

LA DOCENCIA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

Ana Lucía Paz Rueda*

RESUMEN

Este artículo presenta algunas reflexiones, producto de un proceso de investigación doctoral, en torno a la enseñanza de la Sociología en Colombia, desde el concepto de docencia reflexiva.

Es, fundamentalmente, una reflexión basada en revisión documental y datos empíricos sobre algunos rasgos de la enseñanza de la sociología en Colombia, y centra su mirada en el oficio docente.

Se parte de la idea de que la docencia reflexiva es central para comprender los procesos de enseñanza de la disciplina que, a su vez, están estrechamente ligados a la manera en que se conforman los currículos de los programas, a la manera en que se asume la enseñanza de la teoría y la metodología y a las formas en que los docentes se acercan a la enseñanza del pensamiento crítico, asunto central a la disciplina sociológica.

El artículo define el problema de la enseñanza de la sociología desde estas perspectivas, describe brevemente las características de los 15 programas de Sociología existentes en el país y sus áreas curriculares, analiza los retos y tensiones propias de la enseñanza de la Sociología frente a la formación disciplinar y se aproxima a la necesidad de entender la docencia en sociología a partir de las experiencias prácticas que conducen a enseñar efectivamente el pensamiento crítico.

Palabras clave: *Docencia reflexiva, Enseñanza de la Sociología, Pensamiento Crítico, Experiencia sociológica.*

A DOCÊNCIA REFLEXIVA NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões, produto de um processo de investigação doutoras, em torno do ensino da Sociologia na Colômbia, desde um conceito de docência reflexiva.

É, fundamentalmente, uma reflexão baseada em revisão documental e dados empíricos sobre alguns recursos do ensino da sociologia na Colômbia, e centra seu olhar no ofício docente. Se parte da idéia de que a docência reflexiva é centralizada para compreender os processos de ensino da disciplina que, a sua vez, estão estreitamente ligados à maneira em que se conformam os currículos dos programas, a maneira em que se assume o ensino da teoria e a metodologia e as formas em que os docentes se aproximam ao ensino do pensamento crítico, assunto central à disciplina sociológica.

O artigo define o problema do ensino da sociologia desde as perspectivas, descreve brevemente as características dos 15 programas de Sociologia existentes no país e suas áreas curriculares, analisa os desafios e as tensões próprias do ensino da disciplina frente a formação disciplinar e se aproxima à necessidade de entender a docencia em sociologia a partir das experiências práticas que conduzem o ensinar efetivamente ao pensamento crítico

Palavras chave: *docência reflexiva, ensino da sociología, pensamento crítico, experiência sociológica*

REFLECTIVE TEACHING IN THE TEACHING OF SOCIOLOGY

ABSTRACT

This article presents several reflections, result of a PhD research process, about the teaching of Sociology in Colombia. It is based on the concept of reflective teaching.

It is, basically, a reflection based on an empirical and documental data review about some of the features of the teaching of sociology in Colombia and it focuses on the teaching profession.

It originates on the idea that reflective teaching is central to understand the teaching process of the discipline, that, at the same time, is strongly linked to the way in which the curricula of the different programs is designed; to the way in which theory and methodology are taught and to the way in which teachers approach critical thinking teaching, a central concern in the sociological discipline.

The article defines the problem of teaching sociology from these perspectives; it describes briefly the

* Phd. En Educación de la Universidad de Deusto (País Vasco), Magister en Sociología y Socióloga de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia. Con amplia trayectoria en temas de Sociología de la Educación, oficio docente, intervención social y Conflicto y Convivencia en el sistema educativo. Contato: apazrueda@icesi.edu.co

characteristics of the fifteen sociology programs existing in the country and their curricular areas. It also analyses the challenges and tensions distinctive of the teaching of the discipline facing professional training. It also approaches the need of understanding teaching in sociology based on practical experiences that lead to teaching critical thinking effectively.

Key words: *reflective teaching, teaching of sociology, critical thinking, sociological experience*

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA

Son muy escasos los estudios sobre la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario en Colombia y en general en América Latina. Esta información es importante porque sus docentes, en general, no tienen preparación específica para la docencia y trabajan en condiciones complejas en medio de un oficio y una disciplina de poco prestigio (Gómez, 2009; Tenti, 1999, 2007; Mizala, 2007, Tedesco, 2007; Esteve, 2007;) y porque la disciplina es altamente compleja y goza de un estatuto actual crítico, que involucra su futuro y su identidad, y por lo tanto pone en tensión su enseñanza (Cole, 2001; Dubet, 2012; Hays, 2007; Hill, 2007; Lanz, 1998). En medio de esta complejidad interesa entender cómo los docentes vinculados a carreras de Sociología en Colombia enseñan la disciplina. Para ello se analiza como construyen sus Experiencias y enfrentan los retos que les impone esta compleja disciplina.

