

RETOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA SOCIOLOGÍA CRÍTICA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO EN COLOMBIA: LA DOCENCIA REFLEXIVA.

Resultado de investigación finalizada.

G.T. 16: Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales.

Ana Lucía Paz Rueda, Universidad Icesi, Cali, Colombia.

RESUMEN.

Esta ponencia trata sobre la enseñanza de Sociología en Colombia, en el nivel universitario, desde la idea de Docencia Reflexiva, la que implica una permanente y sistemática reflexión sobre la acción docente, en medio de la práctica misma, y por lo tanto, sobre el desarrollo de habilidades cognitivas propias del Pensamiento Crítico. Este estudio analizó las Experiencias de docentes de Sociología en universidades colombianas, para comprender cómo se enseña la disciplina. Además, para entender los determinantes curriculares, se analizaron los planes de las 15 carreras de Sociología existentes en Colombia.

El estudio combinó métodos cuantitativos y cualitativos, con mayor peso en el análisis documental y de contenidos y en la aplicación de una herramienta de valoración del Pensamiento Crítico.

PALABRAS CLAVES: Docencia Reflexiva, Pensamiento Crítico, Enseñanza de la Sociología.

La Docencia Reflexiva de la Sociología, es una disposición para la enseñanza, una manera de asumir el oficio, que implica pensar sobre la práctica misma. La práctica no es reflexiva si no se la somete a un ejercicio consciente de análisis crítico. Para que la docencia sea reflexiva, el análisis debe ser intencionado, intensivo y permanente y debe darse fundamentalmente en medio de la práctica (Schön 1988; Perrenoud, 2010).

La reflexión sobre la acción docente es un acto profundo, 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.

Toda enseñanza práctica requiere, 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. Esto significa el reconocimiento de los sujetos e la enseñanza-aprendizaje, como sujetos críticos, conscientes, capaces de pensarse a sí mismos y su relación con el mundo. 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 (Schön, 1988).

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 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. Este tipo de conocimiento, 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. 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 momento 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).

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.

Siguiendo con Schön, 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 (Schön, 1992).

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: 103-104).

Uno de los elementos centrales de la Docencia Reflexiva es el Pensamiento Crítico cuya definición es compleja. Se asume con Dewey que éste supone un elevado nivel de reflexión y comprensión; es auto reflexión 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).

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, 1990, 1992). Sin embargo, más allá del método, es imperativo abordar el Pensamiento Crítico, para la enseñanza de la Sociología, desde sus formas pedagógicas.

Para Dubet (2012), la Sociología crítica no está dada por la disciplina misma, no es consustancial al proceder de la disciplina pues una cosa es enseñar la Sociología crítica y otra mostrar un estilo crítico. El enfoque crítico, 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, solamente, a expresar una indignación, ni un punto de vista moral, ni social. Se ha llegado a creer erróneamente que la ciencia es en sí misma crítica. Lo que la hace crítico, es un doble compromiso: enseñar a involucrarse en la sociedad por causa de lo que estudia y enseñar a reconocer que se está en medio de una actividad de conocimientos cuyas reglas y constricciones alejan al sociólogo de los universos de significados que los actores sociales se dan a sí mismos, (Dubet, 2011:63).

Para 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. (Alexander, 2012).

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).

Pero no toda crítica deriva del Pensamiento Crítico, como sugieren Piaget y González, 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, (Piaget, 1980; González, 2006).

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 sólo 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).

Finalmente, un modelo de Pensamiento Crítico propuesto por Ángela Bermúdez (2008), lo conceptualiza desde el ámbito sociopolítico y pedagógico y lo traduce a dimensiones analíticas aplicables a la enseñanza de diversos temas, en este caso ha sido usado para el análisis de 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, el desarrollo social y moral y la pedagogía crítica, (Bermúdez, 2008).

Las herramientas 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 primero se utiliza para plantear y desentrañar lo que comúnmente se da por aceptado, lo que se naturaliza. El segundo

propende por la búsqueda de la verdad. El tercero, representa la manera en que se examina un problema desde diferentes puntos de vista relevantes. Y el cuarto permite reconstruir las relaciones más amplias y dinámicas y los saberes particulares.

Con base en este esquema conceptual presentado hasta aquí y a partir del análisis de los datos, se puede señalar que en Colombia existen quince programas de Sociología, tanto en Universidades públicas, como en privadas, tienen entre 4 y 5 años de duración y se inscriben, principalmente, en Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades. Buscan formar sociólogos, competentes para el análisis y transformación de la realidad social y que trabajan desde organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en donde investigan o hacen intervención social.

Sus mallas curriculares, fundamentalmente, giran en torno a 6 grandes tipos de asignaturas: Fundamentos, Teoría Sociológica, Metodologías, Sociologías Especiales, Interdisciplinarias y Otros. 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%) cuyas asignaturas tienen 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 un 3,8% a temas no tradicionales.

Los dos tipos de Teorías Sociológicas que más se dictan son Sociología Clásica (26,8%) y las Escuelas y Corrientes (21,0%). Hay énfasis en autores clásicos como Marx, Weber y Durkheim, y en escuelas Modernas. Solo hay dos asignaturas sobre individuación y subjetivación.

Las metodologías son las asignaturas con mayor peso (31,2%). Los dos tipos más frecuentes son: Fundamentos de Investigación (31,0%), y las Metodologías Sociológicas (16,4%); predominan las que se centran en la técnica metodológica. El pocas universidades hay cursos que dan cuenta del interés por los diálogos metodológicos; solo el 14,2% combinan métodos de diferentes disciplinas.

