



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**TENDENCIAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA
SOCIOLOGÍA, EN EL NIVEL UNIVERSITARIO,
EN COLOMBIA**

ANA LUCÍA PAZ RUEDA

Bilbao, Agosto 2013



**UNIVERSIDAD DE DEUSTO
DEUSTUKO UNIBERTSITATEA**

PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**TENDENCIAS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA, EN EL NIVEL
UNIVERSITARIO, EN COLOMBIA**

**Investigación presentada por Ana Lucia Paz Rueda
Dirigida por la Dra. M^a Visitación Pereda Herrero**

DIRECTORA

INVESTIGADORA

Deusto-Bilbao, Agosto de 2013

Dedicatoria

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

Lo que agradezco del camino

- ❖ Cuando pienso en el trabajo duro y solitario de una tesis doctoral aparece Visi Pereda con su agudeza, su rigor, su atención, sus palabras de aliento, su apoyo y su risa. Su justo promedio entre dejar volar y sostener.
- ❖ Cuando me pregunté por qué valía la pena, aparecieron siempre mis estudiantes a renovarme los sentidos y a recordarme que, con ellos, nunca dejo de aprender.
- ❖ Si me pregunto cómo fue posible, viene a mi mente la Universidad Icesi, para recordarme las ventajas de hacer un trabajo que me gusta en un lugar donde quiero estar. Y reconozco a su Rector Francisco Piedrahita y a mis jefes y amigos, Lelio Fernández, Jerónimo Botero y Enrique Rodríguez, con sus múltiples maneras de respaldo y apoyo.
- ❖ Si vuelvo al texto, lo leo y lo releo, me encuentro inevitablemente con las profesoras y profesores que escribieron sus autobiografías docentes para mí, permitiéndome pensar este oficio a través del suyo y de sus vidas. Descubro a las y los docentes que entrevisté durante largas horas y nuestras discusiones sobre este oficio común. Y reencuentro a los y las docentes y a las amigas y amigos de Icesi quienes respondieron a mis permanentes preguntas sobre su trabajo.
- ❖ Cuando pienso en la ventaja de estos últimos meses en Bilbao, reconozco a la beca Cátedra Unesco/ Grupo Santander; su apoyo financiero. Y reconozco el intercambio con la directora de la beca, Iziar Basterretxea y el grupo de compañeros; solidarios, amables y siempre dispuestos.
- ❖ Cuando me detengo en algunos apartes de ese texto, me encuentro con Ángela Bermúdez, todo saber y su generosidad.
- ❖ Al recordar los múltiples caminos que he transitado en este trabajo, reconozco a otros compañeros de ruta, en las directivas de ALAS y RECFADES y a los directores y directoras de programa de los cuatro países, con quienes he intercambiado tanto ideas y reflexiones como momentos gratos.
- ❖ Cuando pienso en el trabajo duro de la revisión de los datos, el cuidado de las formas, la artesanía intelectual, vienen a mi mente Liliana Arboleda y Adriana Palma, y su contribución permanente, dedicada, juiciosa, cariñosa. Fueron como un tercer ojo.

- ❖ Cuando me detengo en cómo lidié con la distancia y la soledad, aparecen en grupo mis amigas y amigos en Cali y Bilbao con sus palabras, sus correos, sus llamadas, sus voces de aliento o simplemente su presencia. Es difícil nombrarlos uno a uno sin faltar a alguien, pero cada uno sabe bien cómo estuvo a mi lado.
- ❖ Y cuando recuerdo mis múltiples estancias en Bilbao y en especial estos últimos largos meses, es imposible no sentir al lado a Fer, Vivi, Geno y Gabri, cuyos diminutivos uso para demostrar con cariño lo enorme de sus apoyos en distintos frentes. Recuerdo sus compañías en las cosas sustantivas y en las livianas; en las risas y en las angustias. Los recuerdos son imposibles sin ellos y la vida diaria también. Ellos lo saben.
- ❖ Cuando pienso en el sentido profundo de la compañía, veo a Jose; su apoyo, su risa, su agudeza, su solidaridad infinita. Sin él, este tiempo en Bilbao no tendría tanto brillo.
- ❖ Y cuando vuelvo a lo vital, siempre, siempre están los miembros de mi familia; Liliam, Carlos Alberto, Rubén David, Daniel, Alfonso, Ana Victoria y Laura Valentina creciendo a mi lado, caminando conmigo. Recordándome que somos Uno. Diverso, complejo, pero Uno. Y con ellos la familia extensa: Nelly y su prole mostrándome infinito afecto y apoyo.

Resumen

Este estudio pretende identificar las tendencias en la enseñanza de la Sociología en Colombia, en la actualidad, en el nivel universitario. Se toma como referencia un marco teórico, que parte de la idea de «Docencia Reflexiva» y la relaciona con los conceptos de «Experiencia», «Pensamiento Crítico» y «Sociología Pública». La Docencia Reflexiva fue abordada principalmente desde las ideas de Philippe Perrenoud y Donald Schön, el concepto de Experiencia desde Francois Dubet, el Pensamiento Crítico desde diversos autores, especialmente Ángela Bermúdez, y la Sociología Pública desde Michael Burawoy.

La Docencia Reflexiva implica una permanente y sistemática reflexión sobre la acción docente y un fuerte trabajo práctico, y por eso es importante, por una parte, el desarrollo de habilidades cognitivas como el Pensamiento Crítico y, por otra, el desarrollo de capacidades para responder a los intereses de los diferentes públicos frente a los que actúa la disciplina; esto último es propio de la Sociología Pública. Además, son las Experiencias Docentes las que permiten ver el uso del Pensamiento Crítico y sus orientaciones hacia una Sociología Pública, de manera que se haga evidente el carácter práctico, analítico y crítico de la Docencia Reflexiva.

Por eso, la investigación analiza las Experiencias Docentes de profesores de Sociología de diversas universidades del país, vinculados de tiempo completo a labores de docencia, investigación y administración de las carreras, para entender las maneras en que enseñan la disciplina y ver las tendencias hacia la Docencia Reflexiva. Además, para entender los determinantes curriculares de la Docencia Reflexiva se analizan los pensum de las 15 carreras de Sociología existentes en Colombia y se los contrasta con los de Argentina, Brasil y Chile.

Se trata de un estudio descriptivo que combina métodos cuantitativos y cualitativos, con un mayor peso de estos últimos, y fuertemente asentado en el análisis documental y de contenidos.

Palabras clave: *Docencia Reflexiva, Pensamiento Crítico, Sociología Pública, Sociología de la Experiencia, Enseñanza de la Sociología y Sociología de la Educación.*

Tabla de Contenidos

Antecedentes, justificación y construcción del problema.....	27
Presentación.....	27
1. La Crisis de la Sociología.....	27
2. Breve descripción sobre las condiciones del Sociólogo en Colombia.....	31
3. Sobre la dificultad de definir el campo de estudio	38
4. Justificación y problema de investigación.....	43
PARTE I	48
Marco Teórico	50
Presentación.....	50
Capítulo 1: Docencia reflexiva.....	52
1.1. La Docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología.....	52
1.2. La docencia y la Experiencia práctica	57
1.3. La formación profesional y formación para la Docencia reflexiva	59
1.4. La Docencia reflexiva y las competencias	63
Capítulo 2: Pensamiento Crítico	66
2.1 La Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico.....	66
Capítulo 3. La Experiencia Sociológica	74
3.1 La Experiencia y la Docencia reflexiva	74
3.2 Los giros en la Sociología y la Docencia reflexiva	79
3.3 El giro del actor	84
3.4 La enseñanza de la teoría y la metodología sociológica desde la noción de Experiencia.....	86
Capítulo 4: Sociología Pública.....	90
4.1 La Docencia reflexiva y la Sociología de lo público	90
5.1 El estado de la Sociología en el contexto latinoamericano	102
5.2 El estado de la Sociología en el contexto colombiano.....	108
5.3 Sobre la enseñanza de la Teoría Sociológica	114
5.4 Sobre la enseñanza de la metodología sociológica	121
Síntesis del Marco Teórico	125
Capítulo 6: Metodología	132

Presentación.....	132
6.1 Los Referentes que contribuyeron al análisis	137
6.2 Sujetos del estudio	142
6.3 Metodología cuantitativa	142
a. Descripción de 101 pensum de Sociología en Suramérica	142
b. Descripción de las condiciones de estudiantes, profesionales y docentes de Sociología.....	143
1. Las técnicas de recolección y análisis utilizadas	147
a. El análisis de contenido	148
b. La entrevista en profundidad: las reflexiones sobre la docencia	150
c. Relatos Autobiográficos: las narraciones de experiencias docentes	152
d. Autoevaluación docente: Las maneras del oficio	154
e. Herramienta para medir pensamiento crítico	157
Capítulo 7: Resultados	168
Presentación.....	168
7.1 Los programas de Sociología en Colombia: aspectos generales de su composición y enseñanza	169
1. Descripción de las Mallas Curriculares	173
a. Fundamentos	175
b. Teoría Sociológica	183
c. Metodologías.....	191
d. Sociologías Especiales	200
e. Interdisciplinariedad	207
f. Otros.....	213
7.2 Las Experiencias Docentes: aspectos generales	219
1. Reflexión sobre modelos pedagógicos.....	225
2. Reflexión sobre la práctica docente	226
3. Reflexión sobre el pensum	231
7.3 La enseñanza de la Sociología desde el pensamiento crítico	233
1. Las asignaturas y el Pensamiento crítico	233
a. Asignaturas de Fundamentos y Pensamiento crítico	233
b. Asignaturas de metodologías y pensamiento crítico	242
c. Asignaturas de interdisciplinariedad y pensamiento crítico	245
d. Asignaturas de sociologías especiales y pensamiento crítico.....	249
e. Otras asignaturas y pensamiento crítico	253
2. Los docentes, sus experiencias y el pensamiento crítico	257
7.4 La Sociología Pública	275
1. Sobre asuntos de Sociología Pública/Importancia pública o general	276
2. Sobre asuntos de Sociología Pública/comunicación oral y escrita	284

3. Sobre las tensiones entre docencia e investigación y valoración de la asociatividad	290
Síntesis de los Resultados.....	295
Conclusiones: las tendencias de la enseñanza de la sociología en Colombia a partir de la idea de docencia reflexiva.....	300
Presentación.....	300
1. Sobre los currículos y las experiencias en el oficio de docente en Sociología.	301
2. La construcción de experiencias docentes.....	306
3. Experiencia, docencia reflexiva y pensamiento crítico	309
4. Sobre la enseñanza de la Sociología Pública	316
5. Un intento por concluir sobre mi propia experiencia	322
Perspectivas y limitaciones del estudio	336
Listado de Referencias Bibliográficas	338
ANEXOS	360
ANEXO 1: Cuadro de profesores de Sociología de Colombia y otros países con los que se validó la información y cuadro de conferencias dictadas para validación de la información.....	360
ANEXO 2: Listado de universidades analizadas por país	362
ANEXO 3: Listado de profesores del estudio.....	364
ANEXO 4: Cuadro resumen de los programas de las asignaturas revisadas.....	365
ANEXO 5: Guion de Entrevista.....	378
ANEXO 6: Muestra de entrevistas sistematizadas en atlas ti.....	381
ANEXO 7: Guion Autobiografía	384
ANEXO 8: Muestra de autobiografías sistematizadas en atlas ti	385
ANEXO 9: Listado de Autoevaluaciones analizadas	389
ANEXO 10: Formato autoevaluación Universidad Icesi	399
ANEXO 11: Formato de autoevaluación otras universidades	401
ANEXO 12: Cuadro competencias y perfiles por países	402
ANEXO 13: Lista de carreras de Sociología en Colombia por créditos y semestres	434
ANEXO 14: Lista de carreras de Sociología en Colombia según la facultad a la que pertenecen.....	435
ANEXO 15: Lista de perfiles generales por competencias en las carreras de Sociología en Colombia.....	437

ANEXO 16: Cuadro de asignaturas de fundamentos menos frecuentes. Todos los Países.....	440
ANEXO 17: Lista de autores más trabajados en cada país, según los programas de asignaturas analizados.....	441
ANEXO 18: Cuadro de asignaturas de Teorías Sociológicas menos frecuentes. Todos los países	443
ANEXO 19: Formas en que se promueve la comunicación oral y escrita, según los programas de las asignaturas revisadas. Todos los países	444
ANEXO 20: Cuadro de asignaturas de sociologías especiales menos frecuentes en todos los países	446
ANEXO 21: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Argentina	447
ANEXO 22: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Colombia.....	453
ANEXO 23: Base de datos de las carreras de Ciencias Sociales en las universidades de Brasil.....	463
ANEXO 24: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Chile	482

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Esquema general de la investigación y del texto.....	20
Cuadro N° 2: Principales características de la Sociología de la experiencia social en la teoría de François Dubet.....	78
Cuadro N° 3: Contradicciones, Tensiones y Dilemas en la Práctica Sociológica Latinoamericana.	106
Cuadro N° 4: División de las teorías sociológicas según Smelser.	117
Cuadro N° 5: Áreas, preguntas y sentidos de la enseñanza de la teoría sociológica, según Smelser.	118
Cuadro N° 6: Categorías empíricas del estudio, según objetivos y conceptos.	135
Cuadro N° 7: Resumen de los ejes de análisis, referentes para el análisis y fuentes utilizadas en cada uno	141
Cuadro N° 8: Resumen de Métodos y Técnicas Cuantitativas.....	144
Cuadro N° 9: Categorías y subcategorías del modelo de medición del Pensamiento crítico.....	160
Cuadro N° 10: Resumen de Métodos y Técnicas Cualitativas.....	165
Cuadro N° 11: Perfiles y énfasis de la formación del sociólogo por países	173
Cuadro N° 12: Niveles de pensamiento crítico en cursos de fundamentos por países.....	233
Cuadro N° 13: Niveles de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas por países.	238

Cuadro N° 14: Niveles de pensamiento crítico en cursos de metodologías por países	242
Cuadro N° 15: Niveles de pensamiento crítico en cursos de interdisciplinariedad por países.....	246
Cuadro N° 16: Niveles de pensamiento crítico en cursos de sociologías especiales por países	249
Cuadro N° 17: Niveles de pensamiento crítico en otros cursos de Sociología por países.	253
Cuadro N° 18: Pensamiento crítico al momento de presentar los objetivos. Colombia.	257
Cuadro N° 19: Pensamiento crítico en la manera en que los docentes colombianos presentan los objetivos de las asignaturas. Colombia.....	260
Cuadro N° 20: Pensamiento crítico en las entrevistas docentes. Colombia.	263
Cuadro N° 21: Pensamiento crítico en las autobiografías docentes. Colombia.	268
Cuadro N° 22: Total de categorías y subcategorías de pensamiento crítico en las experiencias docentes. Colombia.....	274
Cuadro N° 23: Asuntos de interés público por programas de asignaturas revisados. Colombia.....	280

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica N° 1: Tasas anuales de inscritos, matriculados y egresados de Sociología en Colombia. 2001-2011.....	33
Gráfica N° 2: Tasas anuales de egresados de Sociología por tipo de Universidad en Colombia 2001-2011.....	34
Gráfica N° 3: Tasas anuales de egresados de Sociología en Colombia por género 2001-2011.....	35
Gráfica N° 4: Tasa de matriculados por género y tipo de universidad en Colombia.....	35
Gráfica N° 5: Duración de las carreras por semestres y países.	170
Gráfica N° 6: Facultades a las que pertenecen los programas de Sociología en Colombia.	171
Gráfica N° 7: Perfil ocupacional del egresado en Colombia	172
Gráfica N° 8: Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia.	174
Gráfica N° 9: Categorías de asignaturas por países.....	175
Gráfica N° 10: Peso porcentual de la categoría Fundamentos respecto a los totales de cada país	176
Gráfica N° 11: Fundamentos que más se enseñan en Colombia.	176
Gráfica N° 12: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de fundamentos que más se enseñan en Colombia.	177
Gráfica N° 13: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Colombia	178
Gráfica N° 14: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.	178
Gráfica N° 15: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Brasil	179
Gráfica N° 16: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las Universidades de Chile	179
Gráfica N° 17: Peso porcentual de las asignaturas de Teoría Sociológica en Colombia.....	183
Gráfica N° 18: Tipos de Teoría Sociológica que se enseñan en Colombia.....	183
Gráfica N° 19: Peso porcentual de la categoría Teorías Sociológicas respecto a los totales de cada país.	184
Gráfica N° 20: Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de teorías sociológicas que más se enseñan en Colombia	184

Gráfica N° 21: Asignaturas del componente de Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Colombia.....	186
Gráfica N° 22: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.....	186
Gráfica N° 23: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.....	187
Gráfica N° 24: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Chile.....	187
Gráfica N° 25: Peso porcentual de las asignaturas metodológicas en Colombia.....	191
Gráfica N° 26: Peso porcentual de la categoría Metodologías respecto a los totales de cada país	192
Gráfica N° 27: Tipos de metodologías que se enseñan en Colombia.....	192
Gráfica N° 28: Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de metodologías que más se enseñan en Colombia.....	193
Gráfica N° 29: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Colombia	195
Gráfica N° 30: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Argentina	195
Gráfica N° 31: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Brasil	196
Gráfica N° 32: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Chile.	196
Gráfica N° 33: Peso porcentual de las asignaturas de sociologías especiales en Colombia	201
Gráfica N° 34: Peso porcentual de la categoría Sociologías Especiales respecto a los totales de cada país	201
Gráfica N° 35: Tipos de sociologías especiales que se enseñan en Colombia	202
Gráfica N° 36: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de sociologías especiales que más se enseñan en Colombia	203
Gráfica N° 37: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Colombia.....	204
Gráfica N° 38: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Argentina.....	204
Gráfica N° 39: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Brasil.....	205
Gráfica N° 40: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Chile.....	205
Gráfica N° 41: Peso porcentual de las asignaturas de Interdisciplinariedad en Colombia	208
Gráfica N° 42: Peso porcentual de la categoría Interdisciplinariedad respecto a los totales de cada país.	208
Gráfica N° 43: Tipos de Interdisciplinariedades que se enseñan en Colombia	209
Gráfica N° 44: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de interdisciplinariedades que más se enseñan en Colombia.	210
Gráfica N° 45: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Colombia.....	211
Gráfica N° 46: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.....	211

Gráfica N° 47: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Brasil.....	212
Gráfica N° 48: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Chile.....	212
Gráfica N° 49: Peso porcentual de otras asignaturas en Colombia	214
Gráfica N° 50: Peso porcentual de la categoría Otros respecto a los totales de cada país	214
Gráfica N° 51: Tipos de otras asignaturas que se enseñan en Colombia	215
Gráfica N° 52: Materias que se dictan en los dos tipos de otras asignaturas que más se enseñan en Colombia.....	215
Gráfica N° 53: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.....	216
Gráfica N° 54: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Brasil	216
Gráfica N° 55: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Chile	217
Gráfica N° 56: Porcentaje de asignaturas que aluden a la Sociología Pública que se enseñan en Colombia, por categorías de asignaturas.	276
Gráfica N° 57: Tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología Pública que se dictan en Colombia, por categorías.	277
Gráfica N° 58: Porcentaje de asignaturas que aluden a la comunicación oral y escrita en cada categoría. Colombia	285
Gráfica N° 59: asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita que se dictan en cada categoría en Colombia.....	285

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos con experiencia en Colombia.	37
Tabla N° 2: Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos recién egresados en Colombia.	37
Tabla N° 3: Niveles totales de pensamiento crítico en los cursos de fundamentos. Todos los países.	237
Tabla N° 4: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas. Todos los países.	241
Tabla N° 5: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de metodologías. Todos los países.	245
Tabla N° 6: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de Interdisciplinariedad. Todos los países.	248
Tabla N° 7: Niveles totales de pensamiento crítico. Cursos de sociologías especiales. Todos los países.	252
Tabla N° 8: Niveles totales de pensamiento crítico en «otros cursos». Todos los países.	255
Tabla N° 9: Niveles totales de pensamiento crítico en todos los tipos de cursos. Todos los países. ..	256
Tabla N° 10: Totales de categorías de pensamiento crítico en programas de las asignaturas por países.	256
Tabla N° 11: Total pensamiento crítico en el momento de presentación de objetivos. Colombia.	259

Tabla N° 12: Total pensamiento crítico en la manera de presentación de objetivos de las asignaturas en Colombia.	263
Tabla N° 13: Total Pensamiento crítico en las Entrevistas docentes. Colombia	267
Tabla N° 14: Total pensamiento crítico en las autobiografías docentes. Colombia.	273
Tabla N° 15: Niveles totales de pensamiento crítico hallados en las experiencias docentes. Colombia.	275
Tabla N° 16: Número y peso porcentual de asignaturas con tendencia a temas de interés público por países.	279
Tabla N° 17: Número y porcentaje de asignaturas que aluden a comunicación oral y escrita por países.	286

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Esquema general de análisis conceptual-resumen.	134
Figura N° 2: Eje central de análisis y referentes que le contribuyeron.	139

Introducción

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

Unamuno (1902: 18).

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

Unamuno. (1902: 28).

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

Ya en 1902 Unamuno discutía con la naciente disciplina sociológica; se peleaba con su pretensión científica y con un método que le resultaba rígido para pensar ciertas esferas sociales e individuales. Le preocupaba el tipo de conocimientos y de procesos formativos que derivaran de ella. De ahí su burla y su crítica. Más de un siglo después, con otros tonos, otros argumentos y en los contextos propios de una disciplina que ha atravesado múltiples paradigmas y crisis, Pierre Bourdieu, Alain Touraine o Françoise Dubet, entre muchos otros, desde la tradición Europea, y Jeffrey Alexander, Immanuel Wallerstein o Michael Burawoy, entre muchos otros, en la tradición norteamericana, siguen discutiendo el sentido de la Sociología. A esto se suma la reflexión latinoamericana liderada por Gino Germani, Florestán Fernandes, Orlando Fals Borda, Pablo González Casanova y Aníbal Quijano, entre muchos más, en distintos países y momentos, quienes intentando poner un sello propio han

construido y defendido el Pensamiento Crítico latinoamericano, sus propios giros epistemológicos y teóricos, en medio de las particularidades sociales, económicas y políticas de la región. En todo caso, unos y otros se preguntan por el sentido de la Sociología al menos en una triple perspectiva: ¿Para qué sirve la disciplina hoy?, ¿cómo procede? y ¿cuál es su futuro? Interesa para este estudio ver cómo se enseña una disciplina que parece someter a juicio crítico sus maneras más tradicionales de proceder y sus sentidos mismos; todo esto aplicado al caso colombiano.

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

Específicamente, el concepto de *Experiencia* permite pensar la Docencia en dos perspectivas: por una parte, la conformación de las Experiencias Docentes, y por otra, los giros de la disciplina y por tanto los de su enseñanza. El Pensamiento Crítico aporta la posibilidad de pensar refinadamente sobre cómo alrededor de este tópico se desarrollan la práctica docente y la Sociología Pública; contribuye a pensar cómo se enseñan cuestiones de importancia pública. Todo ello da cuenta de las posibilidades de la enseñanza de una sociología orientada hacia la Docencia reflexiva.

Por eso se propone como objetivo caracterizar la enseñanza actual de la Sociología en el nivel universitario en Colombia a través de sus pensum, los programas de sus cursos, las experiencias de sus docentes, sus capacidades de Pensamiento Crítico y su orientación a lo público.

Se trata de un estudio descriptivo que combina métodos cuantitativos y cualitativos con fuerte énfasis en los segundos. Lo cuantitativo se utiliza básicamente para el análisis agregado de las mallas curriculares y algunas cifras sobre las condiciones del sociólogo en

Colombia. Los datos cualitativos dan cuenta de las Experiencias Docentes, describiendo específicamente: los contenidos de programas de cursos, el desarrollo de algunas asignaturas, los recursos metodológicos que utilizan, la conjugación de elementos teóricos y metodológicos, el uso de elementos propios del Pensamiento Crítico, el diálogo con otras disciplinas, la combinación teórico-práctica, el uso de temas de interés público; todo orientado a ver el uso de elementos propios de la Docencia reflexiva.

Es central señalar que no se trata de un estudio comparado, pero apela, para fortalecer la reflexión, a algunos contrastes con referentes externos e internos. El referente externo son las mallas curriculares de otros tres países suramericanos y el interno las Experiencias Docentes y la enseñanza de la Sociología en la Universidad Icesi, Cali, Colombia. Los referentes se convierten en una manera de hacer avanzar el propio pensamiento y de matizar algunos sesgos, propios de quien ha estado imbuida muchos años en la gestión y docencia de la disciplina.

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

También es importante exponer el peso de los propios antecedentes, laborales y educativos, que han determinado el rumbo de esta investigación. Los estudios de pregrado, especialización y maestría en Sociología, así como el trabajo en docencia, investigación e intervención a lo largo de 18 años de vida profesional, conforman una Experiencia que impregna las reflexiones, tanto que se incluye el propio relato autobiográfico. El diseño de la carrera de Sociología de la Universidad Icesi y su posterior dirección durante 7 años, y desde ahí el contacto con los programas de todo el país y de la región, las reuniones con importantes figuras de las ciencias sociales, el intercambio con estudiantes diversos, la discusión con colegas y directores de carreras en otras universidades de Colombia y

América Latina, la participación en diferentes instancias administrativas —como Recfades (Red Colombiana de facultades y departamentos de Sociología) y ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología)— la organización de congresos nacionales y la participación en diversos eventos internacionales han contribuido a generar una visión global sobre el tema, un creciente interés por la manera en que se enseña la disciplina, y, por lo tanto, impactan la manera en que se desarrolla este estudio.

Por otra parte, es necesario reconocer y ofrecer excusas, porque, en tanto se redacta en tercera persona del singular, en su forma impersonal, no se identifica el género. Pero si bien el lenguaje utilizado es ciego al género, no lo es la experiencia misma, que ha brotado tanto de profesoras como de profesores que han estado permanentemente dispuestos a este intercambio de ideas. Cuando se habla de docentes o de profesores o de directivas o de jefes se está haciendo referencia a mujeres y hombres que desempeñan este oficio de enseñar Sociología.