La enseñanza de la Sociología reta el oficio del sociólogo más allá de su papel como pensador e investigador; lo reta, sobre todo, en cuanto está obligado por las características de la disciplina a pensar críticamente, más allá de sus propias técnicas y teorías (Bourdieu & Passeron, 2002; Andrade, 2010, Llopis, 2003; Pipkin, 2003). Si a la complejidad de sus contenidos se añade que actualmente la disciplina discurre en medio de una larga crisis (Cole et.al. 2001) y que las condiciones del sociólogo en Colombia son complejas, se hace evidente que su enseñanza requiere de una amplia reflexividad (Bourdieu & Wacquant, 2005). En este orden de ideas hay muchos y disímiles frentes por atender: hay quienes señalan la importancia de centrarse en las implicaciones de la enseñanza de las metodologías, teorías o Sociologías Especiales (Smelser, 1994; Van Meyer, 1994; García-Ferrando, 1979; Alvira, 1986; Scribano, 2006); otros autores señalan que además se requiere atender sus bases epistemológicas y sus paradigmas (Bourdieu & Passeron, 2002;

Cicourel, 1982; Bauman, 1994; de Sousa, 2009); algunos autores más defienden la importancia de entender el papel social de la Sociología (Cataño, 1990; Gómez, 2004; Tenti, 1999, 2007; Bernstein, 1990, 1997, 2000; Tamayo, 2007); mientras otros apelan a involucrar la Sociología en la enseñanza en diversos niveles como la educación básica y secundaria, en otras carreras y en la investigación interdisciplinaria (Di Tella & Martin, 2007; Pipkin, 2009). Esto pone en evidencia la importancia de centrarse en el análisis de saberes disciplinares y no disciplinares; lo que da cuenta de la complejidad del abordaje.

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 & Medina, 2010; Vasco, 1990; Cataño, 1990).

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 solo 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.

Así lo señala el autor, con contundencia:

La Sociología debe remontar la idea de que el conocimiento científico goza de la misteriosa virtualidad y del portentoso privilegio de imponerse por sí mismo, es decir, que crea

y garantiza las condiciones y estrategias de su correcta transmisión y recepción, esto resulta especialmente pernicioso en el ámbito universitario (Llopis, 2003: 57).

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 suscriban los estudiantes.

Las características de la sociología, ya

mencionadas, dejan entrever posibilidades en la docencia reflexiva, como una vía para articular el saber sociológico y su enseñanza.

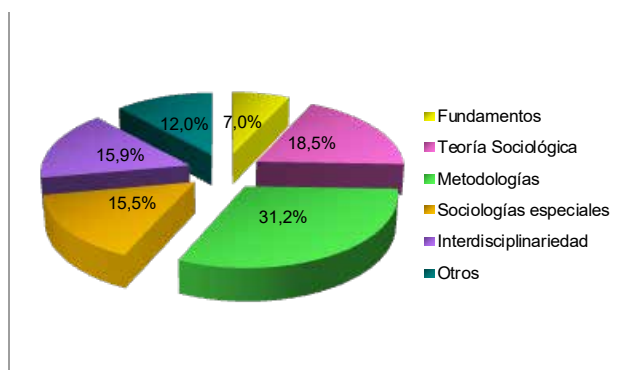
ASUNTOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA EN COLOMBIA.

En Colombia existen 15 programas de Sociología, 9 se dictan en universidades públicas y 6 en universidades privadas. Son carreras con un promedio de 154 créditos.

Respecto al perfil ocupacional, en general, las misiones de las carreras en Colombia definen al sociólogo como transformador de la realidad social. De hecho, la referencia al saber intervenir y transformar las sociedades aparece en las páginas web del 67% de las universidades analizadas.

En los currículos, el mayor peso está en las asignaturas metodológicas (31,2%), seguidas de las Teorías (18,5%) y de las Sociologías Especiales (15,5%). Es decir, se trata de una formación fuertemente metodológica pero que equilibra con las teorías generales y específicas, tal como se ve en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 1. Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia¹.



Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

La composición de los pensum se caracteriza por la notoria presencia de materias de tipo tradicional (Dubet, 2010, 2011). En los tres tipos de asignaturas más importantes, que son los fundamentos, las teorías sociológicas y las metodologías, los porcentajes de asignaturas no tradicionales son bajos.

En cuanto a la teoría sociológica, los

¹ Para el análisis de los datos se clasificaron las asignaturas existentes en estas 6 categorías.

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. 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 (con evidencia de alto contenido metodológico aunque no estrictamente metodológicas), (16,8%) y las metodologías sociológicas (16,4%). Por otra parte, la categoría Metodologías Sociológicas incluyen procesos, que dan cuenta del interés por los diálogos metodológicos. 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; algunas de ellas ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos, que atienden nuevos temas, cada vez más demandados en el país.

Como se ve a través de los datos presentados, 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 la escasa presencia 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) y se debilita.

Se puede señalar que esta composición de los pensum de la carrera de Sociología, reta la enseñanza 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).

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 directamente con la gente; con los ciudadanos o con las comunidades. 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. Consolidar estas apuestas contribuirían

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 central 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, la originalidad es escasa, propio de, como se ha dicho, 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; 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.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA REFLEXIVA EN SOCIOLOGÍA

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. 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. 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 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

proviene 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 sociólogo crítico y reflexivo implica un fuerte componente práctico, 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 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 y en las finalidades y valores que la sustentan. En ese sentido, la Docencia reflexiva ayuda a analizar dilemas, a crear 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 cabe, también aquí, 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 otras disciplinas, desarrollar estrategias para organizar la memoria, asumir el trabajo autónomo y ampliar la capacidad para manejar el conflicto son específicas 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, 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 de ahí deriva también 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 solo a investigar, sino, a través de la investigación, a ponerse en contacto con las miradas de otros, a crear 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, estimular las otras disposiciones permanentes en medio de cualquier acción prestando especial importancia a los modos en los que se construye el saber.

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. A su vez, tienen objetivos diferentes; 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 quiere comprender para optimizar el saber. La investigación invoca la objetividad y la práctica reflexiva invoca la reflexión íntima del sujeto sobre lo que aprende. Todo esto requeriría de las escuelas de Sociología al menos dos apuestas: 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).

DOCENCIA REFLEXIVA Y EXPERIENCIA PRÁCTICA EN SOCIOLOGÍA

Si en principio son los pensum 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; son las prácticas las que los desarrollan (Escudero, 1999). 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 & Passeron, 2002; Andrade, 2010). Conviene entonces preguntarse por la manera en que se conforman esas experiencias.

Según investigaciones en distintos contextos, la mayoría de los docentes describen su quehacer en términos de experiencias. Esto significa que no se centran en lo que hacen o en sus roles, sino en cómo los viven (Dubet, 2010; Quintanilla, 2001; Tenti, 1999, 2007; Esteve, 2007). Los docentes aceptan y reconocen estructuras, sistemas e instituciones que los determinan, pero ellas no definen su quehacer ni mucho menos su ser (Dubet, 2002). Así, el rol docente es un producto de la administración de experiencias propias, que deben hacerse coherentes y significativas en un entorno social que es altamente heterogéneo. La pluralidad de la Experiencia Docente produce un distanciamiento y desapego con las tendencias colectivas, porque ellas ya no les representan y no les hacen sentido. Las experiencias se conforman a medida que el 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).

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 la manera 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 allá de los saberes propios del oficio de sociólogo. Es una actividad profundamente reflexiva que incluye por momentos asuntos técnicos. En otras palabras, la Docencia reflexiva está conformada por las experiencias de los sujetos docentes, tanto en sus dimensiones profesionales como personales.

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 solo 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 solo a grupos heterogéneos, sino además a subjetividades diversas y particulares. Este proceso, propio de la Docencia Reflexiva, sirve para ajustar los conocimientos a las muy 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.

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 microdecisiones 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; es decir, 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.

Siguiendo a Schön (1992), podría afirmarse que la Sociología debería considerar desde su diseño curricular mismo 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; es preciso hacer ajustes en ellos para no sobrecargarlos de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön; 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 aliviar los pensum, 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, y 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.

DOCENCIA REFLEXIVA Y PENSAMIENTO CRÍTICO: UN INTENTO POR CONCLUIR

Se ha dicho que uno de los elementos centrales de la Docencia reflexiva es el Pensamiento Crítico. 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 e 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 pone 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 de la racionalización instrumental del mundo, pero hoy la perspectiva crítica no se refiere a expresar una 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 pose que consiste en considerar 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 (Dubet, 2012).

