sociología y teoría sociológica | i. Seminario de antropología | j. Seminario de ciencia política | k. Pre-Seminario de investigación

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 25 } Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Chile



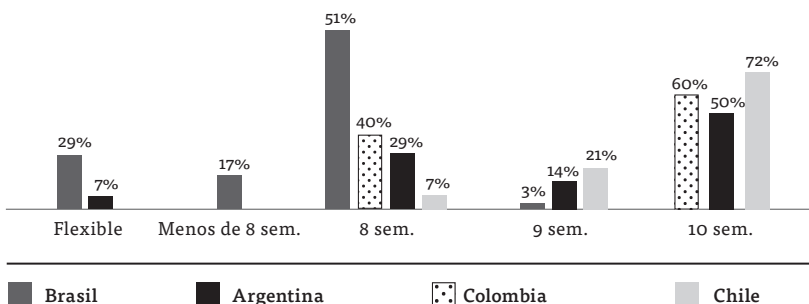
Exigencias institucionales / Por ley: a. Idioma | b. Cátedra institucional / Introducción al contexto universitario / Moral teológica

Otros cursos: c. Organización y gestión de la escuela

Seminarios: d. Seminarios / Concentración / Optativos de disertación | e. Taller colectivo de equipos de trabajo de integración | f. Seminario de sociología urbana / Salud / Organizaciones

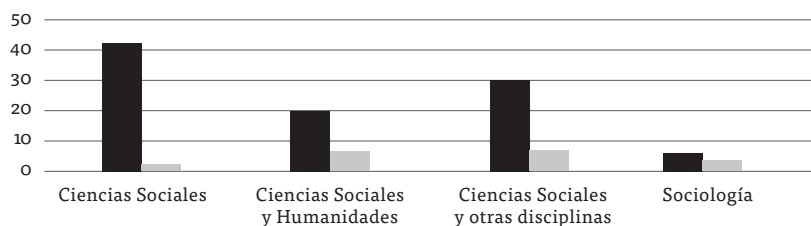
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 26 } Duración de las carreras por semestres y países



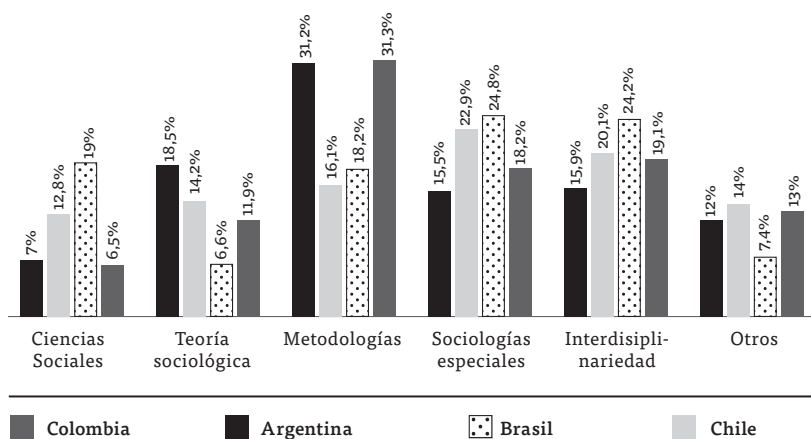
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 27 } Facultades a las que pertenecen los programas de Sociología en Colombia.



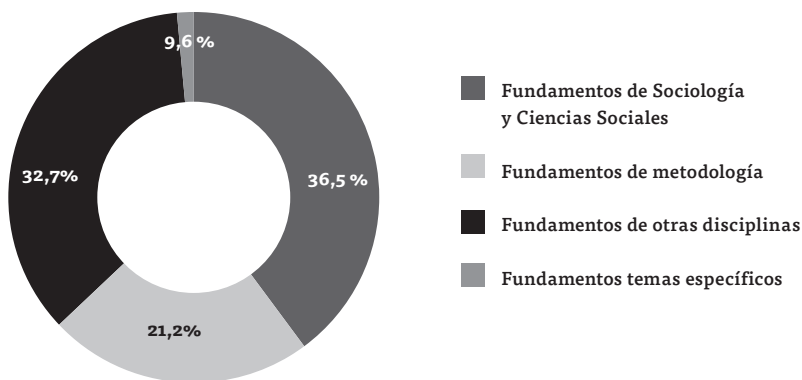
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 28 } Categorías de asignaturas por países



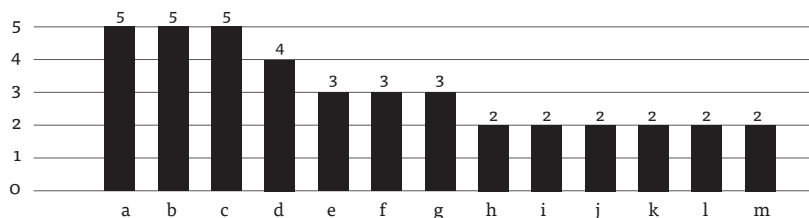
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 29 } Fundamentos que más se enseñan en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

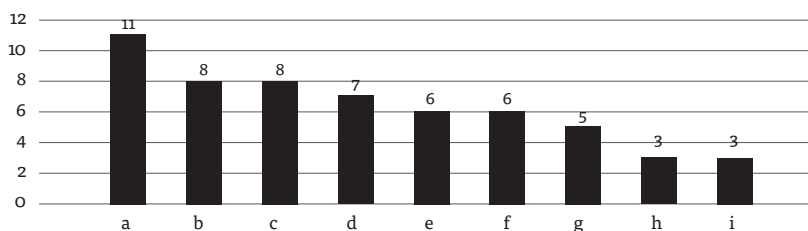
{ Gráfica N° 30 } Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



- a. Epistemología de las Ciencias Sociales / Humanas | b. Fundamentos de sociología | c. Introducción a la Sociología | d. Fundamentos de economía | e. Fundamentos de matemática | f. Historia de las Ciencias Sociales | g. Modelos y paradigmas / Paradigma crítico | h. Fundamentos de derecho | i. Fundamentos de etnología y Sociología lingüística | j. Fundamentos históricos y de la modernidad | k. Crítica al discurso eurocéntrico | l. Método científico | m. Orígenes de la sociología

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

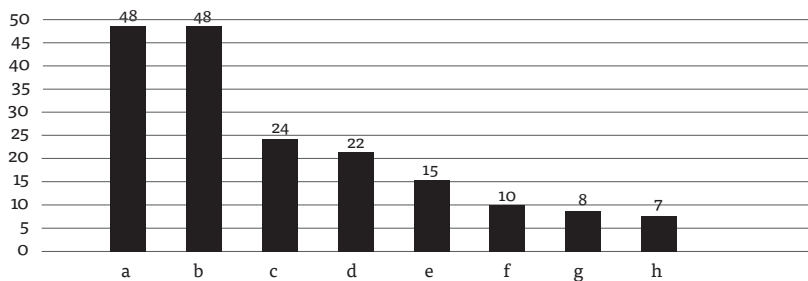
{ Gráfica Nº 31 } Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



a. Epistemología de las Ciencias Sociales / Humanas / Sociología | b. Introducción / Apertura de las Ciencias Sociales / Módulo común | c. Historia de las teorías / Conocimiento sociológicas / Formación del pensamiento sociológico / Social moderna | d. Introducción a la filosofía | e. Sociología general / Sociología | f. Introducción a la ciencia política | g. Introducción a la sociología | h. Introducción / Fundamento a la economía | i. Fundamentos de economía

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

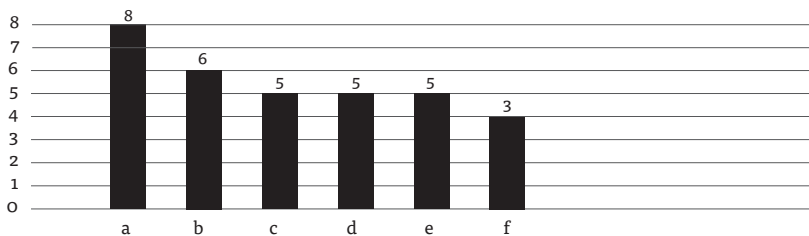
{ Gráfica Nº 32 } Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



a. Fundamentos de ciencia política / Teoría de ciencia política | b. Sociología general | c. Fundamentos de sociología | d. Fundamentos / Introducción de antropología | e. Fundamentos de filosofía | f. Introducción a la sociología | g. Fundamentos de política | h. Fundamentos de psicología social

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

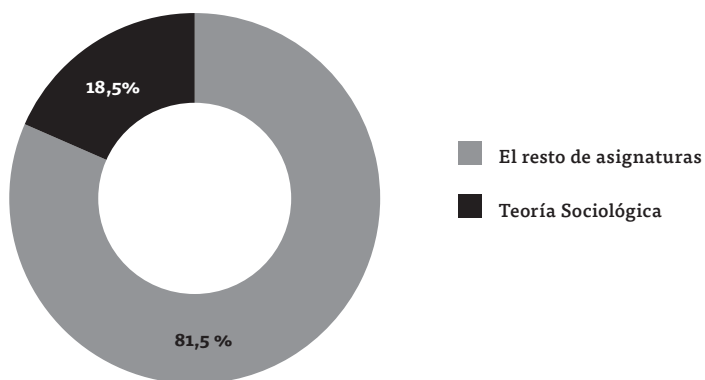
{ Gráfica N° 33 } Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Chile



a. Epistemología de las Ciencias Sociales / Humanas / Método de la sociología | b. Sociología general / Sociología | c. Introducción a la sociología | d. Introducción a las metodologías sociales | e. Fundamentos de matemáticas | f. Introducción / Fundamentos de la economía

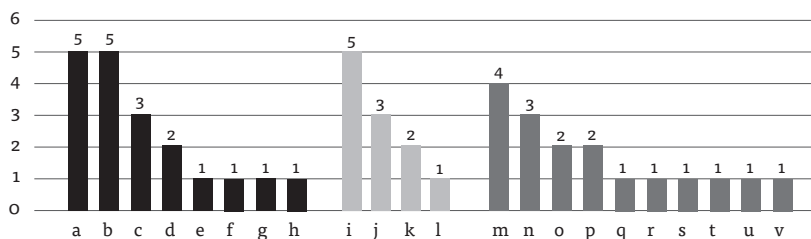
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 34 } Peso porcentual de las asignaturas de Teoría Sociológica en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ **Gráfica N° 35** } Asignaturas que se dictan en los tres tipos de cursos sobre fundamentos que más se enseñan en Colombia.



Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales
 Fundamentos de metodología

Fundamentos de metodología de otras disciplinas

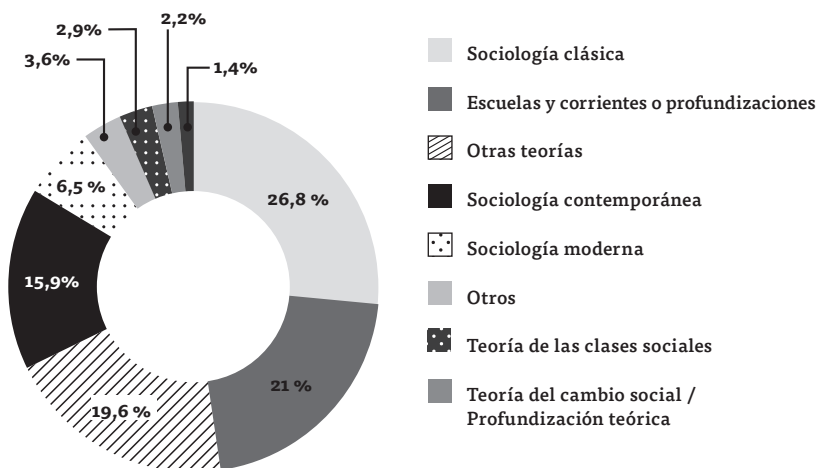
Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales: a. Fundamentos de sociología | b. Introducción a la sociología | c. Historia de las Ciencias Sociales | d. Orígenes de la sociología | e. Historia de las teorías sociológicas | f. Sociología general | g. Introducción a las Ciencias Sociales | h. Fundamentos filosóficos de las Ciencias Sociales

Fundamentos de metodología: i. Epistemología de las Ciencias Sociales / Humanidades | j. Modelos y paradigma / Paradigma crítico | k. Método científico | l. Pensamiento científico

Fundamentos de metodología de otras disciplinas: m. Fundamentos de economía | n. Fundamento de matemática | o. Fundamentos de derecho | p. Fundamentos de etnología y sociolingüística | q. Fundamentos de antropología | r. Fundamentos de cultura económica | s. Fundamentos de derecho constitucional | t. Fundamentos de Filosofía | u. Lógica | v. Fundamentos de psicología social

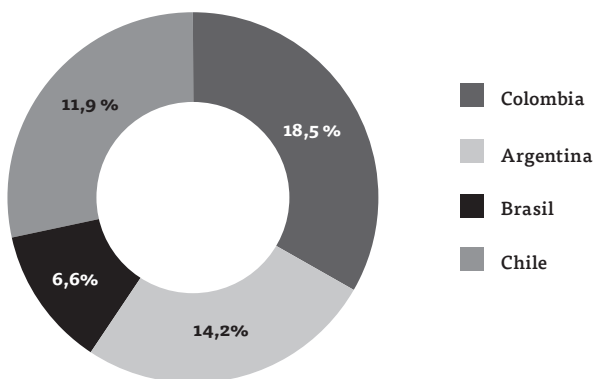
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 36 } Tipos de Teoría Sociológica que se enseñan en Colombia



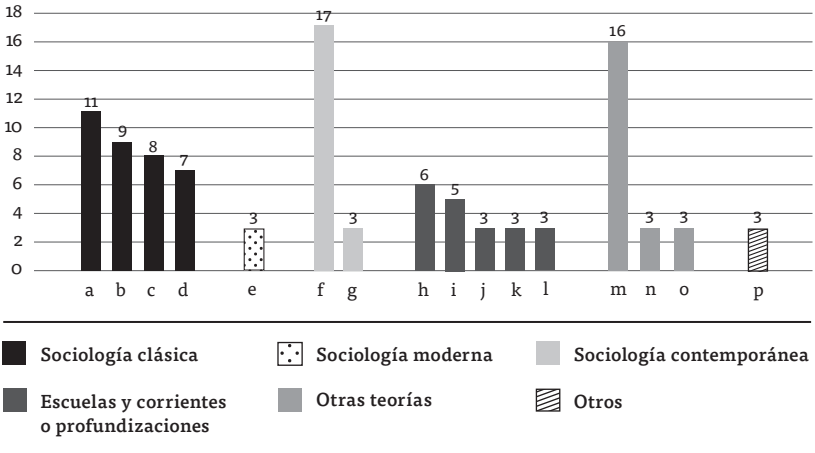
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 37 } Peso porcentual de la categoría Teorías Sociológicas respecto a los totales de cada país



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 38 } Asignaturas del componente de Teorías sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



Sociología clásica: a. Marx | b. Weber | c. Teoría sociológica clásica | d. Durkheim|

Sociología moderna: e. Parsons

Sociología contemporánea: f. Teoría sociológica contemporánea | g. Habermas

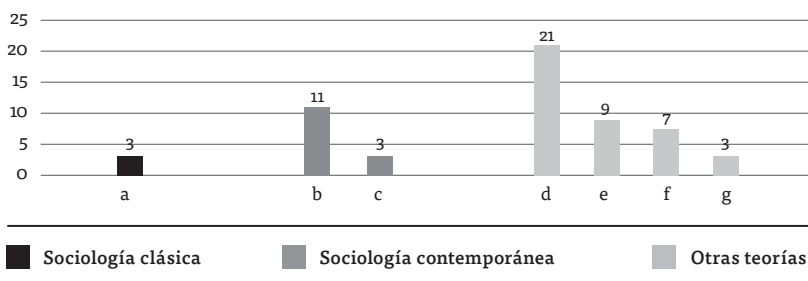
Escuelas y corrientes o profundizaciones: h. Funcionalismo | i. Acción y estructura / Estructura y acción social | j. Estructuralismo | k. Teoría crítica - Escuela de Frankfurt | l. Estructura de la sociedad moderna

Otras teorías: m. Teorías sociológicas | n. Teoría social | o. Teoría de los movimientos sociales / Movimiento sociales urbanos y acción colectiva

Otros: p. Sociología o temáticas

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 39 } Asignaturas del componente Teorías sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



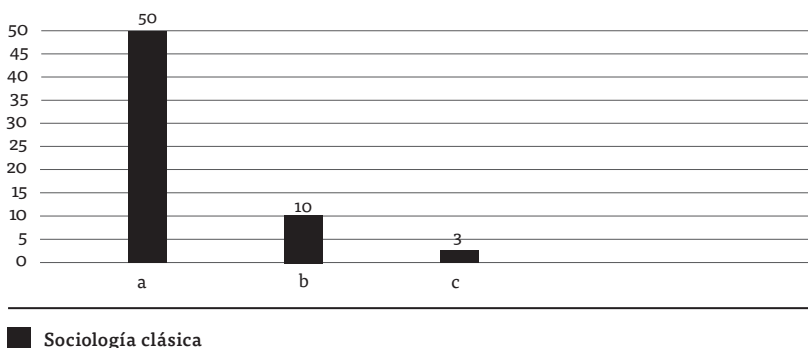
Sociología clásica: a. Sociología / Teoría clásica

Sociología contemporánea: b. Teoría sociológica contemporánea / Tópicos especiales en sociología contemporánea / Tendencias teóricas actuales / Problemas sociológicos y/o sociales contemporáneos de nuestro tiempo | c. Habermas

Otras teorías: d. Teorías sociológicas | e. Teoría social Latinoamericana clásica / Contemporánea | f. Teoría política clásica / Moderna | g. Teorías sociológicas del estado

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

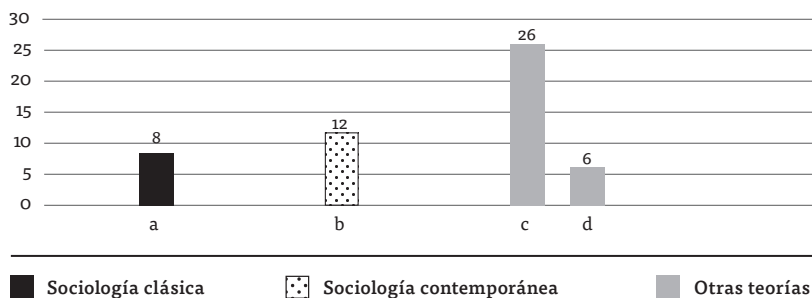
{ Gráfica N° 40 } Asignaturas del componente Teorías sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