Como se aprecia, 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; que son vitales pero deben acompañarse de análisis actuales, 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 el 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 en lo que Dubet llama “una Sociología oficial” así, “la disciplina pierde creatividad, acumula saberes, teorías y métodos rutinariamente” y se debilita, (Dubet, 2012:34).

Se puede señalar, que esta composición, 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 que 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. 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 al método mismo.

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 y predominen las clases magistrales.

En la enseñanza de la teoría, los desafíos son fuertes, la originalidad es escasa, propio, de cómo 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; 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 el 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 pocas evidencias del cuestionamiento a las instituciones como instauradoras del orden social, para dar paso a cómo los sujetos se establecen cuando ellas se debilitan, y 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; es decir una Sociología que asume la lógica de la estrategia (Dubet, 2010,2011), pero muy escasa 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, 2010, 2011).

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). Es 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 el que son claves las competencias siempre y cuando sean concebidas como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para actuar en situaciones complejas, (Villa & Poblete, 2008; Perrenaud, 2001, 2004). Es importante entonces detenerse en las diferencias entre la profesionalización en Sociología y 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. 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 solamente en enseñar las claves epistemológicas de la investigación, sino, otras claves pedagógicas que permitan enfrentarse a la complejidad del mundo de hoy. La investigación clásica prepara para la investigación ortodoxa, académica, con frecuencia distante de las realidades sociales y de aplicaciones prácticas que sirva a intereses no académicos como el de las comunidades. A través de la Docencia Reflexiva, lo que enseñan estos docentes no es sólo a investigar sino, a través de la investigación, a que 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.

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 las Ciencias Sociales, (Facione, 1990; Giroux, 1992; Beneitone et al, 2007), otros señalan que no toda crítica deriva del Pensamiento Crítico, (Perrenoud, 2004; González, 2006; Piaget, 1980). Es necesario entonces, abordar el Pensamiento Crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas.

Proporcionalmente, respecto de los otros países, los programas elaborados por docentes colombianos y las narraciones que hacen de su oficio dan fuerte muestra de 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 bourdeanas 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, se 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, ni en los programas, ni en las narraciones que de ellas hacen los profesores, sin embargo, aquellos que han trabajado paralelamente en intervención social discuten fuertemente 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.

En 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 por 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 llevan 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 en 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 y a valorar el conocimiento propio, ponderándolo, 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 en los cursos de metodologías de investigación, es donde menos Pensamiento Escéptico se obtuvo, lo que indica, por una parte, una sólida apropiación de ellas, y por otra, poca crítica a sus supuestos básicos, pero, en complemento, sí se tiende a evaluar pruebas y a justificarlas, a evaluar la imparcialidad a contener los 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. 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.

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 a considerar 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, estudios sobre la cotidianidad o las emociones, que desplazan el centro cognitivo hacia la acción del sujeto y problematiza la concepción más sistémica. Finalmente, es importante señalar que los docentes usan esta habilidad cognitiva para tejer, como un todo, las partes; las interrelacionan, (Bermúdez, 2008).

La habilidad cognitiva más evidente, la más 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 como 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 a sí mismos, tanto como a otros. Todo esto en plena congruencia con Dubet cuando señala la necesidad de una Sociología capaz de reconocer a los otros, de integrarlos como un actor capaz de pensarse a sí mismo, (Dubet, 2012).

La enseñanza de una sociología crítica no asume que ella es en sí misma una ciencia de la desigualdad o de la denuncia sino, acogiendo estos principios y al mismo tiempo, enseña a incorporarse al sistema social para reformarlo. 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 enseña a investigar para denunciar los abusos, sino que actúa sobre el sistema y por tanto sobre él mismo (Dubet, 2011: 49), a través de herramientas cognitivas planeadas y adecuadas a cada sujeto y contexto, asuntos propios de la docencia reflexiva y crítica.

LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, J. (2012). Cambios en la Sociología Global. *Boletín ISA Dialogo Global*, 3, 15-22. Disponible en: <http://www.isa-sociology.org/global-dialogue/newsletters2-3/spanish.pdf>. [Consultado el 14 de febrero de 2013].

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. Disponible en: www.rug.nl/let/tuningal. [Consultado el 10 de enero de 2011].

Bermudez, A. (2008) *Thinking Critically Together: The Intellectual and Discursive Dynamics of Controversial Conversations*. Massachusetts: Harvard University.

- Bourdieu, P. y 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.
- Chacón, M. (2006). *La Reflexión y la Crítica en la Formación Docente*. Buenos Aires: Educere.
- Cifali, M. (2005). “El Enfoque Clínico, Formación y Escritura”. En L. Paquay (Coord.), *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias*. México: FCE, pp. 170-196.
- Cole, S. (Ed.). (2001). *What’s Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publisher.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo Pensamos? Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dogan, M. (1994). Disgregación de las Ciencias Sociales y Recomposición de las Especialidades. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 39, 37-53.
- 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.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: a Statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.
- 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.
- González, H. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación Superior*. Cali: Ed. Universidad Icesi.
- Martins, P. (2008). “La Teoría Democrática y las Bases Anti-Utilitaristas de la Asociación”. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 13-33.
- 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.
- 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.
- Sorokin, P. (1993). “Respuestas a Mis Críticos. Los Problemas de la Medición En Sociología”. *La Investigación Social*. Buenos Aires: CEAL, pp. 111-121.
- Van Meyer, K. (1994). “Metodología Sociológica”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 39, 25-36.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Universidad de Deusto. Bilbao: Editorial Mensajero.