Siguiendo a Dubet (2011), lo que define el Pensamiento Crítico en sociología es un doble compromiso: por un lado, el 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.

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 como a diferencia de Dubet, Bourdieu llama la

atención sobre los elementos no intencionales. Dicho interés proviene, por una parte, de la pertenencia a un acampo 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 posición. El Pensamiento Crítico es necesario porque ayuda a alejarse del punto de vista académico y de la siempre pretendida observación imparcial e introduce el análisis de las presuposiciones y juicios propios; esto ayuda a tornar aceptable la brecha entre lo objetivo y lo vivido subjetivamente (Bourdieu & 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 como 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 y 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).

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 somete a prueba, confrontándolas con criterios y estándares relevantes; piensa con mente abierta dentro de sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa supuestos y las 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).

Es necesario, entonces, abordar el pensamiento crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas 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).

El pensamiento crítico es una forma de pensamiento complejo (González, 2006; Bermúdez, 2008) que conjuga múltiples habilidades cognitivas. En los docentes, hay evidencia de cuatro formas del pensamiento crítico: el problémico, el escéptico el sistémico y el multiperspectivista. Los datos señalan que, el pensamiento problémico es el 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 (Bruner, 1997; Cole, 2001). Construyen problemas sociológicos, bajo una suerte de «certeza subjetiva» (Bermúdez, 2008), de que actúan bajo el abrigo de la disciplina.

Por otra parte, 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 el conocimiento propio, ponderándolo, e incluso a poner en juego los métodos y las formas de proceder de la Sociología.

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. Hay evidencia, alta también, de que esto se hace estableciendo

relaciones entre distintos temas a través de procesos de análisis y síntesis o estableciendo analogías. 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 propenden por examinar 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. Esto permite, como propone la docencia Reflexiva, 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.

LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. & García F. (Comp.). (1986). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza Editorial.

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.

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.
- Beneitone, P., Esqueneti, C. & 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
- 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.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002). *El Oficio del Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). Celebración del 40 aniversario de FLACSO. *Revista de Crítica Cultural*, 1, 115-117.
- Cataño, G. (1990). La Sociología de la Educación en Colombia: Un Balance. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 9-30.
- 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.
- Cole, S. (Ed.). (2001). *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publisher.
- 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.
- Dubet, F. (2002). *El Declive de la Institución: Profesionales, 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.**
- 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.
- 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.
- García, F. (1979). *Sobre el Método. Problemas de Investigación Empírica en Sociología*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gómez, V. (2009). *Sobre la Formación de Competencias en el Sociólogo*. Bogotá: Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V., & 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.
- 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.
- Jarauta, B., & Medina, J. (2010). *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Llopis, R. (2003). *La Enseñanza Universitaria de la Sociología General. Reflexiones y Propuestas para su Mejora*. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 53-63.
- Martins, P. (2008). La Teoría Democrática y las Bases Anti-Utilitaristas de la Asociación. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 13-33.
- 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.
- 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. 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.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo Social. Un Aporte de la Enseñanza de la Sociología para la Escuela Media*. Buenos Aires: Ediciones la Crujía.
- 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>
- Ribeiro, R. (2009). *Formación de Profesores Reflexivos: una Experiencia Compartida*. Brasil: Tesis de Doctorado Universidade Estadual Paulista.
- Schön, D. (1988). *El Profesional Reflexivo:*

cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan. Prácticos de la Acción (pp. 133-170). Paris: PUF. 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., & Magallanes G. (2006). La Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Ciencias Sociales*, 1, 91-102.

Smelser. N. (1994). Teorías Sociológicas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. Balance de la Sociología I*, 39, 9-23.

Sorokin, P. (1993). Respuestas a Mis Críticos. Los Problemas de la Medición En Sociología. *La Investigación Social* (pp. 111-121). Buenos Aires: CEAL.

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13, 65-76.

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.

Turner, S. (2007). Public Sociology and Democratic Theory. *Sociología* (pp. 785-798). Los Angeles: SAGE, Publications.

Turner, S. & Turner, J. (1990). *The Impossible Science: An Institutional Analysis of American Sociology*. California: Sage Publications.

Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.

Vergnaud, G. (1996). En el Fondo de la Acción la Conceptualización. *Saberes Teóricos y Saberes*