Para facilitar la comprensión del diseño de la investigación y del texto, se adjunta el siguiente diagrama que describe la relación establecida entre los objetivos, el marco teórico, las técnicas de investigación, los resultados y las conclusiones:

Cuadro N° 1: Esquema general de la investigación y del texto

Objetivo General	Caracterizar la enseñanza actual de la Sociología en el nivel universitario en Colombia.				
Objetivos específicos	1. Comparar los pensum de las carreras de Sociología en Colombia y los programas de algunas de sus asignaturas para reconocer elementos curriculares que orientan su enseñanza.	2. Contrastar los pensum y algunos programas de asignaturas de Sociología en Colombia con los de otros países de Suramérica con el fin de tener referentes de análisis.	3. Valorar el uso de formas de enseñanza reflexivas y del Pensamiento Crítico en los docentes de Sociología en Colombia para conocer como lo involucran en su quehacer.	4. Identificar las principales características de las Experiencias de los docentes de Sociología en Colombia para ver cómo desarrollan su oficio.	5. Reconocer los elementos de la enseñanza de la Sociología en Colombia orientadas a lo público para ver sus posibilidades sobre esta esfera.
PARTE I : MARCO TEÓRICO: Conceptos claves	El Desarrollo de la Sociología en Colombia y Latinoamérica. La enseñanza de la teoría y la metodología sociológica.		La Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico.	La idea de Experiencia y la Docencia reflexiva. Los giros en la enseñanza de la Sociología. Otro giro: El sujeto, el actor. La enseñanza de la teoría y la metodología sociológica desde la noción de Experiencia.	La Docencia reflexiva y la Sociología de lo Público.
	La Docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología. Formación profesional y formación para la Docencia reflexiva.				

PARTE II: TRABAJO EMPÍRICO	Metodología	Cuantitativa: análisis de pensum Cualitativa: análisis de programas de asignaturas	Cualitativa: herramienta de medición del Pensamiento Crítico	Cualitativa: Programas de asignaturas, entrevistas en profundidad, autoevaluaciones docentes y autobiografías	Cualitativa: Programas de asignaturas, entrevistas en profundidad, autoevaluaciones docentes y autobiografías
	Resultados	Aspectos generales de los programas de Sociología en Colombia. Descripción de las Mallas Curriculares: Cursos de Fundamentos, teorías, metodologías, Sociologías especiales, interdisciplinariedad y otros Descripción de las Mallas Curriculares de Argentina, Brasil y Chile	La enseñanza de la Sociología desde el Pensamiento Crítico, cursos de Fundamentos, teorías, metodologías, Sociologías especiales, interdisciplinariedad y otros	Los docentes, sus experiencias y el Pensamiento Crítico. Sociología de la Experiencia y Docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología en Colombia. Reflexión sobre modelos pedagógicos. Reflexión sobre la Experiencia Docente. Reflexión sobre la práctica docente. Reflexión sobre el pensum.	Sobre asuntos de Sociología Pública/Importancia pública o general. Sobre asuntos de Sociología Pública/comunicación oral y escrita. Valoración del equilibrio entre la investigación, docencia e intervención social y de las formas asociativas.
Conclusiones	Sobre los currículos y las condiciones del oficio.		Sobre la Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico.		Sobre la enseñanza de la Sociología Pública.
	Sobre mi propia Experiencia.				

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la estructura creada para la organización del texto, se dividen **dos grandes partes: la teórica y la empírica**, que a su vez conforman siete capítulos.

La **primera parte, la teórica**, contiene cinco capítulos dedicados a construir el marco teórico. Los argumentos centrales giran básicamente en torno a Philippe Perrenaud (2004, 2010) y Donald Schön (1988, 1992), desde quienes se trabaja el concepto de docencia reflexiva. Francoise Dubet (2010, 2011, 2012) y Pierre Bourdieu (2005) aportan a la discusión sobre

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

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

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

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

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

y técnicas cualitativas y cuantitativas, con un claro predominio de las primeras sobre las segundas.

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

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

Un elemento cualitativo muy importante para este estudio es el uso de una Herramienta de Medición del Pensamiento Crítico¹, con la que se ponderó buena parte de los datos recogidos, con el fin de ver cómo se usa para la enseñanza de la disciplina.

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

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

¹ La autora es Ángela Bermúdez Vélez, Ph.D en Educación de la Escuela de Posgrados en Educación de la Universidad de Harvard, profesora e investigadora del Instituto de ética aplicada de la Universidad de Deusto, Bilbao.

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

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

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

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

Finalmente se presentan las **conclusiones**. Se concluye analizando cómo se enseña Sociología en Colombia desde la noción de Docencia reflexiva. De acuerdo con los objetivos específicos, las conclusiones se desarrollan alrededor de tres grandes ejes: las Experiencias Docentes, el Pensamiento Crítico y la Sociología de lo Público. En esta misma lógica, se concluye a través de la propia experiencia de la autora que realiza su relato autobiográfico, no para dar cuenta de sus trayectorias, sino para mostrar cómo en un sujeto docente se

ponen en juego los elementos de este trabajo y se expresan los retos y limitaciones derivados de la Docencia reflexiva.

Antecedentes, justificación y construcción del problema

Presentación

Este segmento tiene la función principal de mostrar la manera en que se construyó el problema de estudio y cómo para ello se entró en discusión con los otros textos y saberes para, al final, indicar cómo todo ello deriva en la construcción de preguntas y objetivos de investigación. En primera instancia se presentan algunos rasgos centrales de la llamada *Crisis de la Sociología*, luego se presentan algunas condiciones generales del sociólogo en Colombia y finalmente se muestra la delimitación del campo de estudio, la justificación y el problema y objetivos de la investigación.

1. La Crisis de la Sociología

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

La crisis de la Sociología es global y vale la pena abordarla en este estudio porque pone en evidencia las discusiones teóricas, metodológicas y epistemológicas que impactan fuertemente la Docencia reflexiva en la disciplina. La bibliografía que, por una parte, cuestiona la disciplina y, por otra, responde a esos cuestionamientos es amplísima y diversa (Cole, 2001; Collins, 2001; Berger, 2001, 2002; Dubet, 2010, 2011; Touraine 1989; Davis, 2001; Turner & Turner, 1990; Horowitz, 1993). Se encuentran desde posiciones altamente críticas que prevén incluso la desaparición de la Sociología (Bruner, 1997) hasta otras positivas que rescatan sus valores diferenciales (Therborn, 2012).

Bruner es probablemente el menos optimista de los autores latinoamericanos. Desde sus ideas, la Sociología parece debatirse en torno a dos grandes polos: la micro y la macrosociología. Por un lado, la micro Sociología rescata el rol, la comunicación, el gesto, lo fugaz, lo cotidiano, el acto; Goffmann es un claro representante de ella. Y por el otro, la macro Sociología se centra en las estructuras, los aparatos de producción, las clases

sociales, el funcionalismo, las teorías de sistemas, que han sido entendidas como la columna y la base de la disciplina. Bruner señala que la Sociología ya no dice nada al mundo probablemente porque vive demasiado asentada en el pasado y en la tradición y no se actualiza con relación a los problemas contemporáneos. Vislumbra su fin porque está siendo inevitablemente reemplazada por otras narrativas más cercanas a las múltiples, fluidas y variadas realidades sociales (Bruner, 1997).

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

Las palabras de Bruner reflejan claramente esta idea:

El balance puede ser, efectivamente, que el lenguaje de la Sociología haya dejado de hablar. Ni sus grandes categorías sistemáticas, ni sus pequeños conceptos de interpretación de la vida cotidiana, parecen sostenerse en pie frente al doble embate del Banco Mundial y la novela contemporánea. Aquél describe y analiza más fehacientemente los sistemas y proporciona, además, manuales para actuar sobre ellos. Y ésta representa más ricamente que la Sociología los elementos de la vida interior y colectiva. De hecho, uno debería preguntarse si acaso no sería preferible, antes que enseñar a los autores clásicos y contemporáneos de la disciplina, leer las novelas de Joyce, Durrell, Vargas Llosa, Becket, Julian Barnes, Aguilar Camín o Mafud (Bruner, 1997: 2).

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

Las compilaciones de Cole (2001) y Clawson (2007) coinciden en una suerte de diagnóstico que grandes figuras de la disciplina realizan y están de acuerdo en que la crisis toca asuntos

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

Davis sugiere que la Sociología resulta incoherente con la realidad actual y que la autocrítica se debe convertir en una constante, incluso para justificar el derecho a tener un nicho en el mundo académico. Menciona seis aspectos que la hacen incoherente: 1) La Sociología tiene miedo a la sustancia, a encontrarse con contenidos sociales radicalmente diferentes de los que ha defendido y no saber cómo enfrentarse a ellos. 2) Cuida en exceso lo que dice y cómo lo dice, y eso limita su capacidad de innovación; teme equivocarse y va muy lentamente hacia mejores preguntas. 3) Su devoción hacia la teoría clásica y hacia los grandes autores la mantiene atada, la reta poco, y por ello genera con dificultad nuevas teorías de alcance medio que compitan con las de otras disciplinas más arriesgadas. 4) Hay un desajuste entre métodos y problemas, pues está demasiado concentrada en la aproximación metodológica y en la estadística de la macro Sociología. 5) Tiene un débil sistema inmune, porque no se ha construido legítimamente la diferencia entre lo que es y no es Sociología, por lo que aparece una mixtura que debilita la disciplina. 6) Se confunde lo urgente con lo importante y lo estratégico, y no se prioriza sobre tema claves.

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

Por otra parte, algunos expertos coinciden en que el problema es el incremento de la influencia política y la fragmentación derivada de las cuestiones políticas que afectan los

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

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

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

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

En términos intelectuales, bien puede ser esta la hora de la Sociología global considerada como un programa académico sensible tanto a la variedad y a las limitaciones como a la conectividad, que se distancia del dogmatismo político. Hace medio siglo ingresé en la Universidad de Lund, Suecia, con la idea de estudiar

ciencia política y Economía, pero en el proceso aprendí que la Sociología era un enfoque más científico, que bien puede reflejar las circunstancias locales más que una verdad universal. Más tarde, en los Países Bajos, ocupé una cátedra de Ciencia Política; la Economía política ha ocupado un lugar importante para mí, aunque mis escritores académicos favoritos han sido en su mayoría los historiadores, modelos de erudición y estilo. No obstante, creo que la Sociología ofrece la mejor perspectiva desde la que comprender el mundo en su totalidad, el pasado y el presente juntos. Está abierta a diferentes experiencias y disciplinas, es en sí misma pluralista, está impulsada por una curiosidad ilimitada y no paradigmática y por la ambición de conectar todas las evidencias y experiencias humanas posibles (2012: 12).

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

2. Breve descripción sobre las condiciones del Sociólogo en Colombia

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

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

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

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

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

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

A esto se suma el privilegio de la lógica del profesor investigador y la competencia entre universidades públicas y privadas por la contratación de investigadores reconocidos que contribuyan a mejorar los rankings de las universidades (Gómez, 2005).

Respecto de los estudiantes, se sabe que quienes optan por la Sociología en Colombia no están en las curvas más altas del desempeño académico. Egresan de colegios con niveles medios e inferiores en las pruebas de calidad de la educación², provienen de familias con ingresos entre 1 y 2 salarios mínimos³, con padres y madres de escolaridad máxima secundaria y residen en viviendas ubicadas en estratos 1, 2 y 3⁴. Por otra parte, por cuestiones históricas, la disciplina carga el peso de un sesgo negativo, pues ha sido

² Las Pruebas SABER 11 son aplicadas por el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior) dos veces al año para evaluar el desempeño de los estudiantes. Se utiliza una escala que va desde muy inferior hasta muy superior. Con base en esto se realizan rankings de clasificación de los colegios.

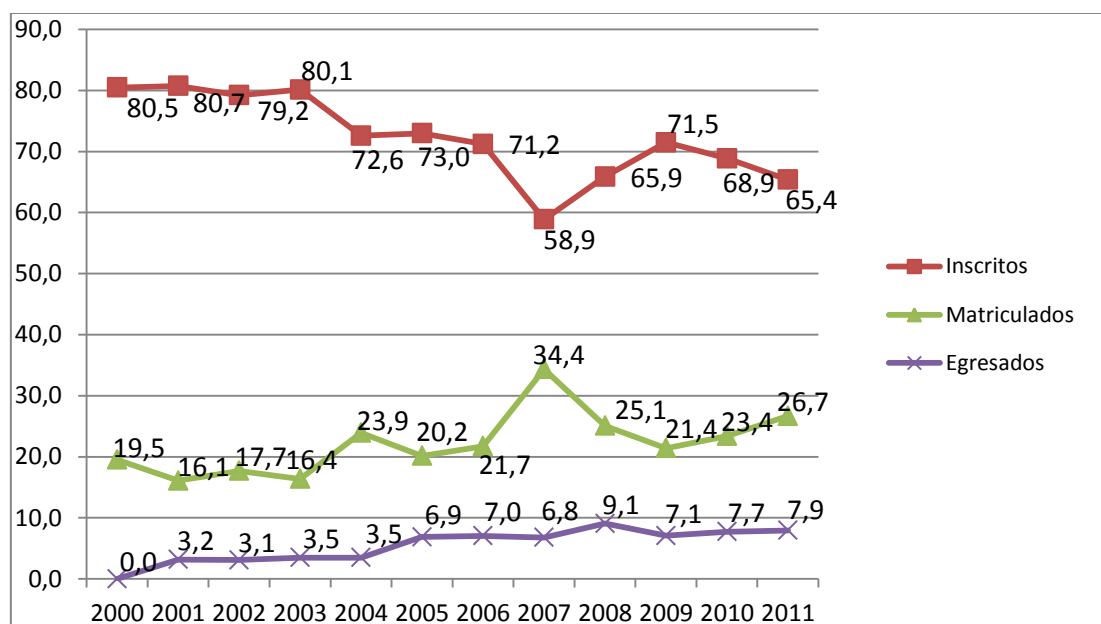
³ El salario mínimo legal vigente para el 2013 es de 660 000 pesos mensuales, equivalentes a 267 Euros aproximadamente.

⁴ En Colombia las viviendas están estratificadas socioeconómicamente en 6 niveles, (siendo 1, el estrato más precario) para determinar el cobro de servicios básicos y las inversiones sociales según áreas específicas. Este indicador es utilizado para diferenciar los niveles de ingresos y calidad de vida de los diferentes segmentos sociales.

señalada de tender a la izquierda e incluso, en el imaginario de algunos sectores sociales, se la vincula con la izquierda armada. Así, los padres de familia temen que sus hijos ingresen a esta carrera e incluso algunos profesores de secundaria la desestimulan⁵. Es frecuente que los estudiantes ingresen a la carrera como segunda opción, porque en algunas universidades los puntajes exigidos para el ingreso son menores. Posteriormente, algunos piden traslados a otras carreras, mientras otros permanecen porque, en el proceso, la disciplina despierta su interés o, en la minoría de los casos, han llegado por una fuerte vocación que logra superar todos los obstáculos ya descritos.

Pese a ello, las tasas de inscripciones, matrículas y egresos han aumentado lentamente en la última década. Específicamente en la última década las tasas de egreso se han incrementado más del doble y han sido especialmente altas desde el 2005.⁶

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



Fuente: MEN-SNIES, 2012

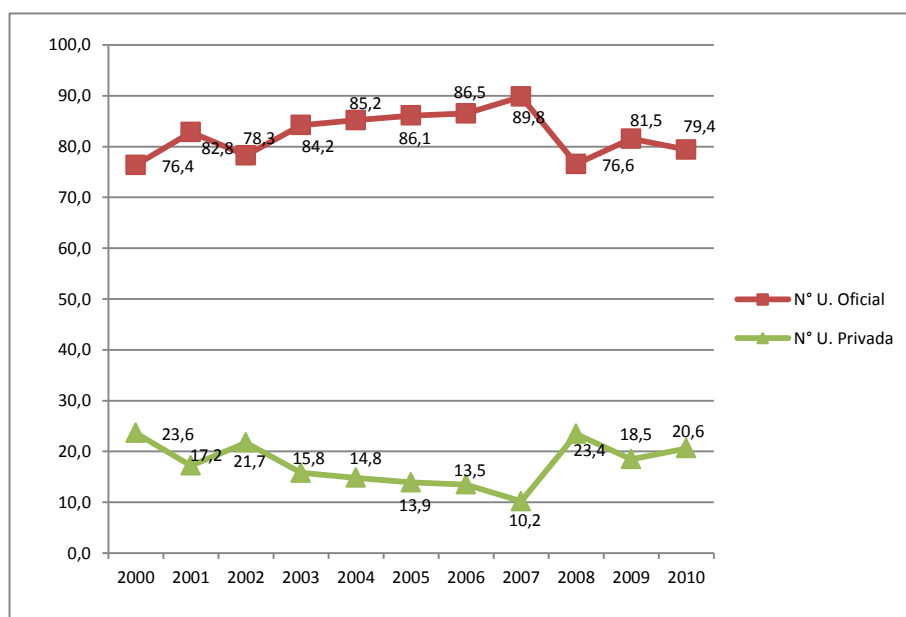
⁵ Según datos derivados de grupos focales con profesores y padres de familia, Universidad Icesi, 2009. Y según entrevistas a directivas de programas de Sociología en el país, fuente propia 201. Datos apoyados por información consignada en documentos de reacreditación presentados por las Universidades de Antioquia y Nariño.

⁶ Los datos fueron consolidados a partir de la información disponible en el Ministerio de educación Nacional MEN_SNIES y del Observatorio laboral para la educación, 2012.

<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
<http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/channel.html>

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

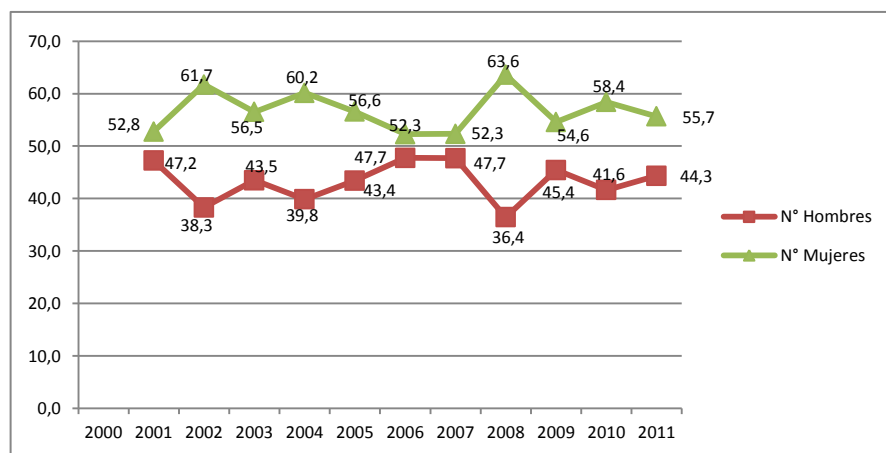
Gráfica N° 2: Tasas anuales de egresados de Sociología por tipo de Universidad en Colombia 2001-2011.



Fuente: MEN-SNIES, 2012.

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

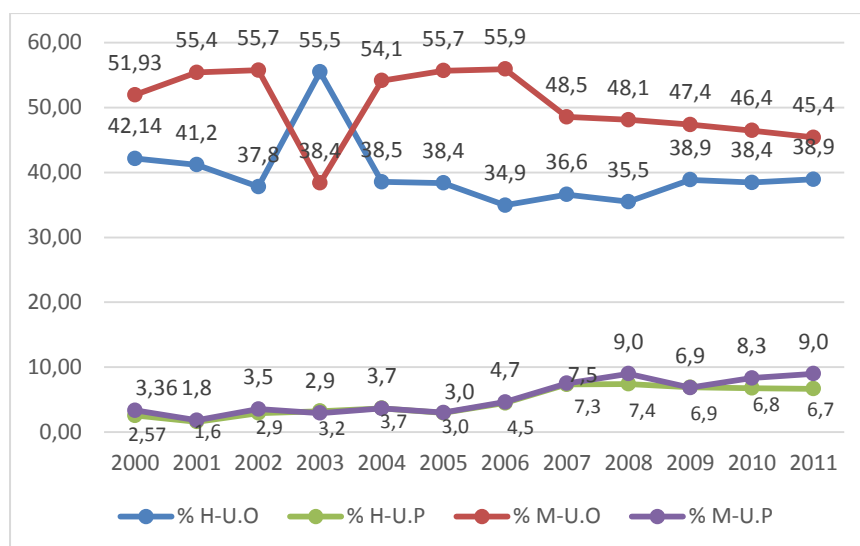
Gráfica N° 3: Tasas anuales de egresados de Sociología en Colombia por género 2001-2011.



Fuente: MEN-SNIES, 2012

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

Gráfica N° 4: Tasa de matriculados por género y tipo de universidad en Colombia.



Fuente: MEN-SNIES, 2012

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

Otros estudios, en los Departamentos de Antioquia y el Valle, destacan que la principal vinculación se da con el tercer sector, pero son considerables los campos de acción con el Estado, la enseñanza básica, la enseñanza universitaria y la Investigación universitaria. Trabajan en actividades de coordinación, diseño, evaluación y ejecución de proyectos y en tareas de asistencia de investigación, asesorías y planificación. Dichos estudios también señalan cómo el 16% de los sociólogos se dedica a actividades no relacionadas con la carrera. Las formas de contratación son propias del trabajo flexible y muchos de ellos trabajan como consultores independientes. Un eje fuerte de trabajo es la intervención social, que no es un foco fuerte de su formación. Todo esto complejiza su identidad profesional (Anaconda et. al, 2005; Ramírez, 2003).

Para Gómez, la mayoría de los egresados aspira a una formación profesional que le permita su inserción laboral. Pero esta aspiración o necesidad no es tomada en cuenta en programas de formación que todavía pretenden reproducir la disciplina en un pregrado monodisciplinario y con fuerte énfasis teórico. El pregrado en Sociología no es un tipo de formación que tenga una demanda laboral específica en el mercado de trabajo extrauniversitario. Así, las oportunidades de trabajo son igualmente competidas por egresados de otras disciplinas afines, como la Antropología, las Ciencias Políticas, el Trabajo Social, la licenciatura en Ciencias Sociales. Es decir, hay un alto grado de Sustituibilidad laboral. Además, el valor ocupacional de un pregrado es hoy en día mucho menor que hace diez años (medido en términos de primeros ingresos) y su duración es también mucho menor. «Se devela un fenómeno de devaluación del pregrado. Los itinerarios ocupacionales y educativos son cada vez más cambiantes y variados. También hay un alto grado de imprevisibilidad e

indeterminación en la evolución del mercado de trabajo, de ocupaciones y profesiones» (Gómez, 2009: 17).

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

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

Tabla N° 1: Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos con experiencia en Colombia.

Sociólogos con Experiencia laboral.					
Año de seguimiento	2007	2008	2009	2010	2011
Tasa de cotizantes	83.2%	72.5%	73.8%	74.7%	73.9%
Ingresos ⁷	\$1.250.429	\$1.386.927	\$1.494.551	\$1.633.488	\$1.657.751

Fuente: Observatorio laboral para la educación. MEN Colombia. 2012.

Tabla N° 2: Tasa de cotización a seguridad social y salario promedio para sociólogos recién egresados en Colombia.

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

Fuente: Observatorio laboral para la educación MEN Colombia. 2012.

⁷ Los Ingresos se registran en Pesos Colombianos. 1 Euro equivale a 2470 Pesos Colombianos. El salario mínimo legal vigente para el 2013 es de 660 000 pesos mensuales, equivalentes a 267 Euros aproximadamente.

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

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

3. Sobre la dificultad de definir el campo de estudio

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

Conviene recordar que este trabajo no pretende la descripción del oficio del sociólogo ni del campo denominado Sociología de la Educación, pero inevitablemente dialoga con ellos; no busca analizar la manera en que procede la Sociología, ni se centra en la forma en que

trabaja el tema de la educación, sino que específicamente se encarga de la manera en que se enseña la disciplina. Está restringido a ese ámbito, aunque inevitablemente toca los otros.

Conviene distinguir más precisamente el área de este trabajo. Es muy frecuente la relación dada entre la Sociología y la Pedagogía. La Pedagogía se ha nutrido, con frecuencia, de las Ciencias Sociales, creando distintas ramas que han fortalecido el saber en ambos sentidos, pero también se han generado confusiones. Para ganar claridad, de las diversas opciones posibles se adopta la distinción propuesta por Cataño (1990), según la cual hay tres ramas centrales: la Sociología Pedagógica, la Pedagogía Social y finalmente la Pedagogía Sociológica.

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

En el contexto colombiano se destacan algunos estudios que, desde la perspectiva pedagógica crítica, reflexionan sobre la docencia universitaria de la Sociología. Se la rescata como un acontecimiento complejo que conjuga disímiles aspectos como el pensamiento, la

cultura, el lenguaje, los valores, los métodos, lo que dificulta su enseñanza. La formación sociológica implica amplios saberes disciplinares y pedagógicos y una cierta manera de proceder en un oficio que se vuelca sobre el mismo ser. En ese sentido, el docente en Sociología:

Construye su identidad articulando su quehacer a la pedagogía; conoce su historia y por tanto se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero también las aplica y experimenta para aportar a la pedagogía, que es su saber propio, y es la esencia de su quehacer. De allí que no basta saber las disciplinas sino que es preciso preguntarse por su pertinencia para propósitos de formación y de instrucción. El docente debe saber lo que enseña y también cómo enseñarlo (Tamayo, 2007: 6).

En cierta medida, la complejidad también deviene de la relación cada vez mayor entre las disciplinas sociales y la dificultad para definir sus fronteras. Algunos autores señalan la unificación de las Ciencias Sociales (Wallerstein, 1996), pero también la imposibilidad de su solución total, porque la ciencia misma descansa bajo el principio de la especialización (Dogan, 1994, 2001). Por eso han surgido conceptos intermedios como la hibridación o las múltiples formas que asume el cruce de las disciplinas, bien sean multi, trans, o interdisciplinariedad. Sin desconocer la complejidad de este debate, en este estudio se ha escogido la palabra interdisciplinariedad para dar cuenta de ello (Dogan, 1994; Ander- Egg, 1999).

Como se ha expuesto, la relación de la Sociología con otras áreas como la Ciencia Política, la Historia, la Economía o la Antropología es fuerte. Igualmente lo es la confluencia de varias disciplinas alrededor de temas claves para la Sociología como el género, el riesgo, las migraciones, la cuestión urbana o la salud, entre muchos otros. En ese diálogo se han construido rutas de trabajo que han acercado a las disciplinas, pero también se han hecho evidentes sus dificultades para flexibilizar sus métodos, tal como analizan varios autores (Dogan, 2001; Giddens, 2001; Gusdorf, 1983; Piaget, 1975, 1990; Wallerstein, 1998).