Sociología clásica: a. Teorías sociológicas | b. Teoría social latinoamericana / País / Clásica / Contemporánea | c. Teoría de los movimientos sociales / Movimientos sociales urbanos y acción colectiva / Acción colectiva y movimientos sociales / Cada país

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ **Gráfica N° 41** } Asignaturas del componente Teorías sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Chile



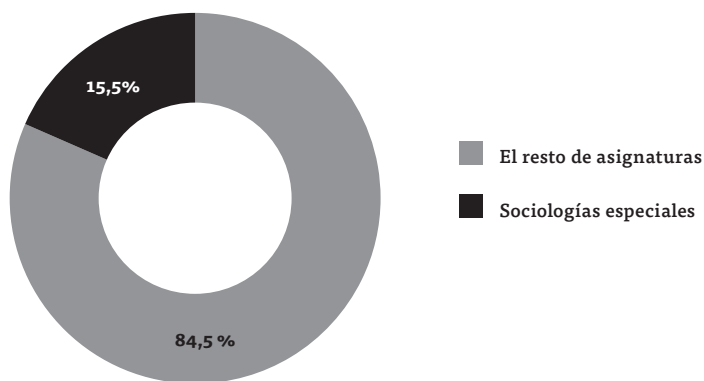
Sociología clásica: a. Teoría sociológica clásica

Sociología contemporánea: b. Sociología contemporánea

Otras teorías: c. Teorías sociológicas | d. Teoría de los movimientos sociales / Movimientos sociales urbanos y acción colectiva

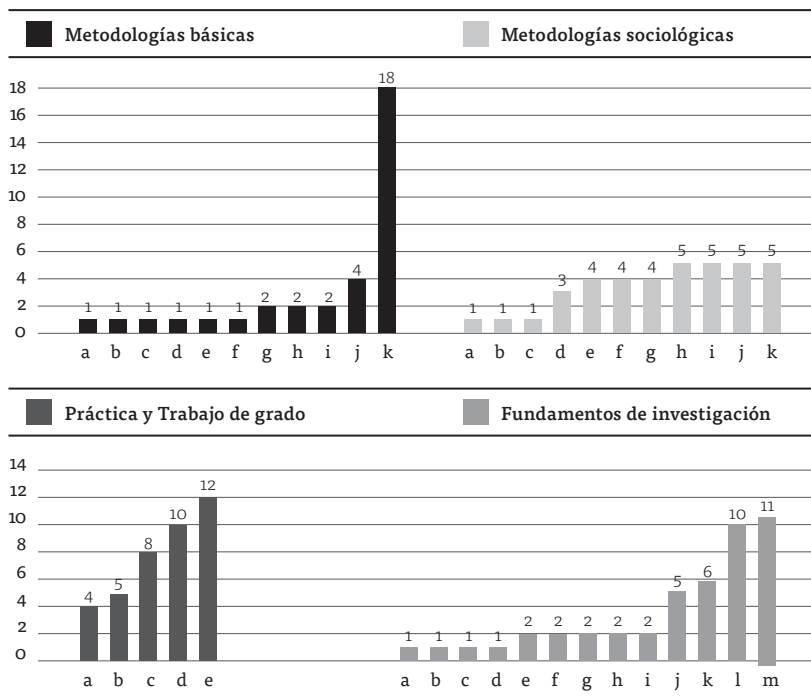
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ **Gráfica N° 42** } Peso porcentual de las asignaturas de Sociologías especiales en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 43 } Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de metodologías que más se enseñan en Colombia



Metodologías básicas: a. Técnicas proyectivas | b. Problema de métodos entre disciplinas | c. Medición en ciencias sociales y estadísticas | d. Matemáticas de la complejidad | e. Pensamiento lógico matemático | f. Lógica formal y matemática | g. Matemáticas para las ciencias sociales | h. Lógica y argumentación | i. Lógica | j. Informática | k. Estadística

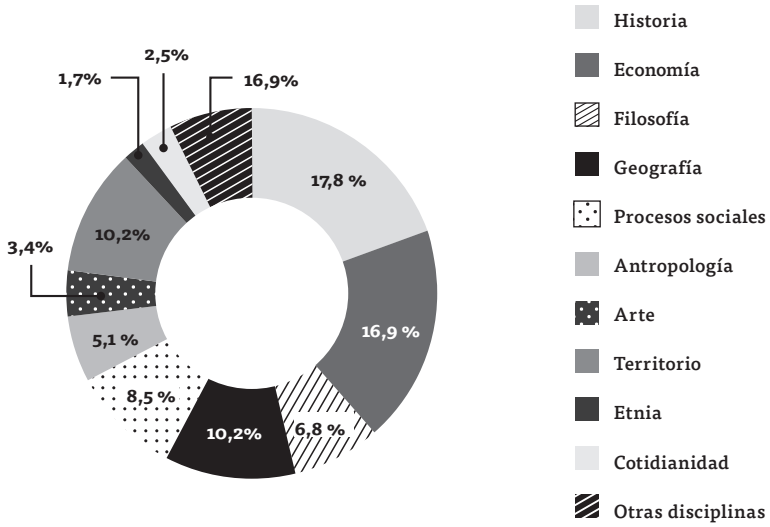
Metodologías sociológicas: a. Etnografía y Etnología como técnica | b. Laboratorio etnográfico | c. Documentación e investigación | d. Diseño documental | e. Análisis de datos | f. Diseño de investigación | g. Muestreo | h. Diseño etnográfico | i. Diseño de sondeo | j. Diseño de agregados | k. Demografía / Estudios de población / Dinámica poblacional

Práctica y Trabajo de grado: a. Proyecto / Proyecto de grado | b. Anteproyecto / Proyecto Trabajo de grado / Diseño proyecto monografía | c. Seminario de proyecto / Práctica de campo | d. Pasantías institucionales / Prácticas profesionales / Prácticas de campo | e. Trabajo de grado / Tesis

Fundamentos de investigación: a. Fundamentos de investigación | b. Investigación acción participativa | c. Introducción a la investigación social | d. Participación en líneas de investigación | e. Software de investigación social | f. Proyecto de investigación | g. Investigación cualitativa etnográfica | h. Estrategias de investigación | i. Técnicas recolección de información | j. Laboratorio de investigación | k. Práctica investigativa sobre lo social | l. Investigación social / investigación | m. Métodos cualitativos

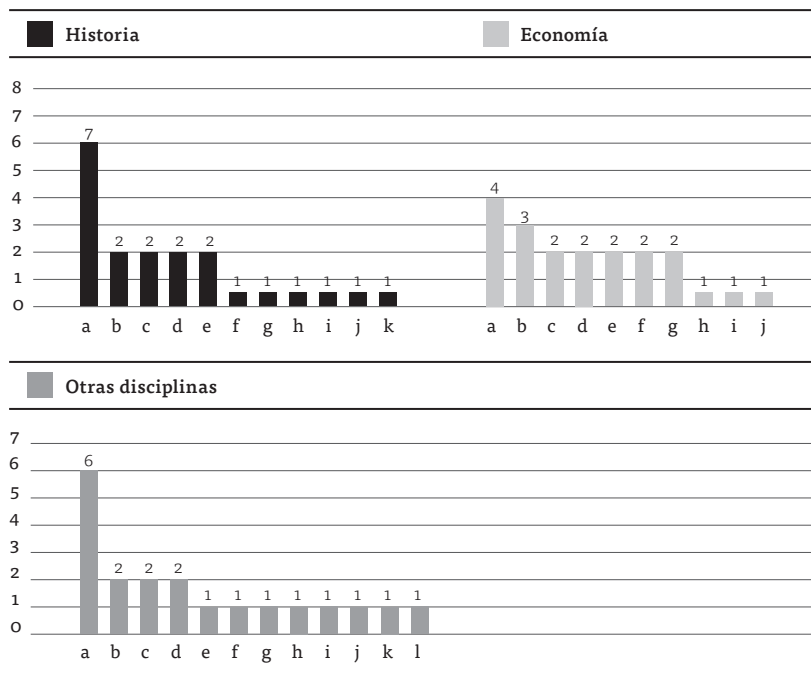
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 44 } Tipos de Interdisciplinariedades que se enseñan en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI, 2011.