En cualquier caso, la enseñanza en torno a la valoración, la comprensión, el diálogo y el trabajo conjunto con otras disciplinas es complejo pero inevitable al momento de enseñar Sociología, y conviene recitar con Dogan el teorema según el cual:

En las Ciencias Sociales hay interrogantes primordiales y cuestiones de menor importancia; cuanto más importante es un problema, más compleja es la causalidad; cuando la causalidad es múltiple, la existencia de un tratado interdisciplinario es mayor. Con ciertas excepciones, no es posible interrogarse sobre los grandes fenómenos de la civilización desde una perspectiva estrictamente monodisciplinaria (Dogan, 1994: 50).

Por lo tanto, se está frente a un doble reto: enseñar a que se reconozca la importancia de la interdisciplinariedad y enseñar a hacerlo habitual en la práctica sociológica, lo que a la vez obliga a la reflexión sobre las implicaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas. Este reto se vuelve más complejo aún en medio del contexto latinoamericano, en donde la tendencia monodisciplinar y clásica de la Sociología es evidente (Gómez, 2004).

4. Justificación y problema de investigación

Esta investigación se realiza fundamentalmente porque son muy escasos los estudios sobre la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario en Colombia, porque se sabe que 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 los docente construyen sus Experiencias y enfrentan los retos que les impone esta compleja disciplina, qué uso hacen del Pensamiento Crítico y qué orientación tienen hacia una Sociología Pública.

Como punto de partida, se asumen estas palabras de Llopis:

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).

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 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, 1976, 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 interdisciplinar (Di Tella & Martin, 2007; Pipkin, 2009). Esto pone en evidencia la importancia de centrarse en el análisis de saberes disciplinares y no disciplinarios; lo que da cuenta de la complejidad del abordaje y lleva a preguntarse ¿qué se requiere para ser docente de Sociología?

Por otra parte, 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).

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

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

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

Por todo lo anterior, conviene preguntarse:

¿Qué caracteriza a la docencia de la Sociología en el nivel universitario en Colombia actualmente? ¿Cómo interpela el oficio del sociólogo al oficio del docente en Sociología? ¿Cómo las mallas curriculares determinan la enseñanza de la Sociología y cómo en medio de ello se dan las Experiencias Docentes? ¿Cómo las experiencias de los docentes en Sociología dan cuenta de la manera en que se enseña la disciplina? ¿Cómo se asume la perspectiva crítica y reflexiva para la enseñanza de la Sociología? Y finalmente, ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza de la Sociología su función pública?

Y en congruencia, se plantean como objetivos:

Objetivo general:

Caracterizar la enseñanza actual de la Sociología en el nivel universitario en Colombia.

Objetivos específicos:

1. Comparar los pensum de las carreras de Sociología en Colombia y los programas de algunas de sus asignaturas para reconocer elementos curriculares que orientan su enseñanza.
2. Contrastar los pensum y algunos programas de asignaturas de Sociología en Colombia con los de otros países de Suramérica con el fin de tener referentes de análisis.
3. Valorar el uso de formas de enseñanza reflexivas y del Pensamiento Crítico en los docentes de Sociología en Colombia para conocer cómo lo involucran en su quehacer.
4. Identificar las principales características de las experiencias de los docentes de Sociología en Colombia para saber cómo desarrollan su oficio.
5. Reconocer elementos de la enseñanza de la Sociología en Colombia orientadas a lo público.

PARTE I

Marco Teórico

¡La Ciencia! Acabará la ciencia toda por hacerse, merced al hombre, un catálogo razonado, un vasto diccionario en que estén bien definidos los nombres de todos y ordenados en su orden genético e ideológico, órdenes que acabarán por coincidir. Cuando se haya reducido por completo las cosas a ideas desaparecerán las cosas quedando las ideas tan solo y reducidas a esta últimas á nombres quedarán sólo los nombres y el eterno é infinito silencio pronunciándolos en la infinitus y por toda una eternidad, Tal será el fin de la realidad en la sobre-realidad.

(Unamuno, 1902: 120)

Presentación

Este segmento ofrece un cuerpo conceptual que permite analizar la enseñanza de la Sociología desde la Docencia reflexiva y ponerla en relación con los conceptos de Experiencia, Pensamiento Crítico y Sociología Pública.

Los autores que permitieron conceptualizar sobre Docencia reflexiva son Philippe Perrenaud (2004, 2010) y Donald Schön (1988, 1992). A partir de Francoise Dubet (2010, 2011, 2012) y Pierre Bourdieu (2005) se realiza la discusión sobre el concepto de Experiencia Reflexiva y sobre el quehacer de la Sociología y sus implicaciones para la enseñanza. El concepto de Pensamiento Crítico se trabaja básicamente a partir de la propuesta de Ángela Bermúdez, de quien se toma la herramienta empírica de análisis; también se introducen autores latinoamericanos (Freire, 1997; González, 2006), franceses y norteamericanos (Dewey, 1989; Facione, 1990; Perkins, 1993; Piaget, 1980). Finalmente, el concepto de Sociología Pública se trabaja a partir de Michael Burawoy (2005) y sus principales críticos (Clawson, 2007).

Los seis segmentos en los que se divide esta parte aportan el concepto de Docencia reflexiva y su relación con la enseñanza de la Sociología; la definición de Pensamiento Crítico y los criterios para su valoración así como en su relación con la Docencia reflexiva; el concepto de Experiencia y su relación con la Docencia reflexiva; los giros conceptuales y metodológicos de la Sociología actual respecto de la clásica y los retos que ello impone para su enseñanza; y, finalmente, el concepto de Sociología Pública y sus implicaciones para la

enseñanza reflexiva de la Sociología. Además, al final del segmento se realiza una presentación del desarrollo de la Sociología en Colombia y Latinoamérica, y un balance de la enseñanza de las teorías y las metodologías.

Capítulo 1: Docencia reflexiva

1.1. La Docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología

La Docencia reflexiva es una disposición para la enseñanza, una manera de asumir el oficio que implica pensar sobre la práctica misma y por lo tanto preguntarse por 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.

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

Por otra parte, si la Docencia reflexiva se da en la acción misma, esto obliga a pensar la práctica en sus dimensiones pedagógicas. Para Bourdieu (1991), siguiendo su noción de *habitus*, las prácticas sociales solo se explican por fuera de la consciencia de los actores, quienes han incorporado una serie de patrones cognitivos que reproducen inconsciente e

inevitablemente a través de sus acciones. Los sujetos no son libres, responden a esquemas incorporados por las estructuras y tienen márgenes de movilidad limitados. Desde la perspectiva *bourdieuana*, lo propio de la práctica es que el sujeto no da cuenta de ella, excepto en estadios posteriores de la acción; durante la práctica sus propósitos no se develan, ni siquiera al actor mismo que no vuelve sobre sí. Lo que el actor omite o calla es lo que revela su sentido práctico y esto solo es visible a ojos de quien observa críticamente en el marco de la ciencia. El sujeto ignora los principios que lo guían.

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

Siguiendo a Schön, construir este tipo de acción docente 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.

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

Estas formas de reflexión tienen implicaciones cognitivas distintas. Por una parte, la reflexión en medio de la acción pedagógica deja poco tiempo para ponderar y decidir; es el momento de una serie de rápidas 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, retrospección y prospección. 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, en esta tesis, 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.

1.2. La docencia y la Experiencia práctica

Tanto para Schön (1992) como para Perrenoud (2010), los elementos de la Docencia reflexiva presentados hasta aquí se promueven adecuadamente mediante la *experimentación in situ*. Se trata de escenarios pedagógicos dispuestos para reflexionar sobre la acción docente. En estos espacios se idean y prueban nuevas acciones, se comprueban nuevos enfoques, se verifica la comprensión de nuevas situaciones. Este tipo de proceso pedagógico puede llevarse a cabo con el objetivo de llegar a resultados esperados o, en otros casos, con la intención de producir choques o rupturas que conduzcan a nuevas reflexiones y experimentaciones. Y todo esto se produce en espacios de tiempo muy reducidos, de manera que habitualmente el momento de la ruptura casi se solapa con el de la interpretación de la misma.

Siguiendo a Schön (1992), podría afirmarse que la Sociología debería considerar desde su diseño curricular 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. La Docencia reflexiva no se asienta únicamente en las prácticas docentes, sino que es preciso hacer ajustes en ellos para no sobrecargarlos de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön; 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. Todo ello va más allá de la formación profesional (Schön, 1992).

1.3. La formación profesional y formación para la Docencia reflexiva

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

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

contenidos de la enseñanza y los aprendizajes efectivos y duraderos del alumnado hay desfases que al final alejan notablemente lo pretendido de lo logrado (Perrenoud, 2004).

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

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

En otras palabras, si bien la investigación y práctica reflexiva son complementarias, presentan notables diferencias en sus objetivos, su función, su postura y sus criterios de validez. 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).

Todo ello se hace visible, se verifica, a través de las competencias.

1.4. La Docencia reflexiva y las competencias

La capacidad de reflexión crítica, propia de la Docencia reflexiva, no deriva necesariamente del nivel de formación del docente. Hay evidencia de que no es suficiente tener formación de alto nivel y excelentes recursos intelectuales para promover el aprendizaje reflexivo. Muchos eruditos no saben enseñar y no se plantean el tema. Pero tampoco un docente reflexivo forma estudiantes reflexivos. Se requiere una intención y unos dispositivos centrados en

desarrollar la relación y el análisis, conocimientos y competencias (Blanchard, 2004). El aprendizaje logrado a través de las experiencias prácticas solo logra verificarse a través de las competencias (Villa & Poblete, 2008; Perrenoud, 2002, 2011).

La discusión sobre las competencias es amplia y compleja, y la bibliografía es extensa y rica. Este segmento no pretende hacer un balance de ello, sino ver cómo se las define para traerlas a este estudio. De las múltiples y valiosas miradas posibles, se asumen algunas que se ajustan a los intereses del estudio.

Según Perrenoud (2002), las competencias son definidas como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes y esquemas de percepción, evaluación y razonamiento. Esto deriva de dos posturas fundamentales para este estudio: las competencias implican una práctica reflexiva y una implicación crítica. La práctica reflexiva es necesaria porque para las sociedades en transformación la capacidad de innovar, negociar y regular la práctica es decisiva. Esto se da en la reflexión sobre la experiencia, que favorece la construcción de nuevos saberes. La implicación crítica es necesaria porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate público sobre la educación.

Algunos autores señalan que la educación basada en competencias posee múltiples riesgos, entre ellos su sentido técnico-utilitarista, que impide el desarrollo de un Pensamiento Crítico, porque, equivocadamente, se reduce su sentido complejo a una visión instrumental. Pero de lo que se trata es de verificar que se desarrollen no solamente las competencias profesionales, sino sobre todo lo que es digno de saber y qué es valioso hacer, porque de lo contrario se corre el riesgo de formar sujetos competentes y capaces de instrumentar cualquier tipo de acción sin pensar en sus implicaciones sociales (Martínez, 2011; González 2008).

Víctor Manuel Gómez, para el caso colombiano, señala que la formación por competencias contribuiría a que la Sociología transforme sus prácticas habituales y otorgue un rol más activo al estudiante. Que facilite un aprendizaje autónomo y creativo. Que a través de las

competencias fortalezca su capacidad de análisis y formulación de problemas de investigación ligados a la comprensión, reflexión y crítica de las problemáticas sociales del país (Gómez, 2009).

Por el enfoque de este estudio, de cara a pensar la Docencia reflexiva, interesa principalmente fijar la mirada en las competencias de tipo analítico, sistémico, crítico y reflexivo que se promueven desde la Docencia reflexiva. Villa & Poblete (2008) señalan que las competencias de pensamiento analítico hacen referencia al modo de pensar que se utiliza para comprender la realidad, descomponer situaciones complejas en partes y jerarquizar su relevancia, así como establecer relaciones entre esas partes. Las competencias de Pensamiento Sistémico se interesan por la totalidad y por la relación, la interacción y la conjunción de las partes. Con ellas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye y comunica una relación entre elementos. Permite tomar conciencia de los sistemas que componen su realidad. Implica organizar e integrar mentalmente diversos componentes de la realidad y explicarla a través de modelos globales. Requiere de una visión sistemática y dinámica integrando perspectivas diversas. Y las competencias de Pensamiento Crítico implican la formulación de juicios propios, el análisis de juicios ajenos, el empleo de criterios fundamentados para el análisis de ellos y la toma de conciencia de las implicaciones prácticas de los juicios, así como la solución de la responsabilidad derivada de estos.

Esto implica hacerse preguntas sobre la realidad y participar activamente en los debates en torno a ella, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas; analizar la coherencia de los hechos propios y ajenos y valorar las implicaciones personales y sociales de ellos; argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándose en los principios y valores que la sostienen (Villa & Poblete, 2008).

La relación entre Docencia reflexiva y Pensamiento Crítico se amplía en el siguiente segmento.

Capítulo 2: Pensamiento Crítico

2.1 La Docencia reflexiva y el Pensamiento Crítico

Se ha dicho que uno de los elementos centrales de la Docencia reflexiva es el Pensamiento Crítico. Definir el Pensamiento Crítico es complejo porque la literatura es amplia y diversa. Se asume con Dewey que el Pensamiento Crítico supone un elevado nivel de reflexión y comprensión; es autorreflexión o autoconciencia. Es el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual 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 (.

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

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

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

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

La Sociología bourdieuana vincula el Pensamiento Crítico y reflexivo al método. Advierte sobre la difícil tarea que implica hacer Sociología de la Sociología para desentrañar críticamente los intereses de los investigadores en su objeto de investigación. Objetivar significa hacer explícito que lo importante no es el objeto mismo, sino la relación con el objeto. Es difícil, porque en la selección de los objetos de estudio operan los más profundos e inconscientes presupuestos e intereses. Nótese 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).

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

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

González (2006) propone, además, trabajar en pro de 8 capacidades de pensamiento complejo: análisis, manejo de información, conceptualización, pensamiento sistémico,

investigación, solución de problemas y Pensamiento Crítico, y señala que la última implica las anteriores.

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

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

El Pensamiento Problémico o la capacidad de enseñar el planteamiento de problemas es un elemento fundante de conocimiento crítico que se utiliza para plantear y desentrañar lo que comúnmente se da por aceptado, lo que se naturaliza. La definición de este elemento heurístico es tomada de Freire, quien utilizó este concepto para referirse a la capacidad de cuestionar y desafiar conocimientos y prácticas convencionales (Freire, 1985 y 1987). Según la autora, esta faceta del Pensamiento Crítico se basa en una acción mental que es más intuitiva y menos analítica (Noddings & Shore, 1984, citados en Bermúdez, 2008; Thayer-Bacon, 2000, 2003). Esta dimensión cognitiva es reconocida desde perspectivas muy

diversas como un modo de pensar con fuerte carga emocional que integra sentimientos como la indignación, la compasión, la vergüenza, la curiosidad o la incertidumbre (Boler, 1999 citado en Bermúdez, 2008; Elgin, 1996; Lakoff y Johnson, 1999; Scheffler, 1991).

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

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

Finalmente, el Pensamiento Sistémico permite reconstruir las relaciones más amplias y dinámicas y los saberes particulares. También revela la manera en que se piensan los procesos de transformación y continuidad de un fenómeno social y hace visibles las estructuras sociales profundas y las relaciones de causalidad con eventos o consecuencias más inmediatas. Es una dimensión que permite aprender a contextualizar el saber, a entenderlo como un proceso. El Pensamiento Sistémico ilumina las relaciones más amplias y las fuerzas sociales que dan forma a las creencias de las personas, sus necesidades e intereses, y que por lo tanto motivan o limitan sus elecciones y acciones (Freire, 1970 y Habermas, 1971, citados en Bermúdez, 2008).

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

Capítulo 3. La Experiencia Sociológica

3.1 La Experiencia y la Docencia reflexiva

Este segmento está básicamente centrado en las ideas de Francoise Dubet, quien durante los últimos años ha escrito varios libros en los que define el concepto.

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

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

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

Este concepto tiene tres rasgos esenciales: del primero se deriva que las conductas docentes están organizadas por principios culturales y sociales heterogéneos, el segundo es que los docentes mantienen una distancia subjetiva con el sistema y el tercero es que la idea de individuo no se entiende alrededor de la alienación, sino, al contrario, de la construcción de la experiencia colectiva. Desde esta perspectiva, la Docencia reflexiva derivaría de experiencias no ligadas a la adhesión a sistemas educativos, sino precisamente de la acción distanciada de ellos pero al mismo tiempo reflexiva.

El primer rasgo permite pensar que la identidad docente es un trabajo permanente de administrar experiencias propias y hacerlas significativas. El segundo rasgo hace evidente la distancia que los docentes tienen frente al sistema, derivada de la heterogeneidad de las

lógicas de acción. Esta distancia es crítica y reflexiva, forma parte de su experiencia social y es un proceso que define la autonomía de los actores educativos; que hace de ellos sujetos. El tercer rasgo deja ver como la enorme heterogeneidad de las lógicas de acción y los diversos marcos de dominación en los que se inscriben las prácticas educativas ponen en riesgo la personalidad docente.

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

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

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

la acción social en su sentido clásico de la noción de Experiencia es precisamente la extrañeza, la no adhesión al sistema y los conflictos derivados del esfuerzo por hacerlo coherente por y para sí. En sus propias palabras:

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

Estas lógicas de la acción son autónomas y remiten a sus tres respectivos tipos de sistemas sociales: el sistema de Integración, que remite a la idea de Comunidad y se define en un campo nacional, local o referido a temas específicos como etnia, género etc; el sistema de competición, que remite a la idea metafórica del mercado y se juega en la lucha por el poder; y el sistema cultural, que remite a la idea de la formación social alrededor de códigos culturales y se juega, hoy, en el terreno de los Individuos: «la cultura hoy es la de los individuos» (Dubet, 2010: 101). Desde el primer sistema, el docente se entiende como un sujeto integrado a una comunidad educativa relativamente homogénea, regido bajo el principio de identidad y de la crisis que deviene de su fractura. Desde el segundo sistema, la docencia es un campo de competencia y de luchas por recursos y poder; se entiende bajo el principio de oposición y requiere de la regulación institucional permanente. Y desde el tercer sistema, la docencia compromete plenamente la subjetividad; desde ella se construyen pautas culturales y se entiende bajo el principio de totalidad, de la que el sujeto hace parte. Se vive como una «pasión imposible»⁸, como una subjetividad inacabada; desde ella es más difícil definir al sujeto que no tiene realidad encarnada (Dubet).

Este paradigma permite pensar no solo al docente, sino también a la disciplina. De hecho, reta a la Sociología clásica, que se construyó precisamente en contra de la idea de sujeto. Desde la Experiencia, el sujeto no se define por sus roles ni por sus intereses, sino por una tensión entre esas lógicas de acción ya descritas. Esta posición crítica solo es posible gracias a la lógica cultural que permite al actor distanciarse de las otras dos. El sujeto está

⁸ «Pasión imposible» es la expresión que usa Dubet para definir el compromiso del sujeto con una representación cultural de sí mismo, que vive como algo inacabado y que le conlleva una carga de sufrimiento por la imposibilidad de realizarse plenamente.

en tensión con la acción integradora y con la competencia. Percibe una permanente distancia sobre sí mismo porque es imposible una adhesión total al yo; «nadie vive como un sujeto, pero al mismo tiempo ningún actor se reduce solamente a su yo o sus intereses, aunque nada más sea por la actividad crítica que exige la referencia cultural a la idea de sujeto» (Dubet, 2010: 117).

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

Es necesario añadir que la Experiencia docente no está por fuera de lo social. Al contrario, es precisamente social; está socialmente construida en medio de la heterogeneidad y de las racionalidades diversas de la acción. Va del actor al sistema en una relación de tipo dialéctico, de interdependencia, derivada de la tensión entre la representación del sujeto y las relaciones sociales. El docente puede salirse del sistema y criticarlo; de hecho se afirma como sujeto en la crítica, en la experiencia reflexiva, en un diálogo social interiorizado. De ahí que se afirme que la Docencia reflexiva requiere tanto de un actor que construye sus experiencias en medio de la docencia, como de un docente que permanentemente use el Pensamiento Crítico para analizar su acción.

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

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

Cuadro N° 2: Principales características de la Sociología de la experiencia social en la teoría de François Dubet

ÁREA	SISTEMAS		
	INTEGRACIÓN	ESTRATEGIA	SUBJETIVACIÓN
Identidad	Por medio de roles se integran valores institucionalizados.	Recurso definido en términos de estatus. El yo social funciona como medio.	Compromiso con modelo cultural constituye la representación del sujeto. Se vive como una tensión.
Sujeto	Alienado	Dominado	Subjetivado
Relaciones	Ellos/nosotros. El Yo se fija por el nosotros que lo estructura. Reconocimiento de la diferencia en el conflicto y la solidaridad social.	Competencia, rivalidad entre intereses individuales y colectivos. Sistema de intercambio, metáfora del mercado.	No hay adhesión del yo al nosotros ni a intereses. Se define por la emoción y la esencia humana. Las relaciones sociales son obstáculos para la expresión de la subjetivación.
Crisis	Anomía, desorden social.	Lucha de poderes.	Extrañeza, incomodidad frente al sistema.
Cohesión	Solidaridad.	Autoridad y poder.	Definición del sujeto que permite la crítica social.
Sistema	Integrado.	Regulado.	Individualizado.
Idea de Sociedad	Comunidad (rol).	Mercado (estatus).	Historicidad (Subjetividad).
Actividad Crítica	Cognitiva.	Normativa.	Cultural.
Ética/moral	Comunitaria.	Racional/instrumental.	Ética de la convicción.
Conflicto	Defensa de identidad.	Competencia de poderes.	Destrucción de la capacidad de ser sujeto.
Lógica de la acción	Positiva.	Positiva.	Indirecta.
Tipo de análisis crítico	Holista.	Individualizado.	Experiencial.
Riesgo	Pérdida de valores.	Limitaciones al estado de equilibrio de la sociedad abierta.	Permanente extrañamiento.
Reacción	Recrear el vínculo solidario.	Asegurar las reglas que posibilitan el intercambio.	Trabajar para juzgar y construir la propia vida.
Contracara negativa	Crisis.	Desregulación.	«Pasión imposible» (subjetividad inacabada).
Sujeto	Hipersocializado.	Racionalizado.	Hiposocializado.
Vínculo	Cohesión.	Coerción.	Compromiso.

Metodología	Causalidad.	Causalidad invertida.	Multicausalidad.
Relación sistema/acción	El sujeto deriva del sistema.	El sistema deriva de la acción como efecto de composición.	El sistema es la experiencia social.
Modelo de sistema	Unidad funcional.	Interdependencia.	Circulación.
Unidad	Identidad.	Intereses concurrentes.	Tensión dialéctica entre cultura y subjetivación.
Explicación causal	Socialización.	Coerciones impuestas.	Interdependencia.
El sujeto pone en juego	Su relación con el grupo.	Su relación con otros.	Su relación consigo mismo.

Fuente: elaboración propia a partir de Dubet (2010, 2011)

3.2 Los giros en la Sociología y la Docencia reflexiva

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

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

Apelando a los principios de bienestar, la libertad, la justicia y la seguridad colectivas [...], atreviéndonos a incursionar otra vez en el terreno que dio sentido a las luchas

de los hombres y mujeres de la primera independencia latinoamericana, y que debiera servir de estímulo para atrevernos a pensar con cabeza propia (Sosa, 2012: 45).

Y continúa:

Pensar con cabeza propia es el principio de mirar al mundo y tener la valentía de rechazar la existencia de un pensamiento único, de la falsa religión del mercado, del comercio de la muerte. Pensar con Pensamiento Crítico tiene que llevarnos a saber que es posible transformar nuestras cabezas, nuestro horizonte, y confiar en que las soluciones que propongamos serán seguramente mejores que las que nos han obligado a aceptar. La libertad tendrá sus costos y sus consecuencias, pero sus caminos se iluminan con la felicidad que nos producirá no tener que vivir a la sombra de nosotros mismos. Estas hermosas tierras y los seres humanos que en ellas habitamos merecemos dar un espacio a la alegría y a la esperanza verdadera (Sosa, 2012: 147).

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

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

basada en las teorías de la acción solo es posible porque se ha establecido una ruptura con el modelo clásico⁹ (Dubet, 2011).

Los cambios de la Sociología están concentrados en dos sentidos, por una parte en la crisis de la idea de sociedad y por otra en la crítica del individuo (Dubet, 2010, 2011; Alexander, 1987, 1990). La idea de sociedad entra en crisis por varias razones: a) No se sostiene ya la idea de evolución y cambio. Se transforma la idea del cambio evolutivo según las leyes del progreso, y la confianza en la ciencia pierde vigor. El cambio no planeado conduce las sociedades y la historicidad escapa de sus manos. La idea de cambio hacia el funcionamiento adecuado de las sociedades ya no resiste las críticas del pensamiento social. b) Se derrumba la idea de totalidad funcional; se asume que las organizaciones nacen de elecciones estratégicas y no de la adaptación al entorno, que hay una distancia entre las normas y las prácticas, y se rechaza la idea de que el sistema coherente determina las acciones de los sujetos. Decae la idea de rol y en general la hipersocialización de los actores. c) Deja de reconocerse al Estado-nación como el referente de la sociedad; la internacionalización de la economía pone de relieve los diversos y contrarios segmentos de la sociedad y su desarticulación social. Los medios masivos, la cultura de masas, las migraciones, entre otros fenómenos, transforman las representaciones culturales globales que los Estados ya no representan, y, en general, el papel regulador de los Estados se debilita. d) Las sociedades postindustriales señalan una reestructuración social en donde la clase obrera y sus utopías no son ya el centro, y por lo tanto tampoco las ideas de dominación y luchas de clase. Las formas de dominación y exclusión se diversifican y no se constriñen a las causas económicas (Dubet).

En cuanto a la crítica del individuo, lo que se ha transformado por una parte es la idea misma de individuo clásico, y por otra la definición misma de la acción. Como se deduce de la definición de Experiencia social ya presentada, no existe más el individuo ético, ni el democrático, ni el que busca a toda costa la cohesión social. Tampoco el actor racional guiado por sus intereses pero que conforma el bien común, ni ninguno derivado de la incorporación del sistema. Se diluye la continuidad entre el actor y el sistema, dando paso a

⁹ La ruptura de la que habla Dubet se ha dado en los últimos 20 años y ha sido constatada a través de su investigación en la sociedad francesa en particular y la europea en general. Y mucho antes aun se ha consolidado en Estados Unidos, según lo indica Jeffrey Alexander, a quien hace referencia en el texto *Sociología de la Experiencia*.

un individuo heterodeterminado; el yo social aparece como una ilusión que debe asumir el yo auténtico. El declive del individuo de la Sociología clásica da paso al sujeto (Touraine, 1987; Alexander, 1987) y no se manifiesta como signo de la crisis de la modernidad, sino como el mecanismo de separación de la subjetividad y la objetividad. El actor no es más el sistema y no es posible asumir que la autonomía del actor es una ilusión que enmascara la expresión del poder y la dominación (Dubet, 2010).

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

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

Se ha dicho también que cambia la idea de acción, que se entiende ahora como práctica. Esta idea, defendida por Bourdieu, supone que el Yo y el individuo son ilusiones y presupone que la práctica es el camino para acercar el subjetivismo y el objetivismo. Para Dubet, esto es aún demasiado cercano a la Sociología clásica, ya que la práctica es posible porque se asienta en la idea de habitus, es decir, por la incorporación de códigos y disposiciones adquiridos tempranamente, y no reconoce plenamente la idea del sujeto. Más precisamente,

Dubet se aparta de esta idea porque considera que Bourdieu, en la medida en que no considera las diferentes lógicas de la acción, contribuye a pensar que «el único individuo real, el único sujeto posible, es el sociólogo que separado del habitus vulgar gracias a su propia historia y a su autoanálisis (...) logra objetivarlos» (Dubet, 2011: 71). Desde la perspectiva *dubetiana*, la representación del sociólogo se vuelve más integrada. Es un profesional inserto en la sociedad, no por encima de ella ni a su lado. La Sociología pone en evidencia las desigualdades ocultas pero explicando que se producen y funcionan con la complicidad de las «víctimas», dejando al desnudo mecanismos y procesos ligados a la acción de sujetos. Denuncia pero hace parte de esa misma realidad: ayuda a construirla y a develarla.

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

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

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

perspectivas renovadas más cercanas a las representaciones que los sujetos sociales hacen de ellos.

3.3 El giro del actor

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

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

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

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

como totalidad que en los individuos mismos cuya subjetividad se toma por autoconstrucción social.

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

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

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

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

objetividad de la situación, es indispensable recorrer el camino inverso. Al describir y analizar la experiencia de los individuos, al observar lo que es pertinente y lo que no, lo que es coherente y lo que es menos, es posible remontar de la subjetividad a la objetividad, de la acción al sistema (Dubet, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

Bourdieu¹⁰ también desarrolla ideas que avalan este argumento. Reconoce explícitamente los retos de la enseñanza del oficio y señala que enseñar Sociología es una empresa profundamente racional que debe ir más allá de la exposición de teorías y principios y

¹⁰ Se trae a esta discusión la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu por su importancia en la Sociología contemporánea y porque su lectura ha sido ampliamente extendida en Colombia y Suramérica. Por lo tanto, sus ideas han permeado fuertemente la manera de enseñar Sociología; así lo indica la revisión de los pensum y programas de cursos y algunas publicaciones en ciencias sociales (Fernández, 2003), que lo identifican como el pensador más citado.

centrarse fuertemente en la práctica. Las reglas del oficio son, entonces, orientativas y no taxativas; son guiones a superar.

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

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

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

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

Capítulo 4: Sociología Pública

4.1 La Docencia reflexiva y la Sociología de lo público

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

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

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

Se trataría, en palabras de Burawoy, de enseñar desde «una retraducción sistemática de nuestra disciplina, esto es, devolver el conocimiento a sus inspiradores haciendo públicas las cuestiones referentes a problemas privados y así regenerar la fibra moral de la Sociología» (Burawoy, 2005: 200). Nótese en este argumento la similitud con Dubet, quien señala la

necesidad de ligar la Sociología a los problemas sociales experimentados y definidos por los sujetos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Respecto a la politización de la disciplina, los autores plantean como un riesgo que dentro de la Sociología Pública valores políticos, que son asumidos como causas individuales, se tornen grupales y obligatorios al oficio. La Sociología política responde a opiniones muy diversas sobre lo que es socialmente valioso y deseable. Tomar partido en la enseñanza obligaría a la disciplina a desprenderse de su pretensión de neutralidad y vulneraría sus posibilidades críticas.

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

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

En este mismo sentido, para Patterson (2007) la relación entre Sociología Pública y conocimiento reflexivo es tensa. Desde su perspectiva, el sociólogo tiene tres funciones fundamentales: una función intelectual, el desarrollo de análisis posibles y el trabajo empírico; todo esto respecto del norte moral que ayuda a reconocer las implicaciones del trabajo sociológico. Así, el conocimiento instrumental y reflexivo siempre va de la mano. Mientras Abbot (2001) añade que no está bien estimular versiones puramente instrumentales o puramente reflexivas del trabajo porque ambas son fases sucesivas del proceso de investigación.

En cuanto a la interdisciplinariedad, la discusión está en qué tanto la Sociología Pública representaría un sello distintivo de la Sociología y qué tanto generaría valor agregado frente

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

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

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

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

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

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

Otro asunto clave en la Sociología Pública es la comunicación. Los medios para participar en este debate son disímiles; tan disímiles como lo que se debe enseñar para enfrentarlo. En Sociología las más frecuentes son las comunicaciones científicas, y la formación está fuertemente orientada a ellas. Pero más allá de los innegablemente necesarios libros y revistas, dirigidos a públicos académicos reducidos, hay que pensar en los impactos de lo que se publica y de lo que se enseña para ello. En ocasiones, la participación en el debate público se da por la vía de los medios masivos que acuden a la disciplina para estar informados, toman prestados patrones de análisis y se usan de maneras que no necesariamente son congruentes con los productos de las investigaciones o con reflexiones sistemáticas de la disciplina. Otras veces los sociólogos son consultados en calidad de expertos o como intelectuales reconocidos. Sus obras escapan de sus manos e inspiran a los medios. Sus ideas llegan a otros públicos a través de vías no disciplinares.

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

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

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

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

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

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

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

Como se ha visto, las sociologías públicas son múltiples y diversas e incluyen el trabajo con diversos segmentos sociales; el primero de ellos los estudiantes, lo que lleva a preguntarse por su calidad y por los procesos de aprendizaje al que se los expone. Los estudiantes son en sí mismos un público objetivo; «su aprendizaje del oficio es nuestra garantía: según aprenden los estudiantes se convierten en embajadores de la Sociología en el mundo, de igual manera que ellos traen al aula su compromiso con los diferentes públicos» (Burawoy, 2005: 204). En tanto que se es docente, se es potencialmente un sociólogo público.

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

naturaleza de la sociedad, sus valores y sus malestares; y Para esto es imprescindible la Docencia reflexiva.

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

Capítulo 5: la Sociología en Colombia y América Latina

Este capítulo desarrolla una discusión general sobre el proceso histórico de la sociología en Colombia y América Latina y una reflexión sobre la enseñanza de las teorías y metodologías sociológicas.

Dotar de coherencia a una revisión sobre este extenso campo de la enseñanza de la Sociología profesional ha requerido establecer un cierto orden en la argumentación que, como todo orden, responde a un sentido en todo caso relativo, derivado del interés que la investigadora encuentra al reunir estos múltiples temas. Se ha decidido, entonces, hacer un breve balance, que por una parte se ocupa de la Sociología en general, y por otra de algunas de sus áreas pedagógicas, particularmente respondiendo a dos cuestiones fundamentales: a la estructura misma de los textos revisados, que en general se agrupan en los grandes ejes teórico y metodológico presentados en adelante, y a la estructura marcada por los pensum de Sociología no solo en Colombia, sino además en los otros 3 países analizados.

Se trata de un balance construido a partir de varios tipos de cuestiones. Primero, el estado de la Sociología que da cuenta de investigaciones que recogen sus procesos históricos, sus principales momentos y ejes de análisis, ya que estos revelan algunos de los rasgos más importantes de la forma actual de la disciplina y lo que esto implica para su enseñanza. Segundo, los textos sobre el oficio del sociólogo y la crisis de la disciplina, que marcan para su enseñanza asuntos claves como su uso, utilidad y desarrollos futuros, así como su relación con otras Ciencias Sociales. Tercero, los textos sobre epistemología que se centran sobre todo en mostrar el sentido de la teoría y la metodología; dan cuenta del qué se ha enseñado y cómo se agrupa este saber. Cuarto, la revisión específica del tema de currículos e interdisciplinariedad, clave para la enseñanza de una disciplina que no puede concebirse por fuera del diálogo con las otras ciencias sociales. Y quinto, la bibliografía propiamente sobre la enseñanza de la Sociología en el nivel universitario, que es escasa y por lo general toca, en algunas de sus aristas, los temas anteriores.

Este balance también recoge investigaciones con objetivos similares al de este estudio. Están las que hacen un análisis del desarrollo histórico de la Sociología como carrera profesional (Campuzano, 2005; Mejía, 2005). Dentro de este grupo se encuentran estudios

que exponen las diversas etapas, dificultades y características, destacando las discusiones y reflexiones acerca de los contenidos curriculares y la orientación de los planes de estudios, sus principales actores, reformas institucionales, las tendencias teóricas dominantes y la investigación de la Sociología en las Universidades. Asimismo, se hace alusión a la forma como la universidad influye y es influida por el contexto sociopolítico vigente.

Otros estudios realizan análisis comparativos de los programas de Sociología de algunas Universidades de América Latina, pero no abarcan la totalidad de los programas en los países que aborda este estudio. Estos estudios contrastan las tendencias teóricas, la distribución de asignaturas, los objetivos y los perfiles profesionales; en algunos casos se recurre a la comparación entre universidades de un mismo país y en otros a la comparación entre universidades de América Latina (Portocarrero & Chávez, 2001; Porras, 2001; Ramírez, 2003).

Otro grupo de investigaciones analiza la coherencia entre perfil académico y perfil profesional y estudia la relación complementaria entre los perfiles académicos y los perfiles profesionales, realizándose un análisis sobre la forma cómo la distribución curricular y la orientación teórica inciden en las posibilidades laborales y de ejercicio profesional de los egresados de los programas de Sociología (Ruiz, 1996).

Finalmente, es necesario mencionar que sendas e importantísimas publicaciones han recogido desde hace varias décadas el desarrollo histórico y los hitos de la Sociología, tanto en Colombia como en América Latina (Roitman, 2003, 2008; Roig, 1981; Restrepo, 2002; Cataño, 2005; Cubides, 1998; Segura & Camacho, 1999; Quintín, 2005, Hernández, 1983). Otros autores se detienen en analizar la utilidad de la Sociología para la comprensión de las sociedades en diversas regiones (Roitman, 2008; Medina, 1980 Aguilar; 1987 Marini, 1993, 1994; Touraine, 1989; Germani 1971; González Casanova 1998; Cardoso, 1977; Quijano, 1988). Sin embargo, no se trata de dar cuenta exhaustiva de esas publicaciones, sino de tener en cuenta la importancia de lo que refieren para entender el contexto de la enseñanza de la disciplina. En ese sentido, más que hacer un balance de la Sociología, se señalan algunas cuestiones que sobre todo permitieron pensar el tema y construir el problema. Algunas de ellas se recogen en los resultados y conclusiones, porque permitieron pensar los datos de este estudio.

Todos los elementos hasta aquí enunciados han sido centrales en la elaboración de las ideas que se presentan a continuación.

5.1 El estado de la Sociología en el contexto latinoamericano

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

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

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

En el plano político, el liberalismo se adaptaba mal al carácter de la organización nacional. Esencialmente oligárquico, el sistema de dominación excluía a la mayor parte de la población; de Argentina a México, el régimen político, una vez estabilizado, no diferiría mucho. El constitucionalismo portaliano chileno de los años treinta no era esencialmente distinto al Estado porfirista mexicano del último cuartel del siglo, y ambos tenían mucho en común con la monarquía brasileña, pese a la base esclavista en que esta se apoyaba. El mayor o menor desarrollo económico favorecería, aquí y allí, cierta diversificación social e introduciría grados variables de flexibilización en la vida política, sin poner en jaque su carácter oligárquico (Marini, 1994: 11).

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

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

Así pues:

La difícil gestación de una ciencia social crítica, centrada en la problemática de nuestras estructuras económicas, sociales, políticas e ideológicas, había finalmente concluido. A partir de allí, la producción teórica latinoamericana va a impactar, por su riqueza y originalidad, a los grandes centros productores de cultura, en Europa y Estados Unidos, revirtiendo el sentido del flujo de las ideas que habían prevalecido en el pasado. Nuevas y ricas corrientes de pensamiento surgirán luego sobre ese suelo abonado, abriendo amplias perspectivas para la comprensión integral de nuestra realidad (Marini, 1994: 13).

Claramente, la creación de la teoría social en América Latina no es resultado de un colonialismo cultural avasallador o de falta de imaginación sociológica, sino precisamente de un agudo sentido crítico y autónomo, cargado de profundos tintes políticos que se mantienen vigentes hoy en día. Este marco crítico cruza una gran variedad de temas sociológicos, como el de las teorías de la alteridad, que se basan en la expresión y autonomía del Otro, en la

legitimación de pueblos y comunidades singulares y autóctonas. Esto, ligado a una fuerte modernización que obliga a analizar la coexistencia de fenómenos sociales globales y locales, tanto en lo económico como en lo político, social y cultural.

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

Notable es la referencia que hacen algunos autores a los aportes de la Sociología latinoamericana a las teorías de alcance medio, entendidas como aquellas que reconocen un relativo nivel de abstracción, que no pretende ser totalizante a partir de teorías ni específica a partir de casos (Portes, 2004; Unesco, 2010, Dos Santos, 1970). Es lo que logró Germani con la teoría de la marginación, que permitió describir desde una perspectiva renovada y dinámica la pobreza en la región, o las teorías del colonialismo de González Casanova, entre otros, que permitieron contrastar y ver las brechas entre las culturas de poblaciones rurales o indígenas y las urbanas europeizadas; o la idea de centro-periferia de Prebisch (1950), que permitió ver las desigualdades sistemáticas entre las formas del capitalismo del mundo industrializado y los países periféricos (Portes, 2004).

Todos estos elementos permiten encontrar, tal vez, el rasgo más importante de la Sociología latinoamericana y señalar el compromiso del sociólogo con la sociedad: estudiarla críticamente para proponer metas e instrumentos capaces de fortalecer su desarrollo. Esto implica comprometerse con un desarrollo orientado a la satisfacción de las necesidades

materiales y culturales de los pueblos latinoamericanos. Así, el tinte de una Sociología política brota en medio del quehacer, mojando su oficio.

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

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

Y este tinte político no pocas veces ha tomado forma de resistencia frente a otras maneras de producción del saber, de oposición a lógicas sobre lo social provenientes de otras disciplinas o sistemas de conocimiento. Para ilustrarlo se traen a colación las «nuevas tesis equivocadas sobre América Latina» (Roitman, 2003: 115), que llaman la atención sobre la necesidad de mantener las resistencias frente al orden dominante que intenta promover lo que se denominan *ideas equivocadas*¹¹, como las siguientes: la globalización es no imperialista e inevitable, por fuera de ella es imposible la igualdad; las políticas de los estados nación no pueden ser independientes; la izquierda latinoamericana ha sido derrotada; hay crisis de identidad en las resistencias de izquierda; es imposible la democracia por fuera del juego de la elección de élites; y las sociedades latinoamericanas son de clases medias. Oponerse a estas ideas sería objeto del sociólogo.

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

¹¹ La denominación de estas ideas como equivocadas es de Roitman (2003). Se traen a colación para mostrar la fuerza política con que defiende el argumento de que no resistirse al orden dominante es una posición equivocada.

diferentes aristas y posibilidades de análisis de esta realidad y la contextualicen históricamente.

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

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

Cuadro N° 3: Contradicciones, Tensiones y Dilemas en la Práctica Sociológica Latinoamericana.

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

Fuente: Alarcón, L. (2001).

Lanz (1998) y Rivera (1988) añaden que, precisamente por estas tensiones, se generan nuevos giros epistemológicos propicios para el trabajo con otras disciplinas, mostrando las

posibilidades para la hibridación del saber sociológico a través de constructos teóricos y metodológicos adecuados para enfrentar dichas tensiones. Esta cita así lo refleja:

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

Por su parte, Alejandro Portes (2004) destaca ciertos rasgos de la Sociología latinoamericana. En primera instancia, reivindica su impertinencia, que invita a la crítica hacia las estructuras de poder. En segundo lugar, reconoce que de la marginalidad deviene precisamente su oposición crítica al poder y su fuerte orientación hacia el análisis de la pobreza, la exclusión, la injusticia social, y las clases sociales, como una manera de dar voz a quienes no pueden manifestarse. En tercer lugar, reconoce la apertura de la Sociología a otras formas de saber, a la interdisciplinariedad, pero al mismo tiempo reclama la necesidad de mantener un perfil propio.

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

En el ranking mundial de publicaciones en Ciencias Sociales solo hay dos países latinoamericanos: México y Brasil (Unesco, 2010). A pesar de ello, América Latina tiene una producción importante en temas como la violencia, conflictos sociales, el papel del Estado,

democracia, empleo, educación, población indígena, religión, justicia social, medioambiente, integración, desarrollo, desigualdad y pobreza. Pero sus retos son aún enormes.

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

A partir de otros análisis provenientes de importantes figuras que han trabajado de cerca el caso regional, pueden señalarse cuatro grandes tendencias temáticas de la Sociología Latinoamericana: 1) las teorías de la modernización que señalan el paso de las sociedades tradicionales a las industrializadas; 2) el desarrollismo y la CEPAL, que se soportaba en la idea de un posible capitalismo autónomo; 3) los estudios sobre la dependencia, que explican el subdesarrollo como consecuencia de la dominación de naciones fuertes sobre las débiles; y 4) las teorías sobre los autoritarismos y militarismos y el regreso a la democracia (Puga, et al.. 2007; González, 1998, 2006; Roitman; 2003, 2008; Portes, 2004; Quijano, 2007; Garretón, 1998, 2004; Lechner, 1986, Fals, 1968).

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

5.2 El estado de la Sociología en el contexto colombiano

Los inicios de la Sociología en Colombia son claramente políticos y se remontan a finales del siglo XIX, más exactamente en 1880, cuando el entonces presidente Rafael Núñez la introduce al país como una herramienta de análisis del Estado para los asuntos sociales,

económicos y políticos. Posteriormente es usada durante los gobiernos de la República liberal de principios del siglo XX y durante el Frente Nacional de mediados de ese mismo siglo, pero tardó en consolidarse:

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

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

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

En la segunda mitad del siglo pasado se pueden distinguir tres grandes momentos correspondientes a las décadas de los sesenta, setenta y ochenta (Cataño, 2005; Leal & Rey, 2000; Segura & Camacho, 1999). Durante la década del sesenta se crearon las primeras facultades de Sociología. En 1959 se abrió la escuela de la Universidad Nacional de Bogotá, bajo el liderazgo de Orlando Fals Borda y dos más en las universidades

Bolivariana de Medellín y Javeriana de Bogotá. A partir de ese momento se inició un proceso de formación institucionalizada para los sociólogos. Su propósito era formar profesionales en las Ciencias Sociales y cualificar recursos humanos para el diseño de proyectos sociales. Se consideraba que la Sociología era el instrumento ideal para evitar los conflictos y dificultades propias de los procesos de cambio social. De ahí el gran interés de los sociólogos por realizar investigaciones empíricas centradas en problemáticas nacionales como la violencia, los movimientos estudiantiles, los procesos de urbanización, la migración rural-urbana, la movilidad social, las estructuras familiares, entre otros (Cubides, 1998; Segura & Camacho, 1999). Las metodologías predominantes eran tomadas de las tendencias europeas y norteamericanas y aún no se hablaba de una producción propia de los sociólogos colombianos, lo cual chocaba con la convulsionada realidad sociopolítica del país, caracterizada por el enfrentamiento armado entre el Estado y las guerrillas de izquierda, lo que exigía mayores niveles de análisis contextualizado.

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

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

representando para los analistas una perspectiva más acabada para el estudio de los procesos sociales.

A partir de los años ochenta se presentaron cambios significativos, especialmente en la formación profesional del sociólogo, pues las instituciones de educación superior habían iniciado un proceso de independencia frente al Estado. Se hablaba de los primeros pasos hacia una especialización y profesionalización de la Sociología, derivadas de una fuerte transformación académica, la llegada de profesores extranjeros y, por tanto, de nuevas formas de abordaje teóricas y metodológicas.

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

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

Estos avances y cambios le permitieron a la Sociología mostrar los rasgos más significativos de la sociedad colombiana, que habían estado ocultos tras las ideologías dominantes. A partir de estos acontecimientos, se dio paso a los estudios sobre comunidades específicas y sobre la violencia. De hecho, se consolidó un área de primordial importancia en la Sociología colombiana de hoy que es la Violentología, la cual, a grandes rasgos, señala que en el país

coexisten diferentes expresiones de violencia y que, en consecuencia, esta no se agota en el conflicto armado que enfrenta a las guerrillas con el Estado y que se encuentran múltiples formas de violencia cuyas dinámicas se asocian con la calidad de vida, la manera como se organizan las relaciones sociales y patrones de acumulación de riqueza y generación de desigualdades sociales (Segura & Camacho, 1999; Cubides, 2005).

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

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

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

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

La Sociología colombiana de finales del siglo XX e inicios del XXI se destaca especialmente en dos ámbitos: la cualificación de profesionales en las Ciencias Sociales y la formulación de investigaciones particulares en cada región. En cuanto a la cualificación, los ejes temáticos se diversifican y hay una fuerte apertura hacia la Antropología, la Historia, la Psicología, la Filosofía, entre otras. Como consecuencia de este hecho, se han transformado los contenidos curriculares y se han incluido asignaturas que propenden por una formación integral e interdisciplinar en donde confluyen diversos cuerpos teóricos y metodológicos. Este giro aún está en proceso y se combinan formas clásicas de enseñanza con otras más novedosas y retadoras. En lo concerniente al enfoque regional, la Sociología investiga particularidades de cada región del país y participa en la producción de proyectos sociales.

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

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

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

La cultura urbana, las diferentes formas de violencia, el ordenamiento territorial, la educación, la política, el trabajo, la industria, el narcotráfico, la salud, la Investigación-Acción Participativa, la defensa nacional, la mujer y el género, la pobreza, las migraciones, la infancia, la ecología, los conflictos regionales, la historia de diferentes prácticas y disciplinas, la historia de la ciencia, la religiosidad popular, las formas de gobierno, organización y participación política local, en fin. Todos estos temas nuevos

dentro del abordaje sociológico permitieron la ampliación de cursos ofrecidos en las universidades; ya no se habla de una sola Sociología, sino que se habla de Sociologías Especiales (Segura & Camacho, 1999: 11).

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

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

5.3 Sobre la enseñanza de la Teoría Sociológica

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

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

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

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

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

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

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

producciones de diversas latitudes, tomar distancia de ellas y contribuir a construir perspectivas propias, tal como lo han propuesto y desarrollado desde hace décadas importantes pensadores como Germani (1964), Quijano (1988, 1989, 2007), Fals Borda, (1968, 1976) y Garretón (2004), entre muchos otros.

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro N° 4: División de las teorías sociológicas según Smelser.

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

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

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

Cuadro N° 5: Áreas, preguntas y sentidos de la enseñanza de la teoría sociológica, según Smelser.

ÁREAS DE ANÁLISIS	PREGUNTAS	SENTIDO
Sobre el tipo de conocimiento científico	¿Qué modelo o imagen del conocimiento científico informa u orienta la labor de un teórico o de una tradición teórica?	Necesario para dar cuenta del contexto epistemológico en el que se producen las diversas teorías.
	¿Qué elementos formales, sustantivos y específicos del lenguaje científico se incorporan y cuáles son rechazados?	Necesario para contextualizar en el marco de particularidades disciplinares y para comparar con otros tipos de saberes. Facilita la relación teórica y empírica.
Sobre la relación del investigador con los actores	¿Qué concepto tiene el investigador teórico de los individuos y de los grupos que constituyen los sujetos de teorización?	Necesario para comprender los grupos humanos e individuos que se analizan.
	¿Son agentes activos, neutrales o pasivos del cambio y la historia?	Útil para reconocer la capacidad e agencia de los actores sociales y sus implicaciones en la teoría.
	¿Tiene importancia su punto de vista en la formulación del conocimiento científico?	Valoración de los actores en la generación de la teoría.
	¿Qué imagen de la naturaleza humana tiene el teórico?	Valoración de la condición humana. Aterrizar la teoría alrededor de casos, temas y sujetos concretos y en el contexto de la condición humana.
Sobre la concepción del rol de sociólogo.	¿En qué forma concibe el teórico su propio papel en la génesis del conocimiento científico?	Reconocer las implicaciones del investigador en la construcción del saber.
	¿Activo o pasivo? ¿Conservador, neutral o crítico?	Reconoce el tipo de rol que cumple.
Sobre la relación del investigador con la	¿Cuál es el grado de compromiso del teórico respecto del nivel primario del	Implicaciones del investigador con el entorno, objeto y contexto social que

sociedad y el tipo de análisis que hace sobre dicha relación en la teoría.	análisis (cultural, sistema social, socio estructural, grupo o individuo) que constituye el objeto primordial de la Sociología?	investiga.
	¿Cuál es el elemento más sobresaliente respecto de ese nivel (integración, conflicto, libertad, opresión)?	Tipo de contextualización teórica.
	¿Está bien formulada la teoría respecto a las reglas de la lógica: claridad, coherencia, conclusión lógica, conexión entre los postulados y las proposiciones derivadas?	Valoración de la calidad teórica.
	¿Está bien formulada, desde el punto de vista de los principios empíricos, a efectos de reunir datos, fidelidad y demostración de la validez de lo que se afirma en cada proposición?	Se interroga por las apropiaciones y aportes del sociólogo al cuerpo teórico mismo y sobre los procedimientos teórico-metodológicos subyacentes.

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

Son pocos los estudios específicos sobre la enseñanza de la teoría sociológica en Colombia. Nicolás Esguerra (2010) señala que la enseñanza de la teoría se hace sobre un vacío social y gnoseológico ligado a un requisito formal. Llama la atención sobre la necesidad de leer los autores en un contexto teórico e histórico y propone, a propósito de la obra de Bourdieu, pero generalizable a la teoría, preocuparse por reconocer las condiciones sociales desde las que se lee, generar pensamiento reflexivo sobre las condiciones de producción del saber teórico, ocuparse de la creación de lectores especializados en contextos proclives a ello y realizar una contextualización histórica y teórica de las teorías.

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

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

estos errores, al precisarse, dan pie para plantear condiciones estructurales para su superación.

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

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

En este mismo sentido, un estudio mexicano sobre la docencia de la teoría sociológica señala que la lectura es el primer obstáculo tanto para el estudiante como para el docente. Por una parte, faltan hábitos de lectura que faciliten la comprensión y apropiación de las teorías, y por otra, falta formación pedagógica y sensibilidad docente en quien aún usa las clases magistrales y exposiciones teóricas, lo que dificulta la apropiación de las teorías y la reconstrucción crítica de sus sentidos y usos (Ímaz, 1971; Giddens, 1993; González, 2006; Follari, 1999).