{ Gráfica N° 45 } Asignaturas que se dictan en los tres tipos de interdisciplinariedades que más se enseñan en Colombia



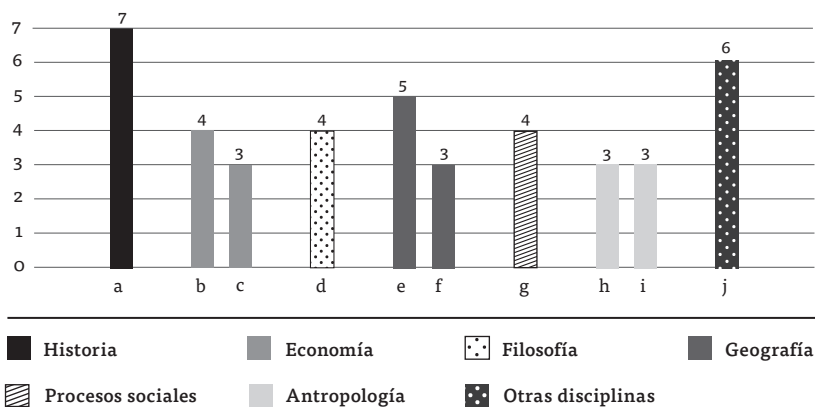
Historia: a. Historia de Colombia | b. Historia general | c. Historia regional | d. Historia social económica política de Colombia | e. Historia social de Colombia y América Latina | f. Historia social de Colombia y América Latina siglo XX | g. Historia de occidente desde la modernidad | h. Historia del mundo | i. Historia social de occidente | j. Historia y sociedad | k. Historia de América Latina

Economía: a. Principios de economía - macroeconomía | b. Economía | c. Economía colombiana | d. Economía política | e. Doctrinas económicas | f. Teoría económica | g. Pensamiento económico | h. Economía y sociedad | i. Teoría del desarrollo económico | j. Modelos de desarrollo económico

Otras disciplinas: a. Deporte | b. Humanidades I,II,III | c. Demografía / Dinámica poblacional | d. Lingüística | e. Biología | f. Psicología | g. Estudio sociales de la cultura | h. Género sexualidad y parentesco | i. Comunicación y lenguaje | j. Constitución política | k. Clases populares y élites | l. América Latina siglo XX

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 46 } Asignaturas del componente de interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



Historia: a. Historia de Colombia

Economía: b. Principios de economía - Macroeconomía | c. Economía

Filosofía: d. Ética / Ética aplicada

Geografía: e. Geografía humana | f. Geografía cultura / Sociedad

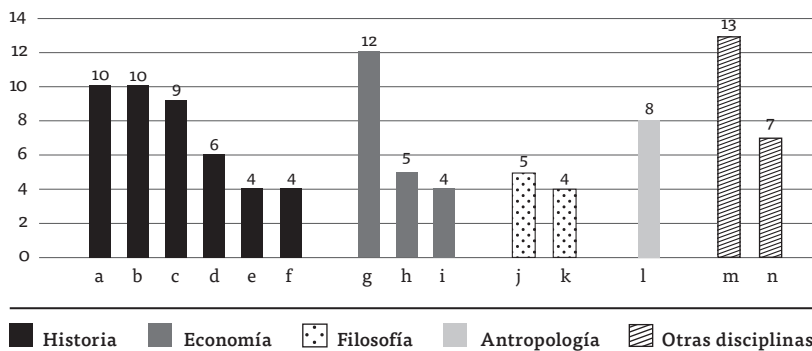
Procesos sociales: g. Globalización estado, nación e identidades / Desarrollo e integración regional

Antropología: h. Antropología | i. Socioantropología de los grupos étnicos

Otras disciplinas: j. Deporte

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 47 } Asignaturas del componente de interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



Historia: a. Historia general del mundo / Universal / Moderna / Contemporánea / Social general | b. Análisis social / Histórico de cada país | c. Historia del pensamiento social de cada país / Contemporánea | d. Historia social de Europa / de Occidente / Moderna / Contemporánea | e. Historia social / Económica / Política / Económica moderna | f. Historia social de América Latina

Economía: g. Economía / Economía general / Elementos de economía / Pensamiento económico | h. Economía política / Sociedad / Estudios sociales de la economía de las relaciones sociales internacionales | i. Principios de economía / Microeconomía / Macroeconomía

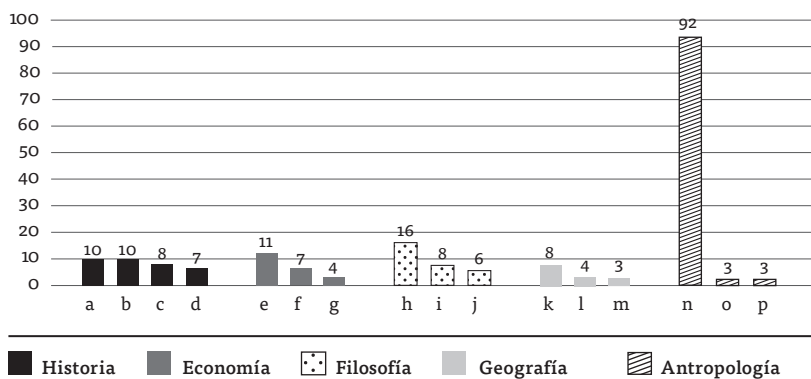
Filosofía: j. Filosofía social y política | k. Filosofía / Pensamiento filosófico / Problemática filosófica

Antropología: l. Antropología andina / Amazónica / Social / Cultural / Religión

Otras disciplinas: m. Psicología social / Social y de grupos | n. Demografía / Dinámica poblacional

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 48 } Asignaturas del componente de interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



Historia: a. Historia general | b. Historia del país | c. Historia contemporánea / Historia social contemporánea / Procesos históricos contemporáneos | d. Historia social económica / Política de los países

Economía: e. Economía política / Economía política de las relaciones internacionales | f. Economía | g. Elementos / Principios de economía / Introducción a la economía

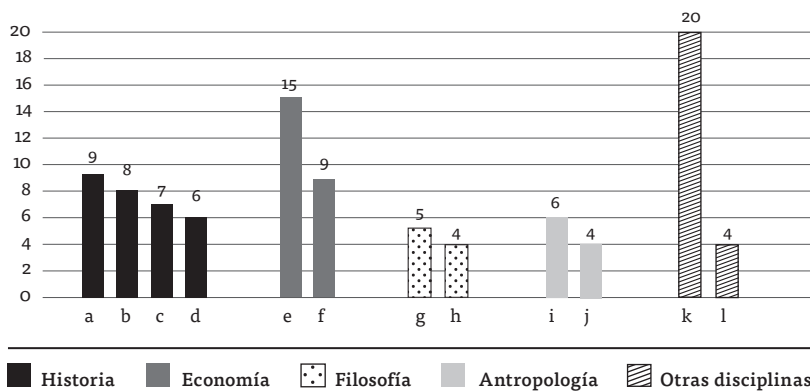
Filosofía: h. Epistemología de las Ciencias Sociales | i. Introducción a la filosofía | j. Ética / Ética aplicada / Ética profesional / Ética social

Geografía: k. Geografía | l. Geografía | m. Geografía y Cultura / Sociedad

Antropología: n. Antropología / Antropología cultural / Antropología contemporánea / Teoría antropológica | o. Antropología de las tradiciones culturales brasileñas | p. Antropología de las religiones

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 49 } Asignaturas del componente de interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Chile



Historia: a. Historia social / Política de Europa / de Occidente / Moderna / Contemporánea / siglo XX | b. Historia del pensamiento social de cada país / Contemporánea | c. Historia social / Política regional / de cada País / América Latina | d. Historia social económica / Política de América Latina

Economía: e. Economía / Economía general y elementos de economía / Pensamiento económico | f. Principios de economía / Microeconomía / Macroeconomía

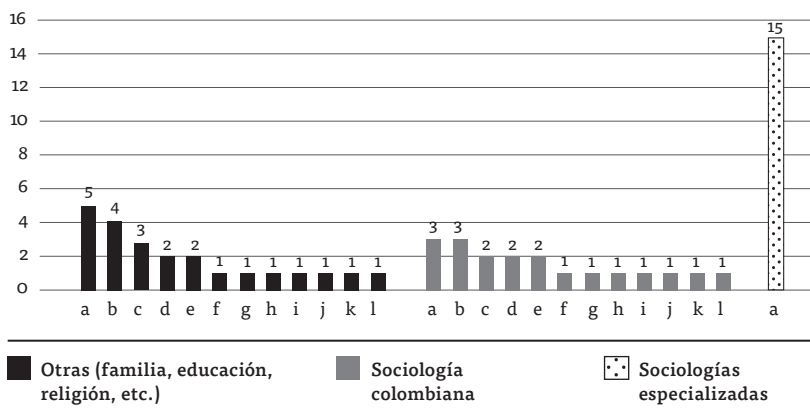
Filosofía: g. Ética / Ética aplicada | h. Epistemología de las Ciencias Sociales

Antropología: i. Antropología andina / Amazónica / Social / Cultural / Religión | j. Antropología general / Jurídica

Otras disciplinas: k. Psicología social / de Grupos / Psiquismo | l. Demografía y dinámica poblacional

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

{ Gráfica N° 50 } Asignaturas que se dictan en los tres tipos de sociologías especiales que más se enseñan en Colombia



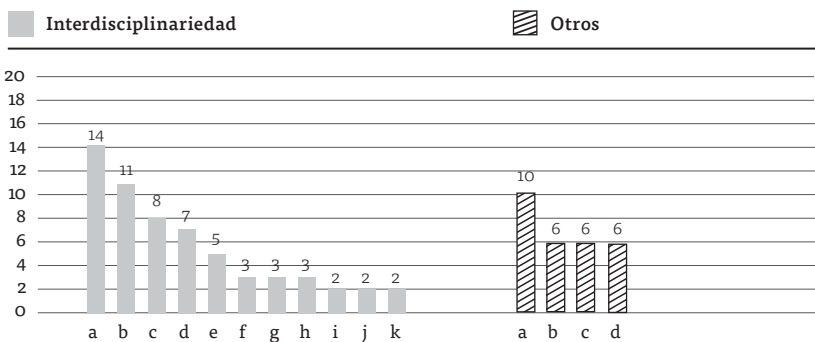
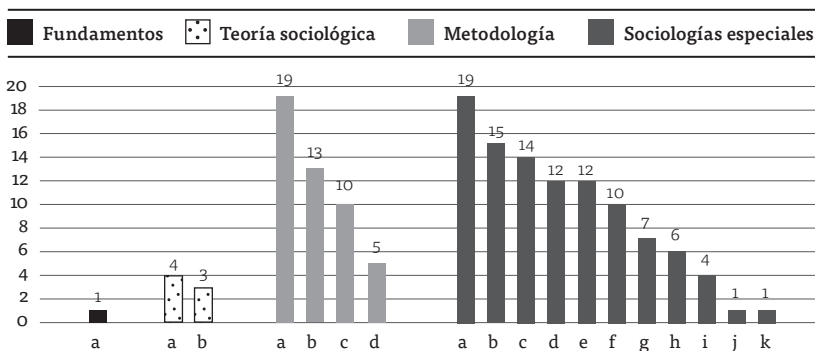
Otras: a. Sociología de la educación | b. Sociología comprensiva | c. Sociología religiosa | d. Sociología comunitaria | e. Sociología de la familia | f. Sociología jurídica | g. Sociología de la literatura | h. Sociología industrial | i. Sociología del conocimiento | j. Sociología del arte | k. Sociología de la juventud | l. Sociología de la ciencia