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

Los profesores de los cursos de Teoría Sociológica [...] estamos obligados a ayudar a nuestros estudiantes a digerir a los clásicos y contribuir a construir una cultura sociológica sólida; evitando la simulación de la comprensión conceptual y evitando

ver a los clásicos desde el culto a la personalidad o con criterios de verdad revelada; desarrollando procesos de reflexión que busquen reconocer críticamente sus aportes, sus contradicciones, sus diferencias y su historicidad (Ímaz, 1971: 9).

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

5.4 Sobre la enseñanza de la metodología sociológica

La producción sobre metodologías es muy variada. Hay abordajes de corte epistemológico (Bourdieu & Passeron, 2002; Bourdieu & Wacqwant, 2005; Cicourel, 1982; Lahire, 2006 a, 2006 b; Giddens, 2001; De Sousa, 2009), otros abordan cuestiones metodológicas en una dimensión compleja que se interroga por la relación entre las teorías, los métodos y las técnicas (Bonilla, 2005; Ibáñez, 1979; Alvira, 1986; Scribano, 2006; Leal, 2004), mientras que otros abordan las técnicas y sus implicaciones, (Hernández Sampieri, 2003; Briones, 1995; Sabino, 1996; Festinguer, 1992).

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

Uno de los elementos más importantes en este proceso es la noción de sistema, que recoge las aplicaciones regulares de los procedimientos científicos y que llevaría a la comprensión de los grandes procedimientos lógicos. La noción de sistema integra metodológicamente los hábitos intelectuales de la investigación e incorpora a su vez los elementos teóricos con las

operaciones técnicas que le implican. Se requiere, entonces, para la enseñanza de la Sociología una visión conjunta de teorías y métodos, que es lo que se denomina en sentido complejo metodología de la investigación, y que implica ir más allá del empirismo e invita a un proceso reflexivo permanente sobre la manera en que se produce el conocimiento en medio del proceso mismo de investigación.

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

Varios autores reflexionan sobre la práctica de enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, específicamente sobre las distancias entre las ideas previas que han construido los estudiantes al inicio del curso y lo que logran al finalizarlo, con el fin de posibilitar una mirada crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, interpretando las mediaciones y los eslabones en la construcción metodológica. Es urgente recomponer los vínculos que separan el conocimiento teórico del conocimiento práctico, actividad que no se incluye en los currículos (Escudero, 1999). En el proceso de enseñanza se debe estar atento a los vínculos internos entre las estrategias de construcción metodológica, los puentes que las conectan con la realidad social —desde y con la cual la indagación se produce— y la mirada teórica transversal que involucra todo intento de comprensión de la realidad (Calvo, 2007; Scribano, et al., 2006; Castro, 2000; Leal, 2004).

En este mismo sentido, una investigación que analiza el caso de Brasil examina la enseñanza de metodologías en Ciencias Sociales a partir de la manera en que los estudiantes se acercan a las tareas de la investigación. Allí se dice que los cursos metodológicos parten de conocimientos con altos niveles de abstracción que no permiten al estudiante comprender su sentido y que obligarían al profesor a una serie de estrategias que permitan esa traducción. Se olvida que la metodología implica una relación permanente con la teoría, y esta no se enseña de manera que fomente el cuestionamiento ni la aplicación práctica; Igualmente, que son problemáticos los cursos eminentemente prácticos, porque son incapaces de establecer relaciones de sentido con los conocimientos abstractos y, entonces, se convierten en cursos metodológicos en los que se estudian las técnicas por fuera de las complejidades antes señaladas. Para enfrentar estas cuestiones, los autores proponen

integrar desde los currículos las teorías y las metodologías reconociendo el saber de otras disciplinas; promover espacios de enseñanza-aprendizaje prácticos que a partir de investigaciones en marcha faciliten la vinculación fuerte de los estudiantes en los procesos de investigación y crear puentes entre disciplinas para complejizar y retar los sistemas de saberes (Gugliano & Robertt, 2010).

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

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

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

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

Van Meyer (1994) realiza un balance de la metodología en Sociología y desarrolla tres tesis centrales útiles para pensar su enseñanza: 1) ha perdido pertinencia la distinción entre

métodos cuantitativos y cualitativos, y a cambio propone la idea de metodologías ascendentes y descendentes; 2) cada metodología tiene un ámbito especial de competencia y pertinencia; y 3) el análisis multimétodo es útil para obtener resultados estables y abrir cauces de comunicación entre las subdisciplinas.

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

Otro elemento sobre el que reflexiona Van Meyer es que:

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

Es el multimétodo el que le previene de este sesgo.

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

Se impone entonces la necesidad de abordar la enseñanza de la metodología desde una complejidad heurística (Giddens, 1993), lo que supone trabajar interdisciplinariamente y cambiar la relación con las metodologías unificándolas en dos sentidos: en primer lugar,

integrando los procesos teóricos y metodológicos en un proceso reflexivo, y, en segundo lugar, uniendo lo cuantitativo y lo cualitativo.

Síntesis del Marco Teórico

En síntesis, el marco teórico señala que la Docencia reflexiva es una disposición para la enseñanza que implica pensar sobre la práctica de manera intencionada, intensiva y permanente, y que reconoce a un sujeto crítico, consciente, capaz de pensarse a sí mismo y a su relación con el mundo. Esto es posible en medio de tres procesos fundamentales: el *Conocimiento en la acción*, la *Reflexión en y durante la acción* y la *Reflexión sobre la reflexión*. Esto Implica, más allá de los saberes teóricos y metodológicos propios de la Sociología, la enseñanza del sentido del oficio, que es conferido a través de las experiencias, que son siempre subjetivas.

El aprendizaje logrado a través de las experiencias prácticas se verifica en las competencias, que son aptitudes para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos (Perrenoud, 2002).

Son claves las competencias en el Pensamiento Crítico, lo que supone un elevado nivel de reflexión y comprensión sobre la acción propia (Dewey, 1989). La Sociología crítica no es consustancial a la disciplina; debe ser enseñada teniendo en cuenta elementos sociales y pedagógicos. Es especialmente importante el desarrollo del Pensamiento Problémico, el Pensamiento Escéptico, la Multiperspectividad y el Pensamiento Sistémico, que son habilidades cognitivas útiles para enseñar a examinar y discutir cuestiones sociales complejas.

El Pensamiento Crítico se da a través de las Experiencias Docentes. El concepto de Experiencia es útil porque permite entender la manera en que, en medio de la complejidad de las subjetividades, los docentes enseñan la disciplina. Por Experiencias se entienden las conductas individuales y colectivas, producto de realidades heterogéneas, en medio de las cuales los individuos construyen el sentido de sus prácticas, debatiéndose entre las tensiones derivadas de tres lógicas de acción interrelacionadas: la integración al sistema, la

estrategia para competir en él y la subjetividad que les permite construir su propios patrones culturales (Dubet, 2010).

Estas tres lógicas de acción remiten a sistemas de análisis de lo social que dejan ver, además, giros en la disciplina. Los cambios de la Sociología están concentradas en dos sentidos: la crisis de la idea de sociedad, que ya no es un todo sistemático ni coherente, y la crítica del individuo, que es, ahora, un sujeto heterodeterminado que no se deriva del sistema, sino que lo crea con sus experiencias. En otras palabras, los sujetos se perciben como autores de sus propias vidas. Como el sistema global se deshace, el sujeto está obligado a construir su propia experiencia social. Así, la Sociología debe integrar las formas y las estructuras de la acción individual con mecanismos más objetivos. Debe entender que lo social deriva de lo individual (Dubet, 2010).

Por eso es de extrema importancia el trabajo de los sujetos sobre temas públicos, y esto remite a la Sociología Pública, lo que reta el oficio docente, porque pone de relieve la distancia entre el conocimiento erudito de la sociedad y el saber de los actores sociales. Evidencia que la Sociología debe hacer y decir cosas que se correspondan con la experiencia social de los actores. La enseñanza de una Sociología orientada a lo público da poder al sujeto y orienta sus acciones hacia problemas sociales relevantes. Así, asume que su objeto central es la Sociedad civil (Burawoy, 2005; Dubet, 2010).

Se trataría de hacer una retraducción sistemática de la disciplina para devolver el conocimiento a sus inspiradores, haciendo públicas las cuestiones referentes a problemas privados, y así regenerar la fibra moral de la Sociología (Burawoy, 2005). Esto debe hacerse desde los cuatro tipos de práctica sociológica: la profesional, la crítica, la práctica y la pública que interrelacionadamente deberían fortalecer la disciplina. Pero en cambio, devienen de ellas antagonismos, lo que se refleja en una disciplina altamente jerarquizada. Además, es importante llegar a diferentes públicos, por lo que hay que enseñar una sociología que atienda la forma en que se comunica a través de diversos formatos y lenguajes.

Finalmente, el capítulo teórico recoge un breve balance de la Sociología en Colombia y América latina y sobre la enseñanza de las teorías y las metodologías en Sociología, para entender el contexto en el que se ha desarrollado la disciplina.

La historia de la Sociología en Latinoamérica ha presentado, hasta nuestros días, una tensión epistémica proveniente de la combinación de lo propio con lo ajeno. La creación de teoría social no es resultado de un colonialismo cultural avasallador o de falta de imaginación sociológica, sino precisamente de un agudo sentido crítico y autónomo, cargado de profundos tintes políticos que se mantienen vigentes.

En este orden de ideas, la Sociología se presenta como una disciplina preocupada por el pueblo y sus significados y por la relación con fenómenos propios de la era de la globalización, lo que la pone en un doble compromiso: por un lado, con la transformación de la sociedad latinoamericana y, por el otro, con la ciencia y la universalidad. Así, tal vez el rasgo más importante de la Sociología latinoamericana es el compromiso del sociólogo con la sociedad; estudiarla críticamente para proponer metas e instrumentos capaces de fortalecer su desarrollo.

Los temas centrales en la producción disciplinar en la región han sido la modernización, el desarrollo, las teorías de la dependencia, los análisis de clase, el colonialismo y la explotación, el imperialismo y la globalización; esto sin demérito de otros temas apenas emergentes.

Particularmente en Colombia, el origen de la Sociología es de orden político. Nace en 1880 como una herramienta de análisis del Estado para los asuntos sociales, económicos y políticos. Entre 1930 y 1959 hay notables impulsos a la investigación empírica y a las reflexiones sobre la evolución de la sociedad colombiana. Durante la década del sesenta se crearon las primeras facultades de Sociología, que pocos años después entraron en un fuerte conflicto con el Estado por la vinculación de algunos sociólogos a grupos armados. De allí que la década del setenta estuviera marcada por el miedo, el repudio, las críticas y el abandono de la disciplina. Muchas facultades fueron cerradas. A partir de los años ochenta se presentaron cambios significativos, especialmente en la formación profesional del sociólogo; se dieron los primeros pasos hacia una especialización y profesionalización, derivada de una fuerte transformación académica, la llegada de profesores extranjeros y, por tanto, de nuevas formas de abordaje teóricas y metodológicas.

En los años noventa la disciplina se fortalece en respuesta al resurgimiento del tema social en las agendas públicas y privadas. Se reabren las carreras que habían sido cerradas y se crean nuevas, sobre todo en universidades privadas. Se construyen nuevos objetos de estudio y diálogos con otras disciplinas, dando paso a la Sociología del siglo XXI.

A lo largo de la historia de la disciplina ha sido clave el debate sobre sus aspectos teóricos y metodológicos. La enseñanza de la teoría es compleja. Ofrece perspectivas para mirar la realidad sin ingenuidad; así, el valor de su enseñanza radica no en los contenidos mismos, sino en cómo se pone en juego su valor heurístico. El docente de Sociología debe generar procesos que permitan disponer de las capacidades y condiciones para distinguir entre conceptos, adecuarlos a diversos objetivos, a la realidad y al pensamiento cambiante.

El balance de la enseñanza de la teoría sociológica invita a tener en cuenta las condiciones de producción del saber teórico, a hacerse preguntas críticas sobre su sentido analizando los procesos históricos de su construcción, su relación con los sistemas teóricos existentes, sus usos y utilidad y la manera en que ha sido formalizada para su enseñanza.

Por otra parte, en América Latina la reflexión sobre la metodología es particularmente rica. Los autores señalan la necesidad de recomponer los vínculos que separan el conocimiento teórico del conocimiento práctico, de crear amarres entre las estrategias de construcción metodológica y la realidad social.

Lo más importante, por encima del dominio de los métodos y las técnicas, es enseñar criterios para su selección, puesto que de las particularidades de cada investigación depende el tipo de metodología a usar; y usar métodos múltiples presenta importantes ventajas comparativas. De allí que se imponga la necesidad de abordar la enseñanza de la metodología desde una complejidad heurística (Giddens, 1993). Esto implica trabajar interdisciplinariamente y cambiar la relación con las metodologías, integrando los procesos teóricos y metodológicos en un proceso reflexivo, y uniendo lo cuantitativo y lo cualitativo.

PARTE II

Capítulo 6: Metodología

RAZÓN DE MÉTODO.

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

(Unamuno, 1902: 239).

Presentación

Este estudio pretende establecer tendencias en la enseñanza de la Sociología en Colombia, en el nivel universitario, y para ello se optó por hacer un estudio de tipo descriptivo que combina técnicas cuantitativas y cualitativas con un claro énfasis de las segundas sobre las primeras.

Los estudios descriptivos han sido ampliamente utilizados en el campo de la investigación en educación en general, y de la Sociología en particular, específicamente para la descripción de casos particulares o para contrastar o agrupar situaciones docentes similares y vincularlos con elementos teóricos (Aguirre & Baztán, 1995; Bonilla, 2005; Valles, 2007).

Para la construcción de los datos se ha partido del cuerpo conceptual, que, como se ha visto, básicamente ha puesto en relación los conceptos de Docencia Reflexiva, Experiencia Sociológica, Pensamiento crítico y Sociología Pública, de donde han derivado las más importantes categorías de análisis. En otras palabras, el diálogo de saberes propio de los estudios descriptivos (Valles, 2007; Huber, 2002), fue el que dio origen a los primeros esquemas que orientaron la recolección de la información cualitativa.

Los datos en los estudios descriptivos no son generalizables, pero es necesario preguntarse por su alcance, pues en educación la información por lo general es de un alto contenido práctico y puede ser usada en el marco de acciones diferentes a las que se describen, sobre todo en tres situaciones: a) cuando se buscan orientaciones relevantes para actuaciones basadas en hallazgos de un solo caso, b) cuando se buscan explicaciones para hallazgos de casos específicos y c) cuando se buscan similitudes y diferencias entre un gran tamaño de casos singulares. Este último es el caso que más se ajusta a esta investigación, que recoge en total 101 programas de cuatro países.

Los hallazgos remiten al caso colombiano y pueden ser útiles para tomar medidas o adelantar acciones que sirvan de guía u orientación en diversos contextos educativos, o incluso que contribuyan a la toma de decisiones en políticas educativas (Huber, 2004; Páramo, 2008). Esta investigación espera contribuir a pensar la enseñanza de la disciplina a partir de la experiencia de diversos profesores en varias universidades. El interés en el tema es compartido por otros docentes y directivas de carreras de Sociología, tal como se ha constatado en las validaciones de distintos componentes de este estudio, desarrollados en diversas universidades y con distintos profesores de Colombia, Argentina, Chile y Brasil (ver Anexo 1).

Como se ha dicho, se optó por un híbrido entre metodologías cuantitativas y cualitativas con énfasis en las últimas. Se privilegió las técnicas **cualitativas** porque tal como lo señalan varios autores (Hernández Sampieri, 2003; Aguirre & Baztán, 1995; Bonilla et al., 2005), permiten especificar las características principales de personas, grupos y comunidades —en este caso, de profesores de Sociología en el nivel universitario en Colombia— y evaluar diversos componentes o dimensiones del fenómeno a investigar. Este estudio permitió poner en relación las trayectorias de vida académica y profesional, los pensum y programas de cursos y los rasgos fundamentales del oficio docente, con el fin de describir la enseñanza de la disciplina. Se utilizaron las técnicas de Análisis Documental y de Contenidos, y se recogió la información por medio de entrevistas en profundidad, autobiografías y autoevaluaciones docentes.

En primera instancia, se construyeron categorías y posteriormente se clasificó la información, que, como se ha dicho, emergió tanto de las teorías como de las metodologías en medio de

un proceso de abstracción que es inevitablemente reduccionista, porque nunca es exhaustivo. Tal como señala Piaget (1980), en la educación el proceso de clasificar es de orden cognitivo; un proceso de «abstracción reflexiva» en donde la clasificación deriva del sistema cognitivo del clasificador. Por eso, muchos autores consideran que la clasificación es el aspecto central de las investigaciones cualitativas en educación (Huber, 2004; Aguirre & Baztán, 1995; Hernández Sampieri, 1991) (ver resumen categorías en Cuadros N° 4 y 6).

El esquema central teórico se resume en la siguiente figura:

Figura N° 1: Esquema general de análisis conceptual-resumen.



Fuente: Elaboración propia.

Y de ahí se deriva su uso para la creación de las categorías.

Todas las categorías creadas, que se exponen a continuación, fueron validadas con directores de programa y jefes de departamentos de Sociología de universidades

Colombianas e incluso fueron consultados algunos profesionales de los otros países analizados (ver anexo 1). Sus sugerencias fueron muy importantes para el ajuste de las categorías.

El cuadro resume las categorías que se construyeron para la sistematización y análisis de los datos, según el concepto que las originó y el objetivo al que pertenecen.

Cuadro N° 6: Categorías empíricas del estudio, según objetivos y conceptos.

Objetivos	Conceptos	Categorías empíricas
Contrastar los pensum de las carreras de Sociología en Colombia y los programas de algunas de sus asignaturas para reconocer elementos de la enseñanza de la Sociología orientados a la Docencia Reflexiva y contrastarlos con otros 3 países que sirven de referencia.	Docencia Reflexiva Pensamiento crítico Sociología Pública	Énfasis o enfoque / Número de semestres /Total de créditos Tipo de universidad /Tipos de asignaturas: • Fundamentos, • Teorías, • Metodologías, • Sociologías Especiales, • Interdisciplinariedad • Otros.
Identificar las principales características de las <i>Experiencias</i> (Dubet) de los docentes de Sociología en Colombia para saber cómo se han conformado y su afinidad con la Docencia Reflexiva.	Sociología de la Experiencia	Datos sociodemográficos Formación y experiencia profesional/ docente/ investigación Producción intelectual Filiación ideológica/política Pertenencia a grupos/organizaciones Origen de la docencia / Influencia familiar Personas claves Reflexiones sobre el papel de la docencia Relación con otros docentes Significados de enseñar

	Docencia Reflexiva	Conocimiento en la acción /Reflexión en y durante la acción Reflexión sobre la reflexión Uso de un modelo pedagógico /Valoración practica del modelo Transformaciones en la práctica docente Herramientas y apoyos para el aprovechamiento del modelo. Dificultades del uso del modelo /Resistencias para adopción. Actividades pedagógicas desarrolladas antes, durante y después de clase. Formas generales de enseñanza de teorías y metodologías Opinión sobre clase magistral/ Opinión sobre el aprendizaje propio/autonomía Estrategias que incentivan el aprendizaje Estrategias para enfrentar la diversidad (entorno económico, educativo, socio-cultural, tecnológico, organizacional) Cambios desde el modelo hacia el programa y viceversa.
Revelar los principales giros y los elementos de la crisis de la disciplina para ver sus implicaciones en la Docencia Reflexiva.	Sociología de la Experiencia	Valoración de la disciplina Comprensión de la disciplina Ejes principales de la disciplina Actualidad de la disciplina Valoración de teorías y metodologías Innovación en temas y métodos
Valorar el uso de Pensamiento crítico en los docentes de Sociología en Colombia para ver como lo involucran en su quehacer.	Pensamiento crítico	Pensamiento escéptico Precisión, supuestos, evidencia, procedimientos, lógica de la argumentación, consistencia, validez ética/aceptabilidad. Multiperspectividad Diferencia puntos de vista, Experimenta consecuencias de decisiones, reconstrucción puntos de vista en el contexto, coordinar múltiples perspectivas, pluralismo, balance. Pensamiento sistémico Percepción temporal, coordinación de cambio y continuidad, percepción estructural, causas y consecuencias de las prácticas, buscar conexiones, zoom in y zoom out, contextualizar agencia. Pensamiento problémico Tolerancia a la innovación, cuestionamiento al orden establecido, discusiones éticas, valoración de la práctica, emocionalidad
Reconocer los elementos de la enseñanza de la Sociología en Colombia orientadas a lo público para ver sus posibilidades sobre esta esfera.	Sociología Pública	Temas de interés general Lectoescritura Pertenencia y valoración de redes

Fuente: Elaboración propia.

Un elemento cualitativo muy importante para este estudio es el uso de una **Herramienta de Medición del Pensamiento crítico** de Ángela Bermúdez¹², con la que se ponderaron buena parte de los datos recogidos, con el fin de ver cómo se enseña específicamente este tema central para la Docencia Reflexiva. El modelo ha sido usado ampliamente por la autora para analizar la enseñanza de la Historia y es, además, el modelo con el que el ICFES lleva a cabo las pruebas Saber Pro¹³ en Colombia.

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

Por otra parte, se usaron **metodologías cuantitativas** que permitieron encontrar tendencias generales en la enseñanza de la Sociología, las cuales luego fueron ampliadas con diversas técnicas del método cualitativo. El análisis cuantitativo constó de dos partes: una relacionada con el análisis de los pensum de los 15 programas de Sociología existentes en Colombia en particular y de la totalidad de programas de Argentina, Brasil y Chile, para un total de 101 pensum analizados cuantitativamente (ver anexo 2); y otra correspondiente con el análisis de datos descriptivos sobre los estudiantes y profesionales en Sociología.

6.1 Los Referentes que contribuyeron al análisis

Como se ha dicho, el objeto central del análisis son las Experiencias Docentes de profesores de Sociología en Colombia, en el marco de lo que se denomina Docencia Reflexiva. Pero este análisis se enriqueció permanentemente con una estrategia que consistió en usar dos

¹² Ángela Bermúdez Vélez es licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (1991), se diplomó como Especialista en Aprendizaje y Enseñanza de la Historia en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (1995), es Ph.d. en Educación de la Escuela de Posgrados en Educación por la Universidad de Harvard y Profesora e investigadora del Instituto de Ética aplicada de la Universidad de Deusto, Bilbao. Tiene Experiencia docente de nivel medio y nivel universitario, fue consultora del Ministerio de Educación de Colombia y de la Secretaría de Educación de Bogotá. Su trayectoria en investigación y docencia se ha centrado principalmente alrededor del desarrollo del Pensamiento crítico para la enseñanza de la Historia y para la resolución de conflictos.

¹³ El Instituto Colombiano para el fomento de la Educación superior (ICFES) es el organismo del Estado encargado de aplicar las pruebas de ingreso a la educación superior (Saber 11), así como las que deben presentar todos los estudiantes de carreras universitarias antes de obtener el título profesional (Saber Pro). Para mayor información ver: www.icfes.gov.co.

referentes: uno externo y otro interno; estos referentes permitieron ver contrastes, convergencias, divergencias y, en general, hicieron llamados de atención sobre el caso colombiano. Es muy importante precisar que no se trata de un estudio comparado. No es ese el objetivo y por lo tanto no se han seguido los requerimientos propios del método comparativo. Son solo datos externos e internos que se recogieron con el ánimo de tener información semejante y relevante para contextualizar el análisis.

El primer referente, que se ha denominado externo, es el estudio descriptivo de los pensum de la totalidad de los programas de grado en Sociología de Brasil (56), Chile (15) y Argentina (15), que en principio fue elaborado por la Universidad Icesi bajo la coordinación de quien escribe y que ha servido de insumo inicial para los desarrollos posteriores de esta tesis. Los datos están actualizados al año 2011. Este referente permitió relativizar los hallazgos e identificar si había tendencias nacionales o regionales, o encontrar particularidades para el caso colombiano. Estas partes de la investigación fueron presentadas y validadas en cada uno de los países, con docentes de algunas de las universidades del estudio. Es muy importante señalar que en esta primera etapa de la investigación, desarrollada en el 2009, participaron otros profesores de la Universidad Icesi¹⁴; es decir, se toma como insumo inicial esta base de datos y sobre ella se realizan los desarrollos que se presentan en esta tesis.

El segundo referente, que se ha denominado interno, es el de la experiencia de los docentes de la Universidad Icesi, Cali, Colombia, entorno donde se han gestado y desarrollado estas reflexiones. La universidad es un ámbito de reflexión privilegiado, es el lugar de trabajo de la autora y de varios de los profesores del estudio. También ha permitido interactuar frecuentemente con jefes de departamento, con la oficina de planeación académica, con estudiantes y profesores en general, y ha permitido reflexionar durante los años del estudio, desde su modelo pedagógico en particular.