Sociología colombiana: a. Problemas colombianos | b. Análisis sociológico de Colombia | c. Sociología colombiana | d. Estructura social y económica de Colombia | e. Realidad regional | f. Teoría sociológica colombiana | g. Estudio sociológico de Colombia | h. Socioantropología de la realidad nacional | i. Conflictos y violencia en Colombia | j. Estado, comunidad y gobernabilidad en Colombia | k. Región y ciudad | l. Estudios sobre Cali

Sociologías especializadas: a. Sociología esp. / Esp. / Cultura y conocimiento / Desarrollo

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de Icesit. 2011.

{ Gráfica N° 51 } Tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología pública que se dictan en Colombia, por categorías



Fundamentos: a. Fundamentos

Teoría Sociológica: a. Clases Sociales | b. Movimientos sociales y acción colectiva

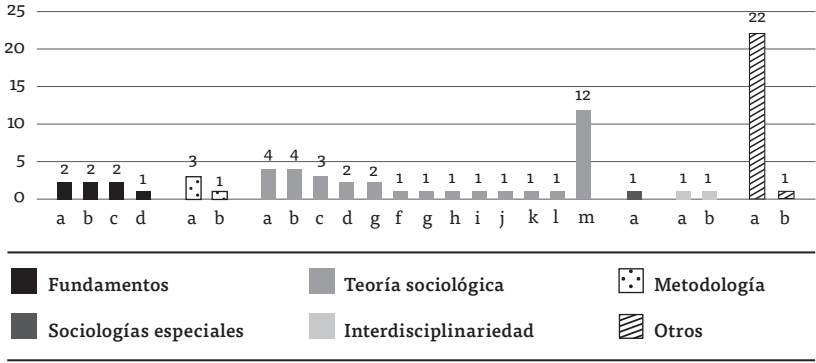
Metodología: a. Gerencia social | b. Intervención social | c. Práctica y trabajo de grado | d. Metodología sociológica

Sociologías especiales: a. Sociología colombiana | b. Sociologías especializadas | c. Sociología política | d. Sociología de América Latina | e. Otras (industrial, familia, jurídica, etc.) | f. Sociología urbana | g. Sociología rural | h. Sociología del trabajo | i. Sociología de la cultura | j. Sociología del desarrollo | k. Sociología del género

Interdisciplinarietà: a. Historia | b. Territorio | c. Geografía | d. Economía | e. Procesos sociales | f. Antropología | g. Cotidianidad | h. Constitución política / Clases sociales / América Latina | i. Etnia | j. Demografía | k. Cultura / Género / Sexualidad

Otros: a. Espacio / Conflicto / Cohesión / Ecología / Humanas / Cultura | b. Exigencias institucionales / Por ley | c. Contexto y Coyunturas / Derecho / Humanas | d. Seminario América Latina / Nacional / Regional

{ Gráfica Nº 52 } Asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita que se dictan en cada categoría en Colombia



Fundamentos: a. Fundamentos de etnografía y sociolingüística | b. Crítica al discurso eurocéntrico | c. Método científico | d. Pensamiento científico

Teoría sociológica: a. Habermas | b. Lógica formal: Kant

Metodología: a. Informática | b. Comunicación oral y escrita / Comunicación y lenguaje | c. Lectores / Lectura y composición | d. Lógica y argumentación | e. Argumentación | f. Análisis, comprensión y redacción de textos sociológicos | g. Ensayos de opinión | h. Estructuras y raíces griegas y latinas | i. Propedéutica de textos | j. Recursos bibliográficos | k. Sociolingüística | l. Texto argumentativo | m. Trabajo de grado / Tesis

Sociologías especiales: a. Sociología de la literatura

Interdisciplinarietà: a. Artes narrativas | b. Lenguaje del arte

Otros: a. Idioma | b. Opinión pública

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de ICESI. 2011.

Anexo AB

Prontamente comencé un camino formal hacia el ejercicio docente. Comencé por la monitoría. Fui monitor de un curso de Marx en el que estaba a cargo de ayudar a mis compañeros en la comprensión de Hegel [...]. En el marco de la monitoría surgió la oportunidad de dictar clase para ingenieros [...] y sobre el tema en el cual me estaba especializando: Marx. En este caso sobre el desarrollo de la industria. En esta experiencia tuvo lugar un nuevo aprendizaje [...]. Otro hecho significativo fue participar de un ejercicio de análisis de cómo era el proceso de enseñanza de un maestro de maestros: Nicolás Buenaventura. La misma experiencia fue ver cómo llevaba al grupo participante a apropiarse de una teoría sin mencionarla, transitando por los hechos que la ayudaron a desenvolver y lograr que cada uno sintiera que el grupo había llegado a las conclusiones que la teoría buscaba.

Mi ejercicio como docente en la vida profesional también comenzó tempranamente. El mismo año de mi graduación me ofrecieron “dictar” la clase de Lógica dialéctica en el programa de Sociología de la Universidad Nacional. [En otra universidad] me pidieron diseñar los programas de clase para el programa de odontología, que permitieran ofrecer de forma integral la formación de ciencias sociales articulada a la práctica odontológica. No tenía mayor instrucción de cómo hacerlo, [pero] comencé a investigar de qué se trataba este nuevo escenario [...]. También estuve en los programas de Comunicación Social, Contaduría y Ciencias Básicas. Era una mirada diferente acerca de la Sociología. Era tratar de hacer comprender en pocas sesiones lo que la Sociología hacía, pero creo que principalmente fue afrontar la interdisciplinariedad. La llegada a la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, como docente de planta

comienza a hacer la diferencia en este tema. Creo que el docente de planta tiene muchas más oportunidades de hacer la reflexión sobre su práctica pedagógica y sobre los proyectos educativos institucionales [...]. Por mi carácter de directivo (Coordinador del Área Social Humanística para toda la universidad) tuve que abordar otras dinámicas que son formativas. Pensar los diferentes currículos y cómo responder integralmente a los mismos [...].

De estas experiencias provino un reto muy significativo [en otra universidad], y era dirigir la Facultad de Sociología. Lo primero que pensé fue en cómo elevar la facultad a algo que contemplara los diferentes criterios que venía manejando en el diseño curricular (Autobiografía docente, 2012).

{ Tabla Nº 7 } Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas. Todos los países

Nivel	Total
No pensamiento crítico	6
Pensamiento crítico - bajo	2
Pensamiento crítico - medio	3
Pensamiento crítico - alto	0
Total	11

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 8 } Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de metodologías. Todos los países

Nivel	Total
No pensamiento crítico	4
Pensamiento crítico - bajo	8
Pensamiento crítico - medio	7
Pensamiento crítico - alto	0
Total	19

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 9 } Niveles totales de pensamiento crítico. Cursos de de Interdisciplinariedad. Todos los países.

Nivel	Total
No pensamiento crítico	3
Pensamiento crítico - bajo	9
Pensamiento crítico - medio	2
Pensamiento crítico - alto	0
Total	14

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 10 } Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de Interdisciplinariedad. Todos los países

Nivel	Total
No pensamiento crítico	3
Pensamiento crítico - bajo	9
Pensamiento crítico - medio	2
Pensamiento crítico - alto	0
Total	14

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 11 } Total pensamiento crítico en el momento de presentación de objetivos. Colombia

Categorías y subcategorías Pensamiento Crítico	Colombia	Argentina	Chile	Brasil	Total
Total no pensamiento crítico	4	5	4	11	24
	16,7	20,8	16,7	45,8	100,0
Total pensamiento escéptico	3	0	3	0	6
	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
Total multiperspectividad	16	5	5	1	27
	59,3	18,5	18,5	3,7	100,0
Total pensamiento sistémico	15	6	5	3	29
	51,7	20,7	17,2	10,3	100,0
Total planteamiento de problemas	4	4	5	2	15
	26,7	26,7	33,3	13,3	100,0

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 12 } Totales de categorías de pensamiento crítico en programas de las asignaturas por países

Nivel	Total
No pensamiento crítico	90
Pensamiento crítico - bajo	122
Pensamiento crítico - medio	45
Pensamiento crítico - alto	4
Total	261

Fuente: Elaboración propia

{ Tabla Nº 13 } Pensamiento crítico en la manera en que los docentes colombianos presentan los objetivos de las asignaturas Colombia

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total
No pensamiento crítico	87
Pensamiento escéptico - Supuestos medio	7
Pensamiento escéptico - Supuestos alto	2
Total pensamiento escéptico - supuestos	9
Pensamiento escéptico - Procedimientos - medio	1
Pensamiento escéptico - Lógica de la argumentación - bajo	2
Pensamiento escéptico - Validez ética / Aceptabilidad - bajo	3
Pensamiento escéptico - Validez ética / Aceptabilidad - medio	5
Pensamiento escéptico - Validez ética / Aceptabilidad - alto	2
Total pensamiento escéptico - validez ética / aceptabilidad	10
Total pensamiento escéptico	22
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - bajo	33
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - medio	11
Subtotal Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista	44
Multiperspectividad / Experimenta consecuencias desiciones - bajo	2
Multiperspectividad / Experimenta consecuencias desiciones - alto	1
Subtotal Multiperspectividad / experimenta consecuencias desiciones	3
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - bajo	36
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - medio	30
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - alto	5

Subtotal Multiperspectividad /Reconstrucción puntos de vista en el contexto	71
Multiperspectividad /Coordinar múltiples perspectivas - bajo	16
Multiperspectividad /Coordinar múltiples perspectivas - medio	25
Multiperspectividad /Coordinar múltiples perspectivas - alto	4
Subtotal Multiperspectividad /Coordinar múltiples perspectivas	45
Multiperspectividad /Pluralismo - bajo	1
Multiperspectividad /Pluralismo - medio	1
Total Multiperspectividad	165
Pensamiento sistémico /Causas y consecuencias de las prácticas - bajo	2
Pensamiento sistémico /Causas y consecuencias de las prácticas - medio	5
Pensamiento sistémico /Causas y consecuencias de las prácticas - alto	3
Subtotal pensamiento sistémico /Causas y consecuencias de las prácticas	10
Pensamiento sistémico /Buscar conexiones - bajo	27
Pensamiento sistémico /Buscar conexiones - medio	38
Pensamiento sistémico /Buscar conexiones - alto	3
Subtotal pensamiento sistémico /Buscar conexiones	68
Pensamiento sistémico /Zoom in y out - bajo	1
Pensamiento sistémico /Zoom in y out - medio	1
Subtotal pensamiento sistémico / zoom in y out	2
Pensamiento sistémico /Contextualizar agencia - bajo	4
Pensamiento sistémico /Contextualizar agencia - medio	2
Subtotal pensamiento sistémico /Contextualizar agencia	6
Total pensamiento sistémico	86
Planteamiento de problemas - bajo	2
Planteamiento de problemas - medio	3
Planteamiento de problemas - alto	2
Subtotal planteamiento de problemas	7
Total pensamiento crítico, maneras de presentar los objetivos	367

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 6 } Niveles de pensamiento crítico en cursos de metodologías por países

Categorías y subcategorías por niveles (Bajo, medio y alto)	Total	Total por países
No pensamiento crítico	4	Colombia (2) / Brasil (2)
Pensamiento escéptico / Evidencia - bajo	1	Chile (1)
Total pensamiento escéptico	1	
Multiperspectividad / Reconstrucción Puntos de vista en el contexto -medio	1	Argentina (1)
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - bajo	2	Colombia (1)
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	1	Chile (1)
Subtotal multiperspectividad / coordinar múltiples perspectivas	3	
Total Multiperspectividad	4	
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - bajo	2	Colombia (1) / Argentina (1)
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - medio	1	Argentina (1)
Subtotal pensamiento sistémico / Buscar conexione	3	
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - bajo	1	Argentina (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - medio	2	Chile (1) / Argentina (1)
Subtotal Pensamiento Sistémico / Zoom In y Out	3	
Total pensamiento sistémico	6	
Planteamiento de problemas - bajo	2	Colombia (2)
Planteamiento de problemas - medio	2	Chile (1) / Argentina (1)
Total planteamiento de problemas	4	

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 7 } Niveles de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas por países

Categorías y subcategorías por niveles (Bajo, medio y alto)	Total	Total por países
No pensamiento crítico	6	Colombia (1) / Brasil (2) / Chile (1) / Argentina (2)
Pensamiento escéptico / Lógica de la argumentación - medio	1	Colombia (1)
Total pensamiento escéptico	1	
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - bajo	1	Colombia (1)
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	1	Colombia (1)
Subtotal Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas	2	
Total Multiperspectividad	2	
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - bajo	1	Chile (1)
Total Pensamiento Sistémico	1	
Planteamiento de problemas	1	Colombia (1)
Total Planteamiento de Problemas	1	

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 8 } Niveles de pensamiento crítico en cursos de interdisciplinariedad por países

Categorías y Subcategorías por Niveles (Bajo, Medio y Alto)	Total	Total por países
No pensamiento crítico	3	Brasil (2) / Chile (1)
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - bajo	3	Colombia (3)
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - bajo	1	Colombia (1)
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	1	Argentina (1)
Subtotal Multiperspectividad / Coordinar Múltiples Perspectivas	2	
Total Multiperspectividad	5	
Pensamiento Sistémico / Buscar conexiones - medio	1	Argentina (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - bajo	4	Colombia (3) / Chile (1)
Total Pensamiento Sistémico	5	
Planteamiento de problemas - bajo	1	Chile (1)

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 9 } Niveles de pensamiento crítico en cursos de sociologías especiales por países

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total
No pensamiento crítico	10
Pensamiento escéptico / Precisión - medio	2
Pensamiento escéptico / Evidencia - alto	2
Total pensamiento escéptico	4
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - medio	1
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - medio	2
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - alto	6
Subtotal multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto	8
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	3
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - alto	2
Subtotal multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas	5
Multiperspectividad / Pluralismo - bajo	1
Multiperspectividad / Pluralismo - medio	1
Multiperspectividad / Pluralismo - alto	2
Subtotal multiperspectividad / Pluralismo	4
Total multiperspectividad	18
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - bajo	1
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - medio	2
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - alto	1
Subtotal pensamiento sistémico / Buscar conexiones	4
Pensamiento sistémico / Contextualizar agencia - medio	1
Total pensamiento sistémico	5
Total autoevaluaciones	71

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro N° 10 } Total Pensamiento Crítico en la manera de presentación de objetivos de las asignaturas en Colombia

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total	Total por países
No pensamiento crítico	3	Colombia (1) / Brasil (1) / Argentina (1)
Pensamiento escéptico / Evidencia - alto	1	Colombia (1)
Total pensamiento escéptico	1	
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - alto	1	Colombia (1)
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - bajo	3	Colombia (1) / Chile (1) / Argentina (1)
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - medio	1	Colombia (1)
Subtotal multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto	4	
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	1	Chile (1)
Total multiperspectividad	6	
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - medio	1	Colombia (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - bajo	1	Colombia (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - medio	1	Chile (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - alto	1	Colombia (1)
Total pensamiento sistémico / Zoom in y out	3	
Total pensamiento sistémico	4	
Planteamiento de problemas - bajo	1	Brasil (1)
Planteamiento de problemas - medio	2	Colombia (1) / Chile (1)
Total planteamiento de problemas	3	

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro N° 11 } Total de categorías y subcategorías de Pensamiento Crítico en las experiencias docentes. Colombia

Categorías y subcategorías pensamiento crítico	Datos Brutos	Porcentajes
Total no pensamiento crítico	191	100,0
Pensamiento escéptico - lógica de la argumentación	5	11,4
Pensamiento escéptico - supuestos	13	29,5
Pensamiento escéptico - procedimientos	5	11,4
Pensamiento escéptico - validez ética	13	29,5
Pensamiento escéptico - precisión	2	4,5
Pensamiento escéptico - evidencia	5	11,4
Pensamiento escéptico - consistencia	1	2,3
Total pensamiento escéptico	44	100,0
Multiperspectividad - diferencia puntos de vista	54	14,4
Multiperspectividad - experimenta consecuencias decisiones	6	1,6
Multiperspectividad - reconstrucción puntos de vista en el contexto	227	60,4
Multiperspectividad - coordinar múltiples perspectivas	68	18,1
Multiperspectividad - pluralismo	17	4,5
Multiperspectividad - balance	4	1,1
Total Multiperspectividad	376	100,0
Pensamiento sistémico - percepción temporal	2	1,4
Pensamiento sistémico - coordinación de cambio y continuidad	8	5,8
Pensamiento sistémico - causas y consecuencias de las prácticas	12	8,7
Pensamiento sistémico - buscar conexiones	92	66,7
Pensamiento sistémico - zoom in y out	10	7,2
Pensamiento sistémico - contextualizar agencia	12	8,7
Pensamiento sistémico - percepción estructural	2	1,4
Total pensamiento sistémico	138	100,0
Total planteamiento de problemas	17	100,0

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro N° 12 } Asuntos de interés público por programas de asignaturas revisados. Colombia