Este análisis sobre la enseñanza de la disciplina se nutrió, especialmente, con un seminario de reflexión que, sobre el pensum del programa de Sociología de Icesi, se desarrolló durante dos años, de cara a una reforma curricular que fue aprobada por la universidad y el

¹⁴ Toda la información concerniente a esta investigación puede consultarse en: www.icesi.edu.co/sociologia_latinoamericana/

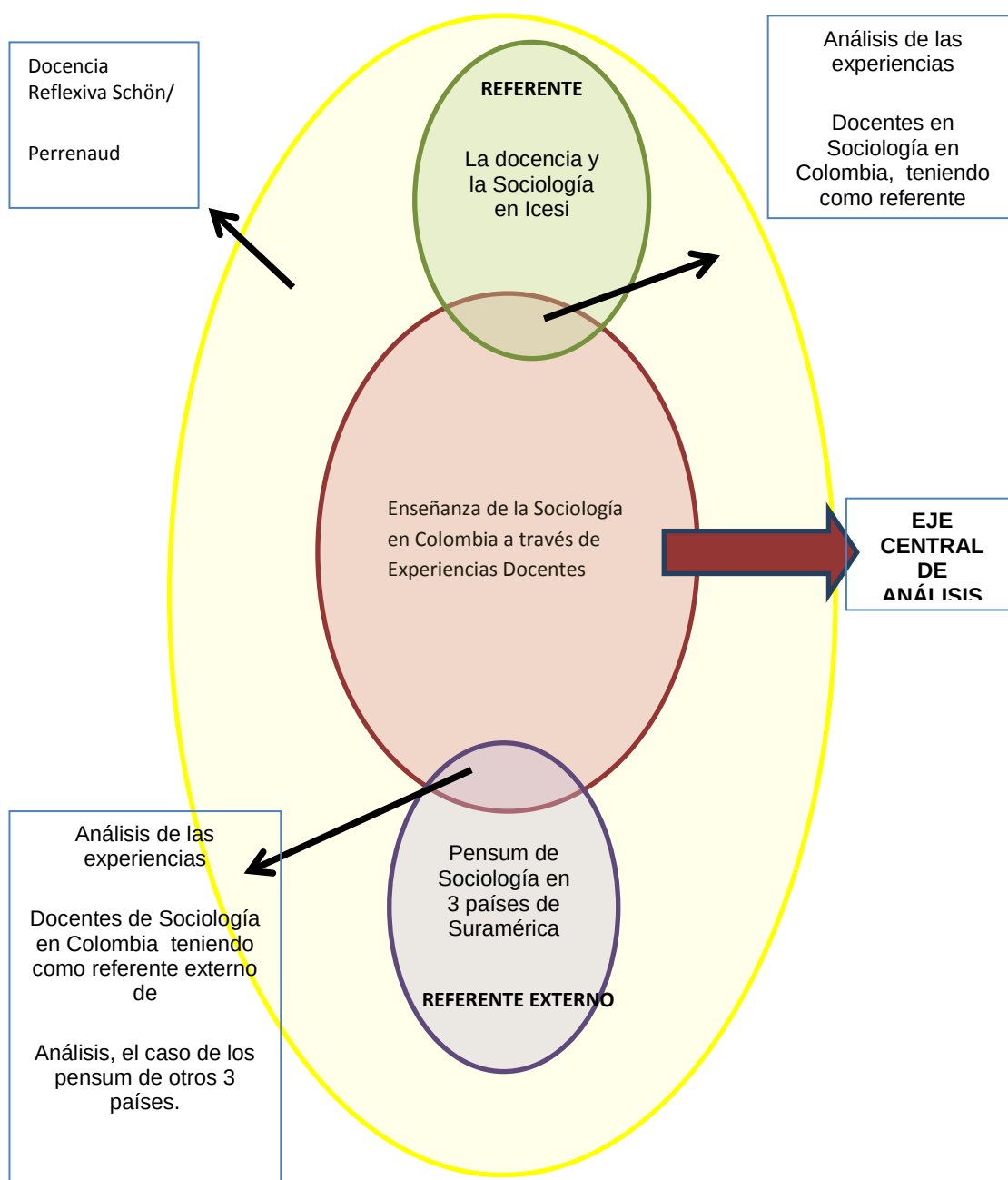
Ministerio de Educación en el año 2012. El seminario contó con la participación de 8 sociólogos, profesores del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad¹⁵.

Tal como se ha presentado, el referente interno de la actividad en la Universidad Icesi es prácticamente inevitable porque constituye el día a día de la Experiencia Docente y de la trayectoria profesional en la Sociología de quien escribe. Este referente permitió comparar experiencias y trayectorias profesionales y docentes de otras disciplinas, ver cómo impacta la institución a la Experiencia Docente, ver cómo permea un modelo pedagógico en particular la Experiencia Docente; todo encaminado a notar tendencias para el caso colombiano y alimentar las reflexiones en ese sentido.

El siguiente gráfico ilustra el uso de los referentes:

Figura N° 2: Eje central de análisis y referentes que le contribuyeron.

¹⁵ El seminario de análisis y reforma del currículo de Sociología de la Universidad Icesi fue realizado bajo la coordinación de Enrique Rodríguez Caporali, sociólogo, jefe del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Icesi y se llevó a cabo a lo largo del 2010 y 2011.



Fuente: Elaboración propia.

El siguiente cuadro resume las metodologías y fuentes usadas en cada caso:

Cuadro N° 7: Resumen de los ejes de análisis, referentes para el análisis y fuentes utilizadas en cada uno

Fuente: Elaboración propia.

EJES CENTRALES DE ANÁLISIS		METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS	METODOLOGÍAS CUALITATIVAS	
		Enseñanza de la Sociología en Colombia. Pensum y programas de cursos de las carreras de grado de Sociología en Colombia. Condiciones de estudiantes, profesionales y docentes de Sociología en Colombia.	ANÁLISIS DE CONTENIDOS Y HERRAMIENTA DE PENSAMIENTO CRÍTICO	
			Contenidos de lo que se enseña: programas de las asignaturas.	Experiencias Docentes (práctica): autobiografías, entrevistas y autoevaluaciones docentes, profesores colombianos de Sociología.
REFERENTES	EXTERNOS (3 países suramericanos)	Pensum y programas de cursos de las carreras de grado de Sociología en Brasil, Argentina y Chile.	Programa de asignaturas de Brasil, Argentina y Chile.	Entrevistas a profesores de otras carreras en la Universidad Icesi.
	INTERNOS (Universidad Icesi)	Pensum y programas de cursos de Universidad Icesi.	Programas de asignaturas de Universidad Icesi.	Conversaciones con profesores de otros países
LOS DATOS DEJAN VER		¿Qué se enseña? Currículos y programas	¿Cómo se enseña? Manejo de cursos	Experiencia docente Trayectorias de vida Estrategias pedagógicas
FUENTES		Revisión documental. Páginas web y contacto directo con las carreras para solicitar información.	Documentos: programas escritos de las asignaturas de cada área de enseñanza de la Sociología.	Relatos autobiográficos, entrevistas en profundidad y autoevaluaciones docentes.

6.2 Sujetos del estudio

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

Se escogieron profesores y profesoras de varias universidades de Colombia (ver Anexo 3), tanto públicas como privadas, en distintas regiones del país, que tuvieran al menos cinco años de experiencia docente, experiencia en investigación sociológica y experiencia en trabajo administrativo y de gestión de programas de Sociología. Una descripción más detallada de la muestra se verá a continuación en los apartados que describen cada técnica utilizada.

6.3 Metodología cuantitativa

Específicamente se trabajó cuantitativamente en dos frentes: a) Descripción de 101 pensum de Sociología en Suramérica y b) descripción de datos agregados sobre las condiciones de estudiantes y profesionales de Sociología. Todos estos datos permitieron contrastar, consolidar, ampliar y, en general, cuestionarse sobre el caso colombiano.

a. Descripción de 101 pensum de Sociología en Suramérica

La sistematización y análisis de los pensum se trabajó alrededor de seis (6) grupos de variables: énfasis/enfoque de la carrera, número de semestres, total de créditos, tipo de facultad, tipo de universidad y tipos de asignaturas. El énfasis o enfoque se refiere al perfil explícitamente pretendido en la formación; el número de semestres se refiere a la duración de la carrera, que en Colombia se imparte por semestres; el total de créditos se refiere a la relación que hay entre las actividades presenciales y las que se realizan en casa y es una medida de ley del gobierno colombiano; el tipo de universidad se refiere a si es pública o privada; y finalmente, el tipo de asignaturas se refiere a los contenidos, que han sido

agrupados en seis grandes bloques: Fundamentos, Teorías, Metodologías, Sociologías Especiales, Interdisciplinariedad y Otros (ver anexos 2, 21, 22, 23 y 24).

Para describir los pensum de los programas de Sociología en los cuatro países, Colombia, Argentina, Chile y Brasil, se utilizaron básicamente dos fuentes:

Revisión de páginas web de 101 universidades en los 4 países. Las páginas tienen formatos e información muy diversa. Alguna información general se encontraba en las páginas de las universidades, mientras que otra más detallada aparecía en páginas de programas, facultades o departamentos, por lo que se debió hacer una exploración general y luego particularizar. Los datos se analizaron en SPSS y las bases de datos están en Microsoft Excel (ver anexo 21,22, 23 y 24).

Contactos directos con Universidades y expertos: Todos los datos obtenidos fueron validados y presentados en cada uno de los cuatro países trabajados. Se socializaron en reuniones públicas, tipo conferencias, o en reuniones privadas con directores de programa y profesores de algunas de las universidades estudiadas, tal como se consigna en la descripción de los datos (ver Anexo 1). Estos contactos permitieron ajustar la información, precisarla y encontrar, en el diálogo, áreas de convergencia y divergencia entre universidades y países.

b. Descripción de las condiciones de estudiantes, profesionales y docentes de Sociología

Con el ánimo de que el análisis de la enseñanza de la Sociología en Colombia recogiera las condiciones reales de la disciplina, se revisaron datos agregados para dos grupos: a) profesionales de Sociología en Colombia y b) estudiantes de Sociología. Para los docentes no se encontraron datos cuantitativos, agregados, disponibles.

Por una parte se presenta información consolidada para estudiantes, específicamente tendencias sobre inscritos, matriculados y graduados durante la última década. Esta información se discrimina por género y universidad.

Por otra, se describe el panorama general de la situación laboral de los sociólogos en el país¹⁶, los ingresos aproximados al graduarse y dos años después de haberlo hecho y la tasa de cotización al sistema de seguridad social.

Para sistematizar y analizar la información cuantitativa, se trabajó con SPSS lo que requirió asignar códigos a cada una de las variables del estudio y luego ajustarlos a los códigos cualitativos para poder establecer tendencias, reunir, o poner en diálogo la información cuantitativa y cualitativa.

Como todas las variables del estudio fueron tratadas como nominales, cualitativas y categóricas, para describir estos datos cuantitativos se usaron mayoritariamente estadísticos descriptivos simples (Corbetta, 2003; Zeisel, 1998).

Para facilitar la visualización de los métodos y técnicas cuantitativas utilizadas se realiza el siguiente cuadro:

Cuadro N° 8: Resumen de Métodos y Técnicas Cuantitativas.

MÉTODO CUANTITATIVO	DESCRIPCIÓN	VARIABLES	FUENTES	TIPO DE INFORMACIÓN PARA EL ESTUDIO
Análisis de frecuencias de documentos electrónicos: Mallas curriculares	Revisión de 101 pensum de programas de grado en Sociología: 15 en Colombia, 15 en Chile, 15 en Argentina y 56 en Brasil. (la totalidad existente en cada país) Sistematizados procesados en SPSS	Se trabajó alrededor de cinco (5) grupos de variables: *Énfasis o enfoque. *Número de semestres. *Total de créditos *Tipo de universidad. Tipos de asignaturas: -Fundamentos, -Teorías, -Metodologías, -Sociologías	Páginas web de 101 universidades analizadas. Validación con los directores de carrera y con los coordinadores de redes y asociaciones profesionales o académicas en cada país.	Descripción de las tendencias de los cursos de Sociología agrupados en 5 grandes ejes temáticos: metodologías, teorías, Sociología especiales, fundamentos, interdisciplinarios y otros. Tendencias en la enseñanza alrededor de la idea de Experiencia, Pensamiento crítico, Docencia Reflexiva y Sociología Pública.

¹⁶ Presentado desde la perspectiva de Luz Gabriela Arango (2007) y las sociólogas de la Universidad Nacional, y de un estudio de la Universidad del Valle, Adriana Anaconda, et al. (2007).

		Especiales, Interdisciplinariedad y Otros.		
Análisis de datos agregados sobre Estudiantes y profesionales.	Situación de los sociólogos en Colombia: estudiantes y profesionales.	Estudiantes: tendencias sobre inscritos, matriculados y graduados durante la última década, por género y universidad. Profesionales: Ingresos al graduarse y tiempo después, cotización al sistema de seguridad social.	Página oficial del Ministerio de Educación Nacional. Observatorio Universitario de Colombia. Investigaciones de las universidades.	Descripción de la situación de oferta y demanda de la carrera en el país. Descripción de condiciones laborales de profesionales de la Sociología en Colombia.

Fuente: elaboración propia.

6.4 Metodología cualitativa

La investigación cualitativa ha sido ampliamente utilizada en Educación y en Sociología. Se trata de un discutido y amplio marco que implica procesos activos, sistemáticos y rigurosos de indagación dirigida, los cuales permiten tomar decisiones y hacer modificaciones en el transcurso de su desarrollo. Por lo general, la literatura refiere que es un método que se utiliza para generar conocimiento en el contexto en el que ocurre (Scribano, 2007; Valles, 2007); describe hechos y sus significados con una inevitable carga subjetiva (Hernández Sampieri, 2003; Aguirre y Baztán, 1995; Ibáñez et al., 2005) y permite análisis en profundidad a partir de un trabajo inductivo, con datos recogidos en escenarios naturales en donde hay contacto intenso entre el investigador y sus sujetos/objetos de interés (Bonilla, 2005; Ibáñez et al., 2005).

Se trata de un método altamente flexible que, para ganar fiabilidad, debe cuidar rigurosamente cada una de sus etapas, desde la recolección, hasta el procesamiento y análisis de los datos.

Hay varias estrategias para garantizar la fiabilidad de lo que se observa (Pujadas, 2000; Páramo, 2008; Hernández Sampieri, 1997). Las utilizadas en este estudio fueron:

Triangulación: Reunión de una amplia variedad de datos y métodos, referidos al mismo problema de estudio, recogidos desde puntos de vista diferentes, realizando miradas múltiples sobre un mismo fenómeno. En este caso la triangulación fue posible porque se usaron fuentes diversas, como la autobiografía, la entrevista y la autoevaluación, que se combinaron con datos cuantitativos, y porque se tomaron como referencia datos externos de tres países más y datos internos de cómo ocurren los procesos docentes en un caso particular: el del Icesi.

Saturación: Reunión de un número suficiente de evidencias que garantizan la credibilidad de la investigación. De acuerdo con el grado de repetición y condensación de los datos, bien se revisa el proceso o bien se replica el estudio para comprobar si los resultados se mantienen coherentemente. En este caso se realizaron entrevistas y se generaron categorías a partir de las respuestas que se repetían. Se efectuaron entrevistas hasta lograr saturación en la información de interés y hasta agotar la creación de categorías de análisis.

Validez Respondiente (negociación): Los resultados de la investigación se contrastan con aportes de otros docentes, informantes, observadores y personas implicadas en el tema. Como se mencionó, los resultados han sido discutidos con un amplio grupo de docentes y directivas en diferentes programas de Sociología en el país y en Suramérica.

Por otra parte, aunque los procesos de trabajo con datos cualitativos son singulares, Taylor y Bogdan (1987) describen las siguientes generalidades que se siguieron en este estudio:

Descubrimiento en progreso: Se identificaron temas y se adoptaron conceptos y teorías que contribuyeron a afinar las preguntas y objetivos y a desarrollar los instrumentos de recolección de datos. Se buscaron temas emergentes; por ejemplo, del concepto de Docencia Reflexiva se desprendieron otros tres: el de experiencia sociológica, el de Pensamiento crítico y reflexivo y el de Sociología Pública, que se convirtieron en pilares del estudio. Se elaboraron tipologías que permitieron identificar temas, desarrollar conceptos y

ajustar el cuerpo teórico, pasando de la descripción a la interpretación y, desde allí, a la teoría mediante conceptos y proposiciones.

Reducción de los datos: Una vez recogidos los datos se realizó el proceso de codificación y desarrollo de categorías, lo que implicó la traducción del marco conceptual a elementos empíricos y la agrupación en categorías coherentes con los bloques conceptuales, que, como se ha mencionado, son de manera central: Docencia Reflexiva, Experiencia Sociológica, Pensamiento crítico y Reflexivo y Sociología Pública. Cada uno de ellos contiene subcategorías de análisis. Finalmente, se reunió el análisis, comparando diferentes fragmentos relacionados con temas, conceptos, ideas centrales, etc. (ver cuadros, 5, 8 y 9).

Relativización de los descubrimientos: Para intentar disminuir el sesgo y tomar distancia relativa de los datos, se introdujeron otros que dieran contexto o referencia interna y externa a la reflexión, tal como se ha mencionado en otros apartes de este capítulo metodológico (ver Figura N° 1).

1. Las técnicas de recolección y análisis utilizadas

Las técnicas cualitativas utilizadas para el análisis de la información fueron el análisis documental y el de contenido, y para recoger los datos se usaron la entrevista en profundidad, las autobiografías y las autoevaluaciones docentes. Se utilizó, además, el modelo de evaluación del Pensamiento crítico que se describe posteriormente. Cada una de las técnicas permitió adentrarse en algún nivel de la información; el análisis documental dio cuenta de los contenidos de las asignaturas, las autobiografías dieron cuenta de cómo las trayectorias vitales impactan la docencia, las entrevistas estuvieron más enfocadas en comprender cómo desarrollan el oficio docente, las autoevaluaciones mostraron los focos a los que prestan mayor atención en el desarrollo de los cursos, mientras que la herramienta de medición del Pensamiento crítico permitió valorar la presencia de esta variable en todos los datos.

Se intentó trabajar con observaciones no participantes, pero tras algunas sesiones se vio que la presencia de la investigadora alteraba fuertemente el transcurso de la clase; tanto profesores como alumnos se mostraron inquietos y se decidió, entonces, abandonar la técnica.

A continuación se describen las técnicas utilizadas:

a. El análisis de contenido

Los datos cualitativos implicaron un fuerte análisis documental y de contenido, usados para examinar la información derivada de los programas de las asignaturas, las entrevistas, las autoevaluaciones y las autobiografías.

Se revisaron 67 programas de asignaturas, de la siguiente manera: Fundamentos (15), Metodologías (10), Teorías (14), Interdisciplinarios (9), Sociologías Especiales (10), Otros (9); 25 correspondieron a Colombia y el resto a los otros países. Las variables consideradas fueron: facultad/programa, curso, ciclo al que pertenece, modalidad, carácter, descripción del curso y su objetivo, unidades temáticas, metodología, evaluación del curso, bibliografía, observaciones del programa (ver anexo 4).

Para Bardin (2006), el análisis documental es el conjunto de operaciones que buscan representar los contenidos de los documentos de manera diferente a la original, mientras que el análisis de contenido busca interpretar los mensajes comunicativos. El documentalista clasifica e indexa y actúa fundamentalmente sobre los documentos, mientras que el analista de contenido hace inferencias y explicaciones sobre los mensajes comunicativos. En primera instancia, se hace análisis documental sobre los programas de las asignaturas que se agrupan para facilitar su presentación y contraste, y en segunda, se hace análisis de contenido sobre esos programas, sobre las autoevaluaciones, entrevistas y autobiografías, para descifrar detrás de lo dicho los elementos tendientes a la Docencia Reflexiva.

Siguiendo a Abela (2001), el análisis de contenido implica una técnica de interpretación de datos, que al ser interpretados sistemática y objetivamente abren puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social; analiza tanto los datos evidentes, es decir, los directamente expresados por los sujetos del estudio, como los latentes, es decir, los expresados más allá de lo evidente y que cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto que se convierte en un marco de referencia. En este caso se usan como contexto, tal como se ha explicado, referentes externos e internos.

Krippendorff (1990) señala que para el análisis de contenido se deben seguir ciertas reglas:

Determinar el objeto de análisis: Como se ha señalado, se trata de las experiencias de los docentes de Sociología en universidades colombianas.

Determinar las reglas de codificación: Se han creado códigos que rigen el análisis de los datos brutos y se han usado escalas numéricas y alfanuméricas (ver cuadro N°8).

Determinar el sistema de categorías: los datos se clasifican en conjuntos temáticos (ver Cuadros N° 5 y 9). Todas estas categorías cumplen con los requisitos señalados por Olabuenaga (1996): responden a un criterio único, son exhaustivas, significativas, claras, replicables, mutuamente excluyentes y susceptibles de ser clasificadas (nominales) y ordenadas (nominales). Las categorías derivadas de los programas de las asignaturas son nominales, mientras que las categorías del Pensamiento crítico son ordinales.

Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización: Se han usado dos codificadores: una asignación realizada por la autora y una revisión por parte de otra socióloga que colaboró en esta tarea¹⁷. Además, Ángela Bermúdez, artífice del modelo de Pensamiento crítico, conoció los datos y avaló el uso de las clasificaciones y de los resultados en tres reuniones de trabajo conjunto.

Finalmente, para el análisis cualitativo se utilizó Atlas Ti. Conviene reflexionar sobre el uso de software para análisis cualitativo: tal como algunos autores señalan (Scribano 2007; Valles, 2004), el uso de la asistencia tecnológica para el análisis cualitativo plantea algunos retos epistemológicos o, por lo menos, debe generar preguntas al investigador sobre el manejo de los datos, los niveles de interpretación y el trabajo con hipertextos. Si bien el análisis asistido contribuye a hacer más manejable la extensión y complejidad de los datos, facilita la interactividad, así como el trabajo simultáneo en distintos frentes analíticos, y provee mejores marcos interpretativos, también puede tener efectos negativos, como hacer perder de vista la relación cercana con el dato, instrumentalizarlo o ponerlo al servicio del proceso mismo más que del conocimiento que debe derivar de él. Teniendo conciencia de

¹⁷ La categorización de los datos fue revisada por Liliana Arboleda, socióloga de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

estos límites y posibilidades, este trabajo se realizó haciendo uso del programa Atlas Ti, que sin duda ayudó a organizar con mayor eficacia la información, a lograr relaciones que de otra manera no hubiesen sido procesadas y a generar información más estandarizada.

b. La entrevista en profundidad: las reflexiones sobre la docencia

Se entrevistó a 15 profesores de Sociología, 7 profesores de otras disciplinas, 5 jefes de departamento y 5 directores de programa para un total de 32 entrevistas. Con algunos se hicieron dobles entrevista, unas en calidad de directivos y otras en calidad de docentes. Los criterios de selección de los entrevistados fueron los siguientes: profesores, hombres y mujeres, de tiempo completo con nombramiento y más de cinco años de experiencia docente con carga en investigación. Varios de ellos, además, tienen experiencia en cargos administrativos como directores de programas, jefes de departamentos o decanos de facultades. Al momento de la entrevista todos dictaban al menos un curso en un programa de Sociología.

Se utilizó una guía de entrevista centrada en 21 variables (ver Anexo 5). La mayoría de las entrevistas se realizaron en las oficinas de los docentes, salvo algunas pocas excepciones en las que ellos prefirieron hacerlo fuera de las universidades. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de dos horas cada una. Se realizó grabación y transcripción de todas ellas y fueron procesadas en Atlas ti (ver anexo 6).

Acceder a las Experiencias Docentes en Sociología fue posible, de manera central, gracias a esta técnica, que permitió describir las maneras en que los docentes asumen el oficio, cómo entienden la pedagogía y cómo desarrollan sus clases, siempre poniéndolo en relación con su vida personal y laboral y con el contexto en el que se educaron.

Tal como Páramo (2008), Aguirre y Baztán (1995) y Ruiz Olabuenaga (1996) señalan, la entrevista en profundidad es una de las herramientas cualitativas más comunes en las investigaciones de las ciencias sociales. Se diseña con el fin de provocar un retrato vivo desde las perspectivas del participante en el asunto de indagación en el que está interesado el entrevistador. En este caso, la reconstrucción de sus experiencias docentes en un marco de interacción directo, personalizado, flexible y espontáneo.

También es importante señalar que este tipo de entrevista tiene la ventaja de capturar las perspectivas de los individuos, a la vez que permite que algunas personas hablen acerca de sus sentimientos personales, opiniones, experiencias de vida, interrogantes, etc. Es una oportunidad para profundizar en cómo las personas interpretan y ordenan el mundo que los rodea y es especialmente apropiada para dirigirse hacia temas de carácter sensible como las condiciones laborales y los apoyos institucionales.

En esta técnica es clave el proceso de diálogo porque:

La entrevista en profundidad se define como un constructo comunicativo y no un simple registro que «habla del sujeto». Los discursos no son preexistentes al diálogo, sino que se constituyen en el marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece como respuesta a una interrogación producida en una situación dual y conversacional; con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores, (entrevistador y entrevistado,) co-construye en cada instante ese discurso. Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y, lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva (Valles, 2007: 195).

Siguiendo a Valles, se puede decir que el uso de la entrevista en profundidad permitió obtener una gran riqueza informativa, recogiendo diversas opiniones y enfoques sobre el oficio docente. Esta técnica fue clave para generar puntos de vista, enfoques e hipótesis que impactaron el rumbo del estudio. Las principales limitaciones en el uso de la técnica fueron, por una parte, el uso del tiempo, que era escaso y debía coordinarse con docentes generalmente muy ocupados, y, por otra, la construcción de fiabilidad y validez que implicó levantar mucha información para poder realizar procesos de triangulación o saturación, tal como se ha mencionado.

Es importante tener en cuenta la combinación de técnicas cualitativas. Es decir, la entrevista no debe ser la única técnica de investigación; por el contrario, debe estar acompañada de otras formas de construir información durante la fase de indagación. En este caso, las autobiografías fueron el complemento ideal.

c. Relatos Autobiográficos: las narraciones de experiencias docentes

Para este estudio se recogieron 8 relatos autobiográficos de hombres y mujeres de diversas universidades del país, tanto públicas como privadas.

La narración autobiográfica es desarrollada directamente por el sujeto del estudio, sin mediación del investigador, más allá de algunas directrices iniciales. Es así como los docentes aparecen como la fuente básica en la investigación biográfica. En este sentido, el docente de Sociología es la fuente primordial de los relatos de vida, que dejan ver su individualidad. Aquí confluyen dimensiones de carácter psicológico y contextual, que una vez unidas generan una forma particular de construir y narrar experiencias pasadas, relacionadas a su vez con una situación presente y un proyecto futuro. A los docentes se les pidió que escribieran sus relatos autobiográficos libremente, sin formatos ni esquemas, con la idea de que se pudiese tener acceso a las más diversas experiencias. Con el ánimo de garantizar una mínima información básica, unificada, se dio una guía de relato autobiográfico, pero se advirtió a los docentes que podrían incluir y excluir la información que consideraran necesaria (ver anexo 7). Estos relatos se procesaron en Atlas Ti (ver anexo 8).

En ningún caso se espera que los relatos autobiográficos den cuenta del oficio en Colombia, pero sí de cómo este toma forma en las experiencias de docentes en concreto. Tal como lo señala Sanz:

Nuestra vida y nuestra personalidad dependen en gran medida de la visión que tenemos de nuestro pasado. Las experiencias históricas y los modos de existencia de los que participa el sujeto y en los que se encuentra inserto condicionan su comportamiento, su personalidad, la narración de su propia vida y la significación atribuida a cada experiencia vivida u oída. [...] La memoria autobiográfica se construye sobre las experiencias vividas individualmente; el sujeto es el actor y protagonista del relato y aun siendo vivencias compartidas, los eventos forman parte fundamental de su biografía individual. A esa singularidad propia del individuo se vincula la dimensión social, el espacio y el tiempo de los que relatan su historia (Sanz, 2005: 106).