Categoría	Tema de la Asignatura	Asuntos de importancia pública o general que propone estudiar
Fundamentos	Derecho constitucional.	- La Constitución como un constante límite al poder a través del Derecho. - El derecho constitucional en una era transnacional y el neoconstitucionalismo del "Sur Global".
	Clases sociales e identidades colectivas.	- El problema de la desigualdad entre los seres humanos. - Implicaciones de las relaciones de poder y dominación en la sociedad. - Otras formas de desigualdad/dominación: sistema sexo-género, dimensión étnico-racial, ciclo de vida.
Teoría sociológica	Acontecimientos y movilizaciones.	Los movimientos sociales como un campo que permite la contingencia, la imprevisibilidad, la creatividad y el accidente.
	Subjetividades, política y violencia	Relación actual entre el individuo y el sujeto político contemporáneo, a partir de cambios geopolíticos como la caída del Muro de Berlín, la consolidación de nuevas formas del capitalismo (tardío, especulativo), el surgimiento de nacionalismos y la reivindicación de identidades distintas a las de clase (étnicas, religiosas, de género).
Metodología	Métodos de intervención social.	La intervención social como distintas modalidades de acción pública (asesoría, capacitación, investigación, planeación, ejecución, gestión, etc.) dirigidas a la transformación de problemas no resueltos considerados injustos o indeseables para las comunidades sujeto de estas acciones.
Sociologías especiales	Autores latino-americanos	Comprender lo que ocurre hoy en las sociedades latinoamericanas a partir del estudio de los principales paradigmas de análisis de la Sociología y las ciencias sociales latinoamericanas.
	Poder, estado y dominación	Crear las bases para futuras aproximaciones que profundicen y establezcan parámetros contemporáneos para definir estas tres categorías.
	Conflictos y violencia en Colombia	Conflictos de tipo socioeconómico, político, sociocultural y territorial que generan formas de violencia. Forma en que estos conflictos se retroalimentan en el tiempo, haciendo que la violencia en Colombia se incorpore en todas las formas e instituciones de socialización.
	Intervención social	La intervención social como una oportunidad para que el Estado, las organizaciones de la sociedad civil, las empresas privadas, entre otros, actúen sobre determinado contexto social con el fin de desarrollar, cambiar o mejorar grupos, individuos o situaciones sociales.

Interdiscipli- nariedad	Espacio, territorio y población en Colombia	los fenómenos sociales están determinados por el espacio en el que ocurren. Por esta razón, para comprenderlos de una forma más precisa, es necesario tener en cuenta el lugar en el que se desarrollan y las implicaciones sociopolíticas, económicas y culturales de ello.
	Historia política y económica de Colombia	análisis crítico del proceso histórico de consolidación político-económica de la República de Colombia desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la gestación del pacto bipartidista conocido como Frente Nacional para generar análisis contextualizados.
Otros	Constitución política de Colombia.	análisis de los contextos social, político y económico en los que surgió la Constitución de 1991, así como del proyecto de sociedad y la naturaleza del Estado que en ella está consignado. También se analiza el papel protagónico que la Constitución le ha dado a la ciudadanía, la configuración del poder político, el carácter y el sentido de sus principales instituciones y la manera como éstas han sido reformadas en los últimos 20 años.
	Mecanismos de protección de los derechos humanos.	mínimo de normas que a nivel nacional e internacional están orientadas a limitar las acciones de quienes participan en un conflicto y a proteger la dignidad y la vida de quienes sufren sus consecuencias.

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro N° 13 } Pensamiento Crítico en las autobiografías docentes. Colombia

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total
Pensamiento escéptico / Supuestos medio	1
Pensamiento escéptico / Supuestos alto	3
Total pensamiento escéptico - supuestos	4
Pensamiento escéptico / Evidencia - medio	1
Pensamiento escéptico / Procedimientos - medio	1
Pensamiento escéptico / Procedimientos - alto	3
Subtotal pensamiento escéptico / Procedimientos	4
Pensamiento escéptico / Lógica de la argumentación - bajo	1
Pensamiento escéptico / Lógica de la argumentación - alto	1
Subtotal pensamiento escéptico / Lógica de la argumentación	2
Pensamiento escéptico / Consistencia - alto	1
Pensamiento escéptico / Validez ética / Aceptabilidad - medio	3
Total pensamiento escéptico	15

Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - bajo	1
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - medio	1
Multiperspectividad / Diferencia puntos de vista - alto	1
Subtotal multiperspectividad / Diferencia puntos de vista	3
Multiperspectividad / Experimenta consecuencias desiciones - alto	1
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	4
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - alto	5
Subtotal multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas	9
Multiperspectividad / Pluralismo- medio	4
Multiperspectividad / Pluralismo- alto	7
Subtotal multiperspectividad / Pluralismo	11
Multiperspectividad / Balance- alto	1
Total multiperspectividad	25
Pensamiento sistémico / Percepción temporal - alto	1
Pensamiento sistémico / Coordinación de cambio y continuidad - medio	2
Pensamiento sistémico / Percepción estructural - alto	1
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - bajo	1
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - medio	3
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - alto	3
Subtotal pensamiento sistémico / Buscar conexiones	7
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - medio	1
Pensamiento sistémico / Contextualizar agencia - medio	1
Pensamiento sistémico / Contextualizar agencia - alto	1
Subtotal pensamiento sistémico / Contextualizar agencia	2
Total pensamiento sistémico	14
Planteamiento de problemas - bajo	1
Planteamiento de problemas - alto	5
Total planteamiento de problemas	6
Total autobiografías	202

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 14 } Número y porcentaje de asignaturas que aluden a comunicación oral y escrita por países

País	Colombia	Argentina	Brasil	Chile
Asignaturas Sociología Pública	71 (9,5%)	47 (8,2%)	17 (1,7%)	41 (6,35%)
Total de asignaturas de cada país	748	572	1018	645

Fuente: Elaboración propia

{ Cuadro Nº 15 } Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de fundamentos por países

Categorías y subcategorías por niveles (bajo, medio y alto)	Total	Total por países
No pensamiento crítico	7	Colombia (1) / Brasil (1) / Argentina (1)
Pensamiento escéptico / Evidencia - bajo	1	
Pensamiento escéptico / Lógica de la argumentación - bajo	1	Colombia (1)
Total pensamiento escéptico	2	
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - bajo	1	Colombia (1) / Chile (1) / Argentina (1)
Multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto - medio	4	Colombia (1)
Subtotal multiperspectividad / Reconstrucción puntos de vista en el contexto	5	
Multiperspectividad / Coordinar múltiples perspectivas - medio	2	Chile (1)
Total multiperspectividad	7	
Pensamiento sistémico / Percepción estructural - medio	1	Colombia (1)
Pensamiento sistémico / Buscar conexiones - medio	3	Colombia (1)
Pensamiento sistémico / Zoom in y out - medio	1	Chile (1)
Total pensamiento sistémico	5	
Planteamiento de problemas - bajo	1	Brasil (1)
Planteamiento de problemas - medio	2	Colombia (1) / Chile (1)
Total planteamiento de problemas	3	

Fuente: Elaboración propia

Índice de Ilustraciones

CUADROS

- { 38 } **Cuadro N° 1**
Contradicciones, Tensiones y Dilemas en la Práctica Sociológica Latinoamericana.
- { 49 } **Cuadro N° 2**
División de las teorías sociológicas según Smelser.
- { 50 } **Cuadro N° 3**
Áreas, preguntas y sentidos de la enseñanza de la teoría sociológica, según Smelser.
- { 103 } **Cuadro N° 4**
Principales características de la Sociología de la experiencia social en la teoría de François Dubet.
- { 161 } **Cuadro N° 5**
Pensamiento Crítico al momento de presentar los objetivos. Colombia.
- { 272 } **Cuadro N° 6**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de metodologías por países.
- { 273 } **Cuadro 7**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de teorías sociológicas por países.
- { 273 } **Cuadro N° 8**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de interdisciplinariedad por países.
- { 274 } **Cuadro N° 9**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de interdisciplinariedad por países.

- { 275 } **Cuadro Nº 10**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de interdisciplinariedad por países.
- { 276 } **Cuadro Nº 11**
Total de categorías y subcategorías de Pensamiento Crítico en las experiencias docentes. Colombia.
- { 277 } **Cuadro Nº 12**
Asuntos de interés público por programas de asignaturas revisados. Colombia.
- { 278 } **Cuadro Nº 13**
Pensamiento Crítico en las autobiografías docentes. Colombia.
- { 280 } **Cuadro Nº 14**
Número y porcentaje de asignaturas que aluden a comunicación oral y escrita por países.
- { 273 } **Cuadro Nº 15**
Niveles de Pensamiento Crítico en cursos de fundamentos por países.

TABLAS

- { 68 } **Tabla Nº 1**
Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos con experiencia en Colombia.
- { 68 } **Tabla Nº 2**
Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos recién egresados en Colombia.
- { 160 } **Tabla Nº 3**
Niveles totales de Pensamiento Crítico en todos los tipos de cursos. Todos los países.
- { 172 } **Tabla Nº 4**
Total Pensamiento Crítico en las autobiografías docentes. Colombia.

- { 172 } **Tabla Nº 5**
Niveles totales de Pensamiento Crítico halladas en las experiencias docentes. Colombia.
- { 176 } **Tabla Nº 6**
Número y peso porcentual de asignaturas con tendencia a temas de interés público por países.
- { 268 } **Tabla Nº 7**
Niveles totales de Pensamiento Crítico en cursos de teorías sociológicas. Todos los países.
- { 268 } **Tabla Nº 8**
Niveles totales de Pensamiento Crítico en cursos de metodologías. Todos los países.
- { 269 } **Tabla Nº 9**
Niveles totales de Pensamiento Crítico. Cursos de de Interdisciplinaria. Todos los países.
- { 269 } **Tabla Nº 10**
Niveles totales de Pensamiento Crítico en cursos de Interdisciplinaria. Todos los países.
- { 269 } **Tabla Nº 11**
Total Pensamiento Crítico en el momento de presentación de objetivos. Colombia.
- { 270 } **Tabla Nº 12**
Totales de categorías de Pensamiento Crítico en programas de las asignaturas por países.
- { 270 } **Tabla Nº 13**
Pensamiento Crítico en la manera en que los docentes colombianos presentan los objetivos de las asignaturas. Colombia.