Es posible que en los relatos de los docentes los juicios de valor que surgen con la evocación de los recuerdos, las emociones y tensiones propias de ciertas vivencias señalen una lógica retrospectiva, que les permite organizar los sucesos y darles un significado de acuerdo a la percepción general que tengan sobre su vida pasada, su historia de vida. Ello debe ser tenido en cuenta y valorado, precisamente por su particularidad; por eso no es de extrañar que un mismo suceso, vivido por varias personas, sea relatado de diversas formas, dependiendo en gran medida de la forma en que fue vivida la experiencia. De hecho, en este estudio, profesores que estudiaron juntos o que compartieron durante varios años espacios laborales reconstruyen de maneras diferentes hechos clave que vivieron conjuntamente. Esto es especialmente notorio en las autobiografías cuando se traen a colación acontecimientos políticos como la guerra fría y sus consecuencias ideológicas o la historia del cierre de los programas de Sociología, ocurridos en los años sesenta y setenta como efecto de la vinculación de algunos importantes sociólogos colombianos a las guerrillas armadas. La manera diversa en que los docentes analizan estos fenómenos da cuenta de las diferencias en la reconstrucción de la historia biográfica, según señala Sanz (2005).

Como virtud central de la investigación biográfica se presenta la posibilidad de contrastar la perspectiva macro y la perspectiva micro de una determinada situación personal o un hecho social que afecta el desarrollo de un grupo. Para llegar a estas precisiones es necesario hacer uso de un enfoque ideográfico en el que los sujetos, o los grupos, no se reducen a una sola variable, sino que son considerados como un todo dentro de su contexto social e histórico. Por ello las historias no deben quedarse simplemente en el dato, objetivo y vacío; debe otorgarse un significado particular, acorde con las características del individuo o el grupo social. En el presente estudio este contraste macro y micro fue posible gracias a los datos que han sido denominados referentes internos y externos y a los ya descritos procesos propios del análisis de contenido.

En contraste, se encuentran las limitaciones que se pueden presentar durante el uso del método biográfico. Las limitaciones surgen de la propia naturaleza de la oralidad y de los documentos y de la esencia de la memoria. De ahí que las memorias autobiográfica y colectiva no sean lineales, sino temáticas y simbólicas. El narrador se esfuerza en las primeras etapas por seguir una sucesión lógica e histórica, por imponer a su oralidad una disciplina y orden. Esta intención queda olvidada cuando se avanza en el estudio y aumenta

la profundidad del relato, constituyendo una dificultad en el proceso de análisis y validez de la información, construida a través de diversos relatos de acontecimientos históricos y sociales (Sanz, 2005; Pujadas, 2000.)

Este método exige una contrastación y contextualización de la narración biográfica. Se considera una búsqueda y un reclamo hacia la objetividad de los procesos biográficos, pues cada investigador otorgaría un valor a los relatos contruidos de acuerdo con sus convicciones y posicionamientos metodológicos. A pesar de esto, el método biográfico, más allá de poder responder a las exigencias de un cierto objetivismo, estén o no justificadas, lo que reclama es la misma subjetividad del sujeto como objeto principal y esencial de estudio; la subjetividad de la experiencia docente, diversa, fragmentada, compleja, como es evidentemente en la vida de cada docente y como es coherente con lo propuesto por Dubet (2011) en el marco teórico de este estudio.

Para este estudio las autobiografías han sido un insumo esencial. Con ellas se ha tenido acceso a información sobre la conformación de la experiencia docente, las decisiones más íntimas sobre el oficio, las influencias, los gustos, los nortes y los horizontes de docentes e investigadores, y, sobre todo, a las formas de sus relatos que dan cuenta de las diversas y complejas maneras en que se construyen sus experiencias docentes. El complemento más importante de esta técnica fue la entrevista en profundidad.

d. Autoevaluación docente: Las maneras del oficio

Las autoevaluaciones son la manera en que muchas instituciones educativas evalúan el trabajo docente, más precisamente el trabajo en la clase. Se revisaron, sistematizaron y analizaron en Atlas ti 302 autoevaluaciones docentes (ver anexo 9).

292 Autoevaluaciones se aplicaron a profesores de la Universidad Icesi; 223 de ellas a docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que están en permanente y estrecha relación con estudiantes de Sociología y también de Antropología, Ciencia política, Psicología y Derecho, que son los programas que componen la facultad. El resto fue aplicado a profesores de otros Departamentos de Icesi que dictan cursos de las áreas básicas de los primeros semestres a los estudiantes de Sociología (ver anexo 9).

Se trata de formatos estandarizados y codificados (ver Anexo 10) distribuidos por el CREA —Centro de Recursos de Enseñanza y el Aprendizaje—, aplicados por los jefes de departamento entre 2009 y 2011 y autodiligenciados por los profesores. Fueron solicitados a los jefes de departamento, procesados y analizados por la investigadora en Atlas Ti.

11 autoevaluaciones se aplicaron a docentes de otras universidades de todo el país, quienes también fueron entrevistados. Los formatos de autoevaluación requirieron algunos ajustes para hacer compatibles las preguntas de Icesi con las de las otras universidades (ver Anexo 11). Como estos profesores también fueron entrevistados, para disminuir los sesgos propios de combinar las fuentes, las técnicas se aplicaron con un mes de diferencia. Los profesores escogieron libremente y autovaloraron un curso central para la Sociología a su cargo, generalmente teórico o metodológico.

La autoevaluación es un reconocido método de control de la calidad docente. Desde la Educación Superior se han incrementado las búsquedas para lograr una mejor calidad educativa, centrándose en aspectos como la reorganización de los planes de estudio, la creación de programas extracurriculares de apoyo y formación para los estudiantes y otros tantos relacionados con la formación y cualificación de los docentes. Este último punto se ha considerado fundamental para la obtención de alta calidad educativa. Teniendo en cuenta la importancia que se da a la labor docente, se espera que los encargados de llevarla a cabo cuenten con las competencias necesarias para impartir una enseñanza adecuada a las demandas del contexto, organizar el trabajo en el aula acorde con el tipo de estudiantes que recibe y, a su vez, participar en el desarrollo de evaluaciones, tanto para estudiantes como para docentes. De ahí que las prácticas de evaluación docente se consideren ejes centrales en esta búsqueda del mejoramiento en la enseñanza de la educación superior. Estas permitirán realizar diagnósticos y valoraciones que favorecerán la construcción de actividades centradas en el mejoramiento de la labor docente y por lo tanto de la formación de estudiantes (Fuentes & Herrero, 1999).

Si las autoevaluaciones docentes se elaboran de forma adecuada, pueden otorgar información relevante para la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto permiten modificar las estructuras curriculares de muchos programas universitarios y definir nuevas metodologías acordes con las demandas de la comunidad educativa. Pero los

resultados de las evaluaciones pocas veces son reflexionados a la luz de estas situaciones. Por el contrario, son llevados a las instancias administrativas de las instituciones de educación, las coordinaciones de los programas académicos y, en última instancia, a los docentes, quienes generalmente saben muy poco sobre sus evaluaciones y el impacto que pueden generar en el desempeño de su labor, puesto que no se realizan actividades de seguimiento de acuerdo a los resultados obtenidos (Correa & Rueda, 2012).

En esta investigación, más allá de la evaluación misma, la información da cuenta de cómo los profesores de Sociología y ciencias sociales relatan sus actividades en el aula, las cuales se contrastan con otras disciplinas para lograr mejores niveles de análisis. Las actividades desarrolladas por los profesores dan cuenta, además, de cómo están entendiendo su ejercicio pedagógico, cómo jerarquizan ciertas actividades frente a otras, la relación con otras disciplinas, el peso de la enseñanza práctica frente a la teórica y cómo evalúan su propio trabajo, entre otros temas. Desde esta perspectiva, la autoevaluación debe comprenderse como un proceso de aprendizaje, de reflexión y de reconocimiento por parte de los docentes acerca de todas las situaciones que se ponen en juego a la hora de enseñar y adquirir nuevos conocimientos en el ámbito pedagógico.

En clave de la Docencia Reflexiva, esta técnica importa para este estudio porque posibilita la realización de un ejercicio de reflexión acerca del propio trabajo, los conocimientos, las capacidades, las potencialidades y las necesidades que se poseen en contextos particulares. Lo ideal es complementar la autoevaluación con otro tipo de técnicas, tal como se ha hecho con las entrevistas (Correa & Rueda, 2012).

Finalmente, se reconoce que la principal limitación de las autoevaluaciones no deviene de la técnica misma, sino de la estructura administrativa que la soporta. La retroalimentación es escasa y por ende los docentes ven el relato como una carga administrativa que no les reporta mayor valor agregado. Con todo, como en este caso no se trata de la evaluación misma, sino de cómo ella describe las clases, la información se considera valiosa.

e. Herramienta para medir pensamiento crítico

Un importante segmento de la tesis se ocupa de la enseñanza de la Sociología a través de algunas categorías claves para el pensamiento crítico. La herramienta de medición se aplicó a la totalidad de los datos cualitativos del estudio.

La literatura sobre el tema del pensamiento crítico es amplísima y es poco frecuente encontrar métodos de análisis empírico. En el contexto colombiano, González (2006) ha realizado mediciones y caracterizaciones del pensamiento crítico, pero es poco frecuente en la literatura. En el contexto norteamericano, Richard Paul y Linda Elder (1996) o, en España, Villa & Poblete (2008) han desarrollado varios manuales para la comprensión del problema y su desarrollo a través de competencias. Otros como Facione han listado exhaustivamente un grupo de las destrezas y subdestrezas propias de este tipo de pensamiento, pero por su nivel descriptivo son difíciles de medir (Facione, 1990). Otros clásicos como Bloom realizan taxonomías de clasificación por niveles o dominios sobre las maneras en que se aprende (Bloom, 1956). Perkins señala áreas importantes para el pensamiento crítico, como la comprensión o las habilidades (Perkins, 1993), pero indica que ellos, por sí mismos, no garantizan su comprensión.

Como se puede observar, no solo la literatura sobre el pensamiento crítico es amplia, sino también las áreas para medirlo. Ha resultado de especial interés para este estudio la herramienta propuesta por Ángela Bermúdez, quien desarrolla un instrumento que permite mirar, en la acción docente, elementos que dan cuenta del uso del Pensamiento crítico, específicamente en la pedagogía de las ciencias sociales. Si bien la autora lo ha utilizado para el análisis de la Historia y el conflicto, resulta interesante también aplicarlo a otros temas como la enseñanza de la Sociología.

Es importante señalar que cuando se comparan los perfiles profesionales por competencias (ver Anexo 12), es decir, el norte central de los programas de Sociología en Colombia, emergen como categorías sustantivas la capacidad de pensamiento crítico, el pensamiento autónomo, el trabajo interdisciplinario, la relación entre sistemas (micro-macro) y el conocimiento de la realidad social compleja; todos ellos elementos claves del pensamiento crítico. Es decir, las competencias coinciden con las variables del modelo de Bermúdez. El uso del modelo genera la posibilidad de un análisis desde una síntesis de múltiples campos, que incluyen la Epistemología, la Pedagogía, la Psicología Cognitiva, la investigación social,

el desarrollo moral y los teóricos críticos. Todos ellos han sido revisados por la autora para la construcción del modelo.

Las dimensiones propuestas por Bermúdez son un buen indicador de qué tanto se enseña pensamiento crítico, porque abordan diferentes dominios usados y defendidos generalmente por el saber sociológico, tal como se describe en los antecedentes y en el marco teórico.

Se trata de cuatro dominios en estrecha relación; mientras que algunos dominios son más analíticos, otros son más intuitivos; algunos se centran en el significado de la experiencia, mientras que otros contextualizan. Juntos permiten ver cómo se enseñan las complejidades de las cuestiones sociales y sociológicas.

Como la autora sostiene, se trata de cuatro herramientas de pensamiento crítico necesarias para participar en la deliberación de alta calidad sobre temas sociales y políticos: 1) «planteamiento de problemas», 2) «pensamiento escéptico», 3) «Multiperspectividad», y 4) «pensamiento sistémico». Son categorías tratadas como metáforas de una herramienta de pensamiento, como dispositivos intelectuales que permiten ver si los docentes usan explícitamente elementos claves para enseñar pensamiento crítico o si los currículos, cursos o prácticas así lo sugieren (Bermúdez, 2008). La herramienta permite ver cómo se ponen en juego los diferentes elementos del pensamiento crítico, que a su vez contribuye a formar para la investigación y para la comprensión de complejidades sociales. Por lo tanto, no está restringida a áreas específicas y puede ser usada, como en este caso, para la enseñanza, ya no de un tema, sino de una disciplina.

Además, la aplicación del método se realizó con el aval de la profesora Bermúdez, quien cedió generosamente su material y los artículos que lo sustentan. Ella conoce los resultados que se presentan, el análisis realizado y el uso que se dio a la herramienta (ver anexo 1).

La herramienta permitió mirar, a través de variables refinadas sobre la docencia del pensamiento crítico, cómo se da el tema tanto en los currículos, programas y autoevaluaciones como en los discursos de los docentes. Para hablar en sentido figurado, la herramienta fue una especie de haz de luz que permitió hacer visibles elementos de la docencia ligados al pensamiento crítico, en los docentes de Sociología en Colombia.

Bermúdez ofrece una detallada explicación teórica de cada herramienta:

El pensamiento problémico, el pensamiento escéptico, la multiperspectividad y el pensamiento sistémico son dimensiones amplias pero relacionadas. Más amplias y dialogantes entre ellas que las competencias, menos amplias que las teorías, y por eso fueron adoptadas para el estudio. Son una herramienta que puede ubicarse en un lugar intermedio entre las competencias y los enfoques teóricos y descriptivos sobre el Pensamiento crítico.

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

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

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

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

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

Cada categoría está compuesta por múltiples subcategorías, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 9: Categorías y subcategorías del modelo de medición del Pensamiento crítico.

PENSAMIENTO ESCÉPTICO	DESCRIPCIÓN
Precisión	Verificación de la exactitud de la información (hechos).
Supuestos	Supuestos que subyacen a un tema, reclamaciones y procedimientos. Crear conciencia, aclarar el significado y límites, desafío (des-naturalizar, validez, cuestionamiento). Revelan la ideología, marco, valores detrás de...
Evidencia	Evidencia que apoya las demandas, juicios, conclusiones, propuestas de solución (examinar la existencia de pruebas, la fiabilidad de las fuentes, es decir, de la información, propósito y destinatario, la validez de la interpretación).
Procedimientos	Examinar si los procedimientos utilizados para recoger información, las pruebas y el control de otros factores son adecuados y rigurosos (Los procesos deben ser reconocidos por los demás, abiertos a inspección o reproducción neutral y sistemática).
Lógica de la argumentación	Examinar si los alegatos, argumentos y conclusiones derivadas de los procesos de inferencia, deducción e inducción tienen consecuencia lógica o no.
Consistencia	Examinar si los criterios y procedimientos utilizados en diferentes instancias son consistentes a través de los casos. (Los criterios deben ser explícitos, públicos y neutrales, y seguir normas de uso).
Validez ética/Aceptabilidad	Evaluación frente a los criterios de la verdad (capacidad explicativa), la justicia (consecuencias) y la autenticidad (coherencia con uno mismo).
MULTIPERSPECTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Diferencia puntos de vista	Considerar muchas perspectivas relevantes sobre el tema: las posibles posiciones de los actores y partes interesadas y afectadas. Identificar demandas en competencia. Reconocer las diferencias sociales y la diversidad cultural en las perspectivas sobre un tema. Capacidad de asumir roles (buscar voces silenciadas y marginales; preguntar por los puntos de vista opuestos).
Experimenta consecuencias decisiones	Imaginarse o considerar cómo otros experimentan posiciones, decisiones y acciones tomadas por uno mismo o por otra persona. (Con referencia a otro, el cuestionamiento o la transformación de la posición de uno como resultado de considerar otras posiciones).

Reconstrucción puntos de vista en el contexto	Reconstruir el contenido y el significado de la perspectiva como respuesta a un contexto social o experiencia en la que tiene sentido. (Descentrado, ausentismo, egocentrismo, etnocentrismo).
Coordinar múltiples perspectivas	Coordinar múltiples perspectivas en el juicio sistémico (integrándolos en los juicios más inclusivos), la identificación de los puntos en común entre las diferencias, la aclaración de desacuerdos, ponderando las diferencias, soluciones integradoras o inclusive los conflictos. (Vista en tercera persona. Juicio basado en principios).
Pluralismo	La apertura a formas alternativas de entender. (Coordinación de los principios mínimos compartidos y creencias diversas).
Balance	Percepción propia y del otro orientado. Autotransformación y la transformación de otro. Considerar diferentes perspectivas y examinar su validez (no todo vale). Foco en la acción intencional del individuo con el contexto de la comprensión
PENSAMIENTO SISTÉMICO	DESCRIPCIÓN
Percepción temporal	Identificar los orígenes de los fenómenos actuales. Más allá de lo superficial, corriente, manifestación momentánea, particular de este problema, ¿cómo encaja en el marco de un proceso evolutivo?
Coordinación de cambio y continuidad	Reconocer las formas en que el pasado sigue presente en los fenómenos sociales de la actualidad; los elementos de continuidad y permanencia. Reconocer cómo las características actuales no siempre han sido las mismas y la variedad de la transformación: asimilación, acomodación marginal, la reforma y la revolución, crisis, cambio gradual, ciclos, patrones.
Percepción estructural	Detrás de la manifestación visible de un fenómeno social, ¿cuál es la estructura subyacente de la misma?, ¿cuáles son los mecanismos sociales profundos que sostienen y qué hacen? Identificar los patrones. Reconstruir como construcción social lo que se da por natural.
Causas y consecuencias de las prácticas	Establecer las causas y consecuencias de las prácticas de anticipar decisiones y acciones.
Buscar conexiones	Conexión de eventos discretos o elementos con otros eventos o elementos con los que se relacionan. Reconstruir los eventos como parte de todo un sistema de relaciones y dinámicas entre las partes. Reconocer las diferentes formas de relación: la dependencia unilateral, la interdependencia, la jerarquía, la inclusión, la concurrencia, la tensión y la exclusión cíclicas.
Zoom in y out	Pasar de puntos de vista de la abstracción en general (categorías) a puntos de vista de lo particular (ilustración o manifestación de la general); se mueven desde el bosque hasta el árbol y de los árboles en el bosque.
Contextualizar agencia	Establecer el contexto en el que ocurre la agencia, más allá de la voluntad individual, el azar, el destino, etc. Tener en cuenta las fuerzas sociales que determinan, motivan y restringen (Intereses, beneficios, etc.) Proporcionar el contexto del significado de las creencias, prácticas y opciones.
PENSAMIENTO PROBLÉMICO	DESCRIPCIÓN

Tolerancia a la innovación	Capacidad de análisis inmediato; Ir fuera del balance/ paradigma; disposición de reconocer las oportunidades de reflexión.
Discusiones éticas	Uso de sentimientos morales para identificar problemas.
Valoración de la práctica	Uso de conocimientos prácticos para identificar problemas.
Emocionalidad	Sensibilidad frente a temas nuevos. Sensibilidad afilada o atención a las cuestiones problemáticas

Fuente: Bermúdez, A. (2008).

Para facilitar la lectura de los datos a partir de la herramienta, se creó una escala porcentual que califica la información. La escala se aplicó a las cuatro categorías y permitió leer los datos en clave de cada una de sus características. Por supuesto, se trata de una escala tan arbitraria como cualquier otra, que se construye con el ánimo de estandarizar la lectura de los datos. Se parte de la idea de que es en los contenidos de los cursos y sus descripciones en donde el profesor consigna no solo los contenidos del curso, sino además las estrategias pedagógicas y el énfasis de enseñanza-aprendizaje en los que se concentrará. Luego, usando los otros datos cualitativos como entrevistas, autoevaluaciones y autobiografías se ilustra cómo los profesores dejan ver en sus discursos la manera en que apelan a elementos del pensamiento crítico.

Se usó la siguiente escala:

- **Nivel bajo:** Entre el 0% y el 50% de los datos, tanto en contenidos como en metodologías, recogen explícitamente elementos de pensamiento crítico.
- **Nivel medio:** Entre el 51% y el 80% de los datos, tanto en contenidos como en metodologías, recogen explícitamente elementos de pensamiento crítico.
- **Nivel alto:** entre el 81% y el 100% de los datos, tanto en contenidos como en metodologías, recogen explícitamente elementos de pensamiento crítico.

Aunque se trata de porcentajes, estos solo representan una escala cualitativa que permite reconocer la presencia de elementos claves en cada una de las dimensiones del pensamiento crítico.

Un dato metodológico de central importancia es que la unidad de análisis mínima son las citas derivadas de Atlas Ti que se procesaron y analizaron según los siguientes elementos:

Se comenzó con la creación de los **documentos primarios**, que en este caso son las autoevaluaciones, las autobiografías y las transcripciones de las entrevistas. Se crearon como ficheros independientes

Se realizaron las **citas**, que son fragmentos de los documentos primarios creados en congruencia con cada una de las categorías de pensamiento crítico. Las citas son cadenas de texto que coinciden temáticamente.

Se crearon los **códigos**, que son palabras clave (*keywords*), indicadores de conceptos o de expresiones que dan cuenta de cada categoría y que, a su vez, organizan las citas.

Se construyeron **familias**, que son un conjunto de objetos que comparten una cualidad. En este caso, las familias de las categorías componen el modelo del Pensamiento crítico y reflexivo.

Las citas, entonces, son la unidad mínima que se analiza para ver si en ella existen elementos de algunas de las categorías y subcategorías del Pensamiento crítico. No siempre se pudieron evaluar todos los componentes, porque la información no es homogénea ni siquiera dentro de una misma universidad. En algunos casos, hay mayor disponibilidad de la información, mientras que en otros es más escueta; de ahí derivan sus principales limitaciones.

Tal como se ha dicho, en los instrumentos de recolección de información, como autoevaluaciones, entrevistas y autobiografías, no hay preguntas específicas sobre el tema del Pensamiento crítico. La lógica del análisis descansa en la idea general —avalada por diversos autores, tal como se describe en el marco teórico— de que las prácticas mismas deben hablar del uso del Pensamiento crítico (Perrenaud, 2010; Schön, 1992). Esto tiene riesgos innegables como el que los datos no reflejen con suficiente calidad cada caso docente o que las evidencias de Pensamiento crítico usado no se trasladen a los estudiantes, es decir, que esté en las enunciaciones docentes pero no necesariamente en sus prácticas. Sin embargo, dado que buena parte de ello está en los programas de los

cursos, y atañe a diferentes temas como contenidos y metodologías, se asume que es un buen indicador de su enseñanza; además, la información se complementa con las diferentes técnicas.

Por otra parte, el uso del modelo tiene la virtud de mostrar las tendencias generales y su uso en prácticas frecuentes como las evaluaciones o los discursos con los que los docentes describen lo que hacen.

Es en este segmento en donde se utiliza con fuerza el referente interno de la Universidad Icesi como manera de comparar las diferencias entre diversas prácticas docentes. Buena parte de los datos proceden de entrevistas, autoevaluaciones y autobiografías de los docentes de Icesi, lo que permite contextualizar la información en una universidad y un modelo pedagógico en particular y así ganar profundidad en el análisis posterior. También se usa el referente externo, es decir, la información que se tiene sobre programas de cursos de universidades de Argentina, Brasil y Chile, para contrastar los resultados de Colombia.

Es importante aclarar que mucha información puede ser interpretada desde diversas categorías. Es decir, unas mismas prácticas pueden dar cuenta de varias categorías a la vez, pero se privilegió la explicación desde la que resultaba más fuerte, la que mejor representaba la definición de cada categoría. Los datos se leyeron y relevaron múltiples veces para lograr la agrupación y las tendencias que ahora se presentan, y se analizaron siempre en función de las definiciones establecidas por el modelo.

Para terminar el segmento metodológico, se ofrece el siguiente cuadro que permite visualizar la totalidad de técnicas cualitativas usadas en este estudio:

Cuadro N° 10: Resumen de Métodos y Técnicas Cualitativas.