GRÁFICAS

- { 64 } **Gráfica Nº 1**
Tasas anuales de inscritos, matriculados y egresados de Sociología en Colombia. 2001-2011.

- { 65 } **Gráfica Nº 2**
Tasas anuales de egresados de Sociología por tipo de Universidad en Colombia 2001-2011.
- { 65 } **Gráfica Nº 3**
Tasas anuales de egresados de Sociología en Colombia por género 2001-2011.
- { 66 } **Gráfica Nº 4**
Tasa de matriculados por género y tipo de universidad en Colombia.
- { 127 } **Gráfica Nº 5**
Perfil ocupacional del egresado en Colombia.
- { 128 } **Gráfica Nº 6**
Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia.
- { 131 } **Gráfica Nº 7**
Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de teorías sociológicas que más se enseñan en Colombia.
- { 134 } **Gráfica Nº 8**
Tipos de metodologías que se enseñan en Colombia.
- { 140 } **Gráfica Nº 9**
Tipos de sociologías especiales que se enseñan en Colombia.
- { 143 } **Gráfica Nº 10**
Peso porcentual de la categoría Interdisciplinariedad respecto a los totales de cada país.
- { 145 } **Gráfica Nº 11**
Peso porcentual de la categoría Otros respecto a los totales de cada país.
- { 174 } **Gráfica Nº 12**
Porcentaje de asignaturas que aluden a la Sociología Pública que se enseñan en Colombia, por categorías de asignaturas.
- { 181 } **Gráfica Nº 13**
Porcentaje de asignaturas que aluden a la comunicación oral y escrita en cada categoría. Colombia.

- { 237 } **Gráfica N° 14**
Peso porcentual de la categoría Fundamentos respecto a los totales de cada país.
- { 237 } **Gráfica N° 15**
Peso porcentual de la categoría Metodologías respecto a los totales de cada país.
- { 238 } **Gráfica N° 16**
Peso porcentual de la categoría Sociologías Especiales respecto a los totales de cada país.
- { 239 } **Gráfica N° 17**
Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Colombia.
- { 240 } **Gráfica N° 18**
Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Argentina.
- { 241 } **Gráfica N° 19**
Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Brasil.
- { 242 } **Gráfica N° 20**
Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Chile.
- { 243 } **Gráfica N° 21**
Tipos de otras asignaturas que se enseñan en Colombia.
- { 243 } **Gráfica N° 22**
Materias que se dictan en los dos tipos de otras asignaturas que más se enseñan en Colombia.
- { 244 } **Gráfica N° 23**
Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.
- { 245 } **Gráfica N° 24**
Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.

- { 246 } **Gráfica Nº 25**
Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Chile.
- { 246 } **Gráfica Nº 26**
Duración de las carreras por semestres y países.
- { 247 } **Gráfica Nº 27**
Facultades a las que pertenecen los programas de Sociología en Colombia.
- { 247 } **Gráfica Nº 28**
Categorías de asignaturas por países.
- { 248 } **Gráfica Nº 29**
Fundamentos que más se enseñan en Colombia.
- { 248 } **Gráfica Nº 30**
Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Colombia.
- { 249 } **Gráfica Nº 31**
Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.
- { 249 } **Gráfica Nº 32**
Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.
- { 250 } **Gráfica Nº 33**
Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las Universidades de Chile.
- { 250 } **Gráfica Nº 34**
Peso porcentual de las asignaturas de Teoría Sociológica en Colombia.
- { 251 } **Gráfica Nº 35**
Asignaturas que se dictan en los tres tipos de cursos sobre fundamentos que más se enseñan en Colombia.
- { 252 } **Gráfica Nº 36**
Tipos de Teoría Sociológica que se enseñan en Colombia.

- { 252 } **Gráfica N° 37**
Peso porcentual de la categoría Teorías Sociológicas respecto a los totales de cada país.
- { 253 } **Gráfica N° 38**
Asignaturas del componente de Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Colombia.
- { 254 } **Gráfica N° 39**
Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.
- { 254 } **Gráfica N° 40**
Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.
- { 255 } **Gráfica N° 41**
Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Chile.
- { 255 } **Gráfica N° 42**
Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de metodologías que más se enseñan en Colombia.
- { 256 } **Gráfica N° 43**
Peso porcentual de las asignaturas de sociologías especiales en Colombia.
- { 257 } **Gráfica N° 44**
Tipos de Interdisciplinariedades que se enseñan en Colombia.
- { 258 } **Gráfica N° 45**
Asignaturas que se dictan en los tres tipos de cursos sobre fundamentos que más se enseñan en Colombia.
- { 259 } **Gráfica N° 46**
Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Colombia.
- { 260 } **Gráfica N° 47**
Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.

- { 261 } **Gráfica Nº 48**
Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.
- { 262 } **Gráfica Nº 49**
Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Chile.
- { 263 } **Gráfica Nº 50**
Asignaturas que se dictan en los tres tipos de sociologías especiales que más se enseñan en Colombia.
- { 264 } **Gráfica Nº 51**
Tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología Pública que se dictan en Colombia, por categorías.
- { 265 } **Gráfica Nº 52**
Asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita que se dictan en cada categoría en Colombia.

Índice temático

DOCENCIA REFLEXIVA

Práctica docente | 23, 81, 148, 151, 153-155, 167, 192

Teorías y métodos | 23-25, 29, 33, 35-37, 40-41, 46-50, 52-60, 69-73, 75, 81, 86, 90-91, 93, 102, 106, 108, 110, 112-114, 119, 124, 127, 130-135, 137, 139-140, 142, 146-147, 149, 151, 155, 157, 159, 168-169, 174-175, 183, 192, 196-200, 203, 208-210, 268, 273, 281-283

Reflexión antes, durante y después de la acción | 54, 74, 79, 84, 86, 148, 151, 169, 192, 202, 206, 213, 268

Docencia reflexiva | 15, 18, 79, 125, 151, 153, 180, 192, 195, 197-198, 200, 204-205, 207, 210-212

SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

Acción social | 101, 110, 131, 138, 184

Lógica de la integración | 100-101, 200

Lógica de la subjetividad | 101

Crisis de la idea de individuo y experiencia | 99-100, 106, 110

Sociología de la experiencia | 103, 124, 281

PENSAMIENTO CRÍTICO

Pensamiento problemático | 31, 208-209

Pensamiento sistémico | 31-32, 97, 159-163, 165-167, 170-172, 192-193, 208, 210-211, 269

Multiperspectividad | 32, 159-163, 165, 167, 171, 192-193, 208, 211, 269

Escepticismo | 32, 95

Pensamiento Crítico | 13, 31-32, 76, 151, 158-161, 163, 165, 167, 171-173, 192-193, 204-208, 268-270, 272-276, 280-282

SOCIOLOGÍA PÚBLICA

Sociología profesional, crítica y práctica | 92-93, 117, 185, 212

Comunicación | 5, 26, 56, 58-59, 98, 120-123, 130, 136, 146-147, 173, 180-183, 194, 216-217, 265, 280, 282-283, 286

Poder al sujeto | 31, 80, 86, 102, 107, 115

Sociología pública | 13, 22, 23, 24, 26, 74, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 173-177, 179-180, 193-194, 212-216, 222, 226, 230, 264, 280, 283, 286

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar en diciembre de 2015 en los talleres de Carvajal Soluciones de Comunicación (cotizaciones@carvajal.com), en la ciudad de Cali, Colombia. En su preparación, hecha en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, se utilizaron tipos Tisa Pro en 10/14 y 9,2/13. La edición, que consta de 150 ejemplares, estuvo al cuidado de Natalia Rodríguez Uribe.



{EX}

En este libro, resultado de una investigación doctoral, se identifican las tendencias en la enseñanza de la Sociología en Colombia, en la actualidad, en el nivel universitario y se analizan desde el concepto de «Docencia Reflexiva», en relación con los conceptos de «Experiencia», «Pensamiento Crítico» y «Sociología Pública». La Docencia Reflexiva implica una permanente y sistemática reflexión sobre la acción docente y un fuerte trabajo práctico, y por eso es importante, por una parte, el desarrollo de habilidades cognitivas como el Pensamiento Crítico y, por otra, el desarrollo de capacidades para responder a los intereses de los diferentes públicos frente a los que actúa la disciplina; que es propio de la Sociología Pública. Además, son las Experiencias Docentes las que permiten ver el uso del Pensamiento Crítico y sus orientaciones hacia una Sociología Pública, de manera que se haga evidente el carácter práctico, analítico y crítico de la Docencia Reflexiva. Por eso, la investigación analizó las Experiencias Docentes de profesores de Sociología de diversas universidades del país, vinculados de tiempo completo a labores de docencia, investigación y administración de las carreras, para entender las maneras en que enseñan la disciplina y ver las tendencias hacia la Docencia Reflexiva. Además, para entender los determinantes curriculares de la Docencia Reflexiva se analizan los pensum de las 15 carreras de Sociología existentes en Colombia y se contrasta con los de Argentina, Brasil y Chile. Se trató de un estudio descriptivo que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, con un mayor peso de estos últimos, y fuertemente asentado en el análisis documental y de contenidos.

ANA LUCÍA PAZ RUEDA