MÉTODO CUALITATIVO	DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA	CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES	TIPO DE INFORMACIÓN PARA EL ESTUDIO
Entrevistas en profundidad	Guía de entrevista abierta. Diálogos entre la investigadora y los sujetos del estudio realizados en las oficinas de los entrevistados o en sitios neutrales de las universidades. Datos sistematizados y analizados en Atlas Ti.	- Datos sociodemográficos - Formación - Experiencia laboral y docente - Experiencia en investigación - Producción intelectual - Sobre Docencia Reflexiva: - Conocimiento del modelo pedagógico de la Universidad/forma personal - Uso del modelo para las clases - Valoración práctica del modelo - Transformaciones en la práctica docente. - Preparación de clases - Tiempo de preparación de clases. - Herramientas y apoyos para el aprovechamiento del modelo. - Dificultades del uso del modelo. - Resistencias para adopción. - Actividades pedagógicas desarrolladas antes, durante y después de clase. - Formas generales de enseñanza de teorías y metodologías - Opinión sobre clase magistral - Opinión sobre el aprendizaje	Se entrevistaron 15 profesores de Sociología, 7 profesores de otras disciplinas, 5 jefes de departamento y 5 directores de programa, para un total de 32 entrevistas. Los criterios de selección de los entrevistados eran los siguientes: profesores de tiempo completo con nombramiento; equilibrio entre hombres y mujeres; más de 5 años de Experiencia docente con carga en investigación. Al momento de la entrevista todos dictaban al menos un curso en un programa de Sociología.	Descripción de Trayectorias y experiencias de la docencia en Sociología Prácticas y usos de modelos pedagógicos. Descripción del oficio.

		propio/autonomía • Estrategias que incentivan el aprendizaje • Estrategias para enfrentar la diversidad (entorno económico, educativo, socio-cultural, tecnológico, organizacional) • Cambios desde el modelo hacia el programa.		
Autoevaluaciones	302 formatos de autoevaluación docente de profesores de Icesi. 223 de ellos aplicados a docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias sociales, centrales para este estudio; 11 aplicados a profesores de otros programas de Sociología del país; y 68 aplicados a profesores de otras carreras de Icesi que dictan cursos básicos en Sociología. Datos sistematizados y analizados en Atlas Ti.	Objetivos de aprendizaje, planificación de clases, estudio previo del estudiante, tiempo de clase por actividades.	Autoevaluaciones docentes aplicadas por los jefes de departamento de Icesi bajo la coordinación del Centro de Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje. Autoevaluaciones desarrolladas por los profesores cada semestre y que dan cuenta de sus prácticas antes, durante y después de clases. Se tomaron en cuenta las autoevaluaciones del año 2011.	Descripción de las actividades de los docentes en distintos momentos de su trabajo y reflexiones propias sobre ello.
Revisión documental y análisis de contenido Programas de cursos.	67 programas de asignaturas, así: Fundamentos (15) Metodologías (10) Teorías (14) Interdisciplinarios (9) Sociologías Especiales (10) Otros (9) 25 para Colombia y el	Facultad/ programa, curso, ciclo al que pertenece, modalidad, carácter, descripción del curso y su objetivo, unidades temáticas, metodología, evaluación del curso, bibliografía, observaciones del programa.	Revisión de las páginas web de todos los programas en Colombia y de algunos en el resto de países analizados.	Descripción de las formas que toman los contenidos de los cursos y las metodologías que se usan para su enseñanza.

	resto para los otros países			
Análisis de contenido. Herramienta de evaluación de Pensamiento crítico	Herramienta desarrollada por Ángela Bermúdez, (Ph.D. en Educación), que reúne cuatro dimensiones clave para valorar la enseñanza del pensamiento crítico: pensamiento problémico, pensamiento escéptico, pensamiento sistémico y multiperspectividad. Se construyó una escala de valoración en niveles bajo, medio y alto para cada una de las categorías de la herramienta: Nivel bajo: entre el 0% y el 50% (contenidos y metodología). Nivel medio: entre el 51% y el 80% (contenidos y metodología). Nivel alto: entre el 81% y el 100% (contenidos y metodología).	Pensamiento escéptico: Precisión, supuestos, evidencia, procedimientos, lógica de la argumentación, consistencia, aceptabilidad. Multiperspectividad: Diferencia puntos de vista, experimenta consecuencias decisiones. Reconstrucción puntos de vista en el contexto. Coordinar múltiples perspectivas. Pluralismo Balance. pensamiento sistémico: Percepción temporal. Coordinación de cambio y continuidad Percepción estructural. Causas y consecuencias de las prácticas Buscar conexiones. Zoom in y out. Contextualizar agencia. Pensamiento problémico: Tolerancia a la innovación, cuestionamiento al orden establecido, discusiones éticas, valoración de la práctica, emocionalidad	La herramienta se aplicó a toda la información recogida en entrevistas, autobiografías y autoevaluaciones, así como a la obtenida en el análisis de pensum y programas, para ver si contienen indicios de enseñanza explícita de pensamiento crítico.	Evidencias del uso explícito del pensamiento crítico en la enseñanza de la Sociología tanto en pensum como en contenidos, objetivos y metodologías de los programas de cursos. Valoración de la presencia de elementos de pensamiento crítico en los datos obtenidos a través de entrevistas, autobiografías y autoevaluaciones docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 7: Resultados

El genio ¿no es tan hijo de la naturaleza como el arte? —se dice Avito— ¿no es la naturaleza hecha arte, lo que equivale á decir que es el arte hecho naturaleza? ¿No es el feliz consorcio de la reflexión con el instinto, instinto reflexivo á la par que reflexión instintiva? 29 -Oh, veo que te afecta demasiado, y tampoco eso... tampoco eso... No le quiero sentimental. Un sentimental no puede ser buen sociólogo. Y ahora, puesto que hace tan buen día, á pasear un rato, á tomar luz... ¡luz! ¡Luz! ¡Mucha luz! Y de paso dice: La educación empieza en la gestación... ¿qué digo? en la concepción misma... antes, mucho antes porque venimos educándonos ab initio, desde lo homogéneo primitivo.

Miguel de Unamuno. Amor y Pedagogía: 43

Presentación

De acuerdo con los objetivos del estudio, los resultados dan cuenta de las características de la enseñanza de la Sociología en Colombia. Para ello se contrastaron los aspectos generales y los pensum de los 15 programas existentes en el país en relación con los de Argentina, Brasil y Chile.

Además, se identificaron las principales características de las experiencias de los docentes de Sociología en Colombia, haciendo énfasis en la manera en que enseñan los cursos, el uso que hacen del pensamiento crítico y cómo orientan la formación hacia lo público.

En consonancia con lo anterior, los resultados se agrupan en cuatro grandes partes: en la primera se presentan las características generales de las carreras, para luego analizar una a una las seis categorías creadas para sistematizar las mallas curriculares, a saber, las asignaturas de Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías Especiales, Interdisciplinariedad, otros cursos y los rasgos generales de su enseñanza.

En la segunda parte se presentan las características generales de la experiencia docente desde la idea de docencia reflexiva.

La tercera parte recoge la información sobre el pensamiento crítico. Este segmento se divide en dos partes. La primera da cuenta de las asignaturas y sus orientaciones hacia el pensamiento crítico, que, a su vez, tiene seis subdivisiones, según la categoría de

asignaturas que analiza: Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías especiales, Interdisciplinariedad y otros cursos. Y la segunda da cuenta de las experiencias docentes desde la idea de pensamiento crítico.

En la cuarta parte se presentan los resultados del análisis de las asignaturas y experiencias docentes orientadas a la sociología pública y se subdividen tres temas: los datos que dan cuenta de asuntos de importancia pública, los relacionados con la enseñanza de la comunicación oral y escrita y, finalmente, la valoración que los docentes dan a la asociatividad y al equilibrio entre la docencia, la investigación y la intervención como elementos importantes de formación para el trabajo sobre lo público.

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

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, es necesario describir la enseñanza de la Sociología en Colombia a partir de las mallas curriculares de los 15 programas existentes en el país. Los resultados se presentan en relación con el referente externo escogido. Esto significa que paralelamente se exponen las características de las mallas curriculares de Argentina, Brasil y Chile, lo que ha permitido ganar perspectiva para el análisis del caso colombiano. Para complementar los datos y profundizar la información se utilizan las entrevistas y autobiografías docentes realizadas a los profesores de varias universidades en Colombia y se acude también a las autoevaluaciones docentes que se aplicaron con mayor énfasis a profesores de la Universidad Icesi, de acuerdo con la decisión de tomar el caso de esta universidad y su modelo pedagógico como un referente interno que permitió profundizar en la información y sobre todo ver las diversas experiencias en el marco de un modelo pedagógico en particular, tal como se describió en el capítulo metodológico.

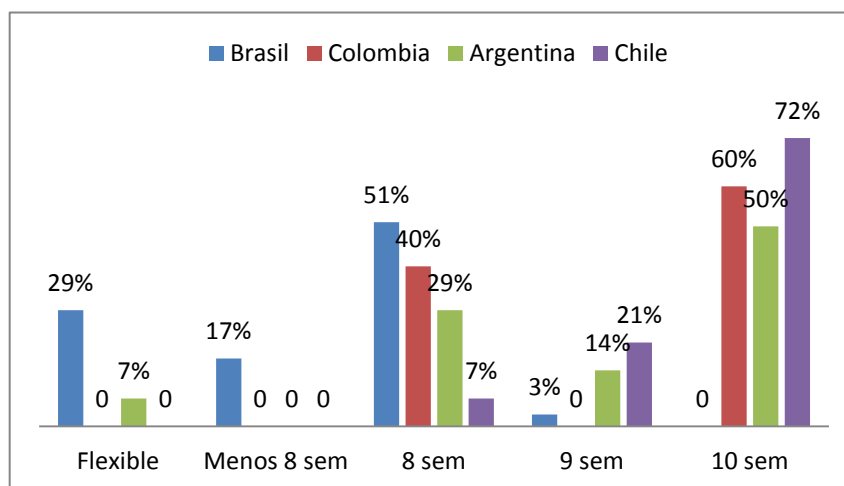
En Colombia existen 15 programas de Sociología, en Brasil 56 de Sociología o Ciencias Sociales¹⁸ y en Argentina y Chile 15 programas de Sociología en cada uno. Este estudio aborda la totalidad de esos programas para cada país (ver Anexo 2).

¹⁸ Hay que destacar que en Brasil la gran mayoría de las universidades que dictan Sociología lo hacen bajo el nombre de Ciencias Sociales. Solo 5% de las universidades tienen la carrera llamada Sociología como tal. Sin embargo, los pensum de Ciencias Sociales tienen materias similares a las de de Sociología y en las misiones a

De los 15 programas de grado en Sociología en Colombia, 9 se dictan en universidades públicas y 6 en universidades privadas. Son carreras con un promedio de 154 créditos (el rango menor es 122 y el mayor 178) distribuidos en un número de semestres que oscila entre 8 y 10. Específicamente 9 programas (60%) tienen 10 semestres (4 de ellos de universidades públicas) y 6 programas (40%) tienen 8 semestres (4 de ellos de universidades públicas) (ver Anexo 13).

Chile y Argentina también tienen carreras con 10 semestres de duración, pero hay otras de 9 semestres, lo que no existe en Colombia. También difiere de Brasil, en donde un 29% tiene amplia flexibilidad de duración, lo que tampoco existe en Colombia. Es Chile el país con más carreras de 10 semestres (72%). En resumen, en los 4 países estudiados predominan las carreras de 10 semestres, con excepción de Brasil en donde predominan los 8 semestres, tal como se ve en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 5: Duración de las carreras por semestres y países.



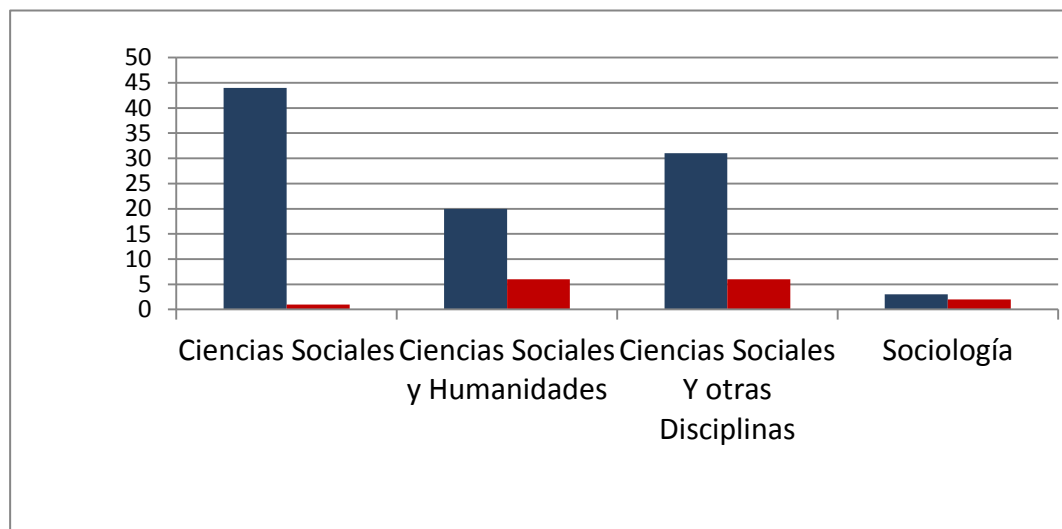
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Otro rasgo importante de la enseñanza de la disciplina en Colombia es el trabajo conjunto con otras áreas. Como se aprecia en el siguiente gráfico, la mayoría de las carreras están

menudo se menciona la Sociología como uno de los temas principales. En cambio, en Argentina, Chile y Colombia el programa se llama carrera en Sociología o Licenciatura en Sociología.

inscritas en facultades relacionadas con Ciencias Sociales, Humanidades y otras disciplinas afines. A diferencia de los otros países analizados, en donde la tendencia primordial es a inscribirse en facultades cuya principal denominación es Ciencias Sociales en general.

Gráfica N° 6: Facultades a las que pertenecen los programas de Sociología en Colombia.



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

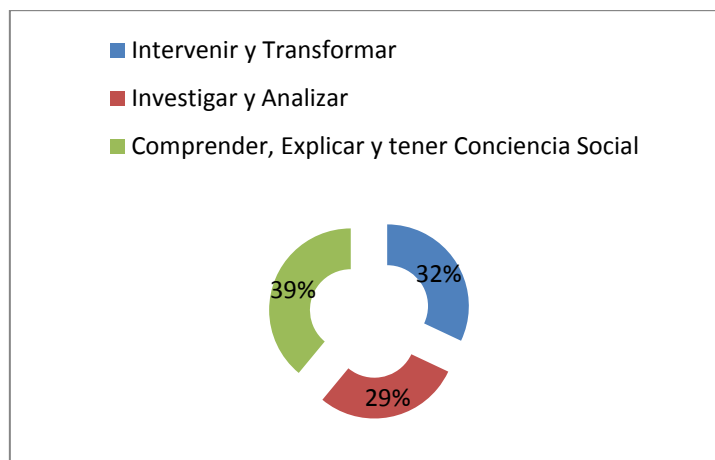
En Colombia las carreras de Sociología comparten espacios con otras disciplinas así: 8 de los programas están en Facultades que relacionan las Ciencias Sociales y las Humanidades, 2 comparten con Derecho, 1 con Ciencia Política, 1 con Economía y, finalmente, 2 programas están solos en una facultad que se denomina Sociología (ver Anexo 14).

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

Respecto al perfil ocupacional, en general, las misiones de las carreras en Colombia definen al sociólogo como transformador de la realidad social (ver Anexo 15). De hecho, la referencia al saber intervenir y transformar las sociedades aparece en las páginas web del 67% de las

universidades analizadas. La información da cuenta específica del interés por: desarrollar capacidades para transformar la sociedad, intervenir para plantear alternativas y posibilidades viables para la solución de las problemáticas de la sociedad Colombiana y explicar, comprender y analizar la sociedad, tal como se agrupa en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 7: Perfil ocupacional del egresado en Colombia



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

En Brasil, el perfil hace énfasis en investigación, docencia y teoría¹⁹. En Argentina hay un claro énfasis en la investigación para analizar, definir y efectuar aportes a la realidad social. Y Chile se enfoca en comprender, explicar, traducir e interpretar problemas y fenómenos sociales, y dar soluciones o intervenir para el bienestar social.

Pueden señalarse dos tendencias en los 101 programas analizados: por una parte, tenemos a Chile, Argentina y Colombia, quienes resaltan en sus misiones el comprender y analizar los fenómenos o problemáticas sociales, pero también señalan la importancia de intervenir, plantear soluciones o efectuar aportes a los problemas sociales. Y por otra parte, está Brasil, que se distancia de la idea de intervención social y se acerca a la de políticas sociales.

Los contrastes se aprecian, resumidos, en el siguiente cuadro (ver anexo 12):

¹⁹ Las universidades brasileras difieren de los otros 3 países analizados en que se puede optar por estudios de Ciencias Sociales en dos modalidades: Bacharel y licenciatura; el primero forma investigadores y el segundo docentes para nivel básico y secundaria.

Cuadro N° 11: Perfiles y énfasis de la formación del sociólogo por países

	Brasil	Colombia	Argentina	Chile
Énfasis:	Investigación, Docencia y Teoría	Investigación, Práctica	Investigación	Investigación
El estudiante debe saber:	Analizar la realidad social, comprender y reflexionar sobre la realidad de Brasil,	Comprender los procesos de cambio de las sociedades, plantear alternativas de cambio (60% de las universidades)	Analizar, definir, y efectuar aportes a la realidad sociedad.	Comprender, explicar, traducir interpretar problemas(a la sociedad) y fenómenos/y dar soluciones e intervenir para el bienestar social
El papel de los sociólogos	Analizar y comprender	Transformar la realidad social	Analizar y comprender	Analizar y Comprender
La intervención social	Aparece sólo en 4% de las universidades	Aparece en 20% de las universidades	Aparece en el 20% de la Universidades	Aparece en el 20% de la Universidades

Fuente: Icesi. 2011.

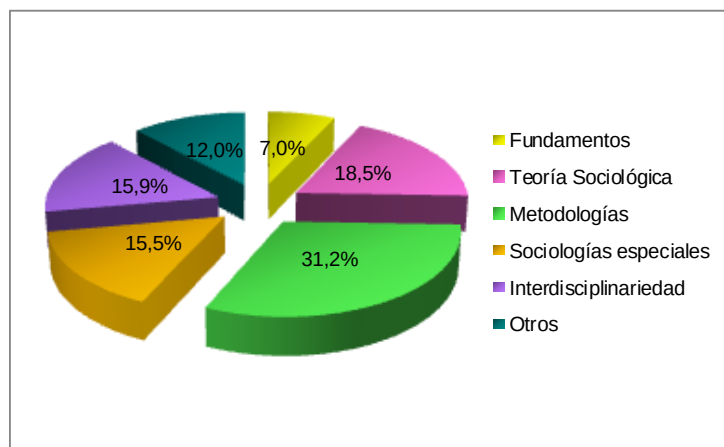
1. Descripción de las Mallas Curriculares

Para facilitar la comprensión de los datos, las mallas se agruparon en seis categorías según tipos de asignaturas: Fundamentos, Teoría Sociológica, Metodologías, Sociologías Especiales, Interdisciplinarias y Otros. A su vez, cada categoría se subdivide por áreas temáticas marcadas por el tipo de asignaturas que contienen. Como se verá, obviamente estas subdivisiones son diferentes para cada categoría. Para dar cuenta de cada una de las categorías y sus divisiones se presentan datos cuantitativos y cualitativos. Cuantitativamente se describen las categorías por país y entre países y se privilegian las subdivisiones que en cada categoría registraron el mayor número de asignaturas; cualitativamente, se describen los rasgos que llaman la atención por su pertinencia con los objetivos de este estudio, ligados a las experiencias descritas por los docentes.

En Colombia el mayor peso está en las asignaturas metodológicas (31,2%), seguidas de las Teorías (18,5%) y de las Sociologías Especiales (15.5%). Es decir, se trata de una formación

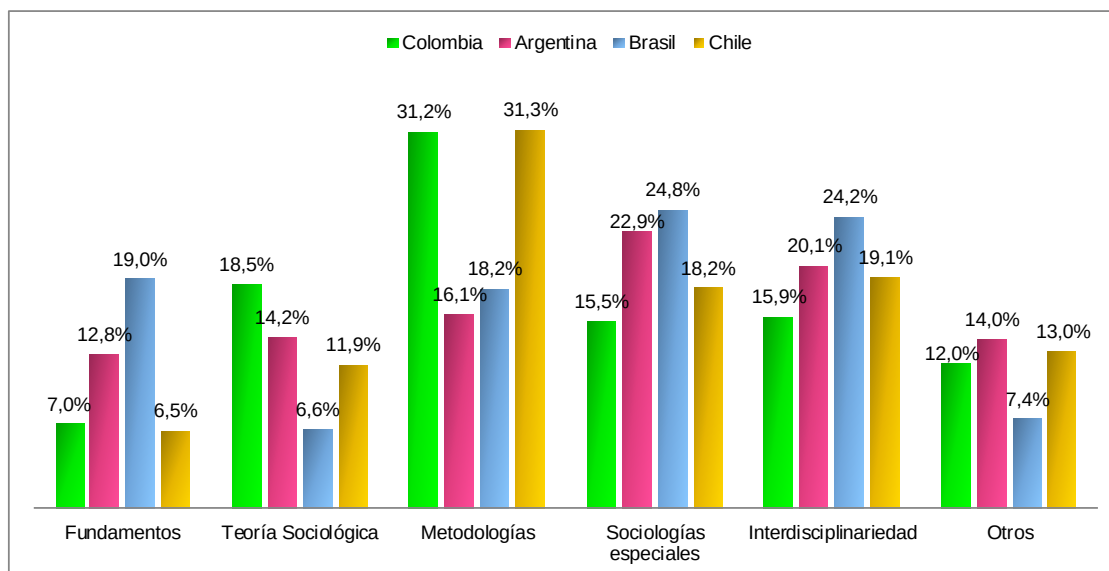
fuertemente metodológica pero que equilibra con las teorías generales y específicas, tal como se ve en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 8: Distribución de asignaturas por Categorías en Colombia.



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

Sin duda, Colombia se destaca frente a otros países por el peso de las metodologías. Solo Chile es similar; en cambio, en Argentina y Brasil es mayor el peso en asignaturas de Fundamentos, Sociologías Especiales e Interdisciplinariedad.

Gráfica N° 9: Categorías de asignaturas por países

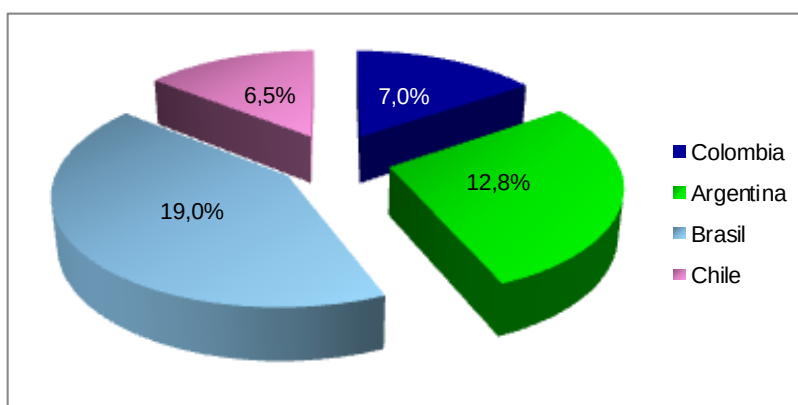
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Un análisis por áreas deja ver mayores precisiones en la información, como se describe en los siguientes segmentos:

a. Fundamentos

Tal como se muestra en la siguiente gráfica, el 7% de las asignaturas que se dictan en Colombia son de Fundamentos. El peso de estas asignaturas es evidentemente menor en comparación con Brasil y Argentina, pero similar al caso chileno. Es de notar el importantísimo peso de estas asignaturas en Brasil, en donde alcanza el 19% del total de sus mallas curriculares, lo que se corresponde con el perfil más amplio de las Ciencias Sociales, por el que han optado.

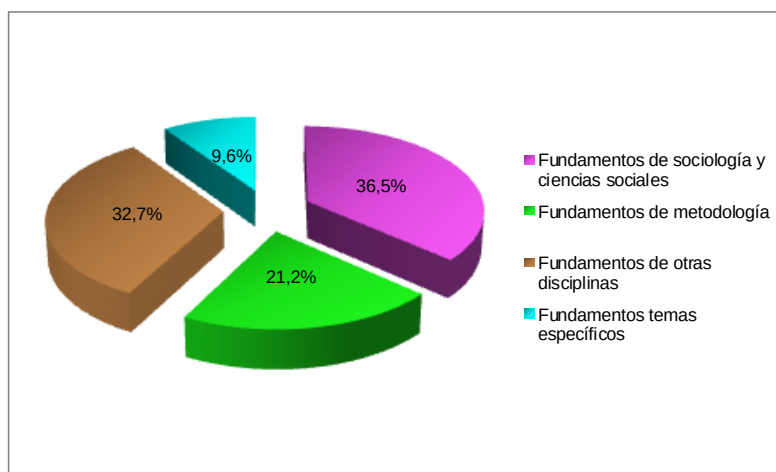
Gráfica N° 10: Peso porcentual de la categoría Fundamentos respecto a los totales de cada país



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

Los tres tipos de fundamentos que más se enseñan en Colombia son: Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales (36,5%), Fundamentos de otras disciplinas (32,7%) y Fundamentos de Metodología (21,2%). En total estas tres modalidades de fundamentos representan el 90,4% de las asignaturas de este tipo.

Gráfica N° 11: Fundamentos que más se enseñan en Colombia.

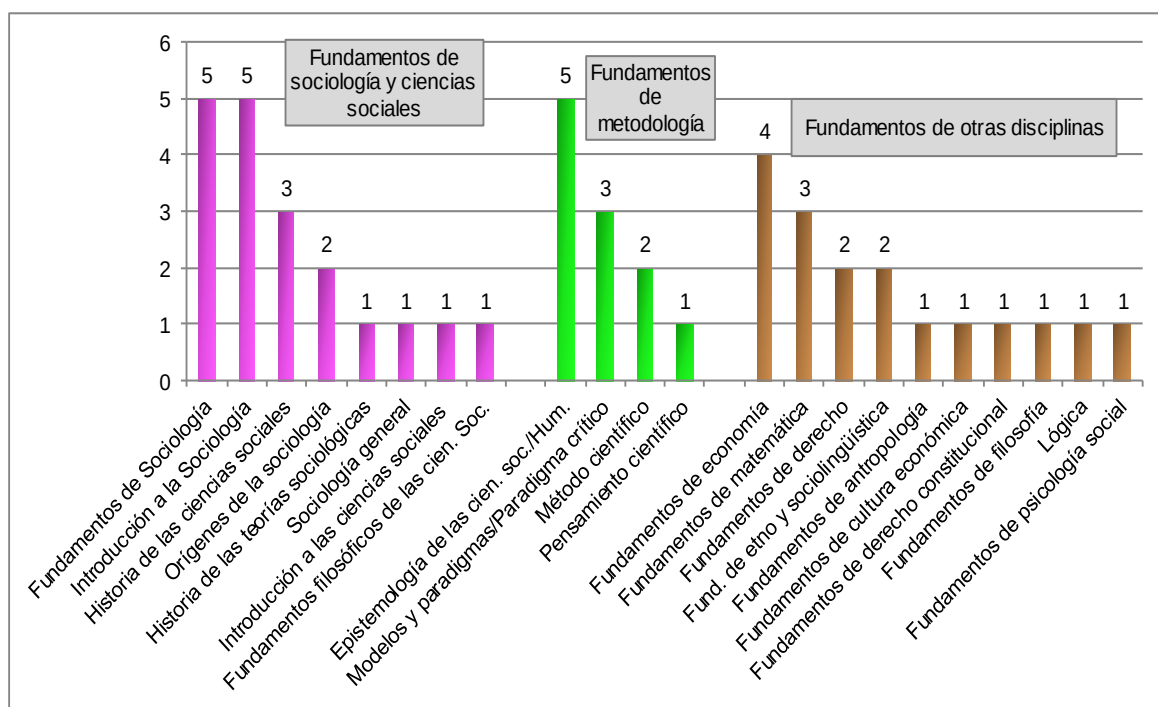


Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Del total de asignaturas de Fundamentos que se enseñan en Colombia, el 32,7% se refieren a disciplinas distintas a la Sociología y el 3,8% a temas no tradicionales, mientras que en las

categorías Fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales y Fundamentos de Metodología todas las asignaturas tienen relación específica con los orígenes y las bases de la disciplina en particular y en pocos casos de las Ciencias Sociales en general. Es interesante notar que la categoría Fundamentos de otras disciplinas incorpora a la enseñanza de la Sociología asignaturas sobre Economía, Matemáticas, Lingüística, Antropología, Derecho, Filosofía y Psicología, lo que puede hablar de programas con interés en iniciar, desde el nivel básico, una relación interdisciplinar. En total hay 17 asignaturas de este tipo en todo el país.

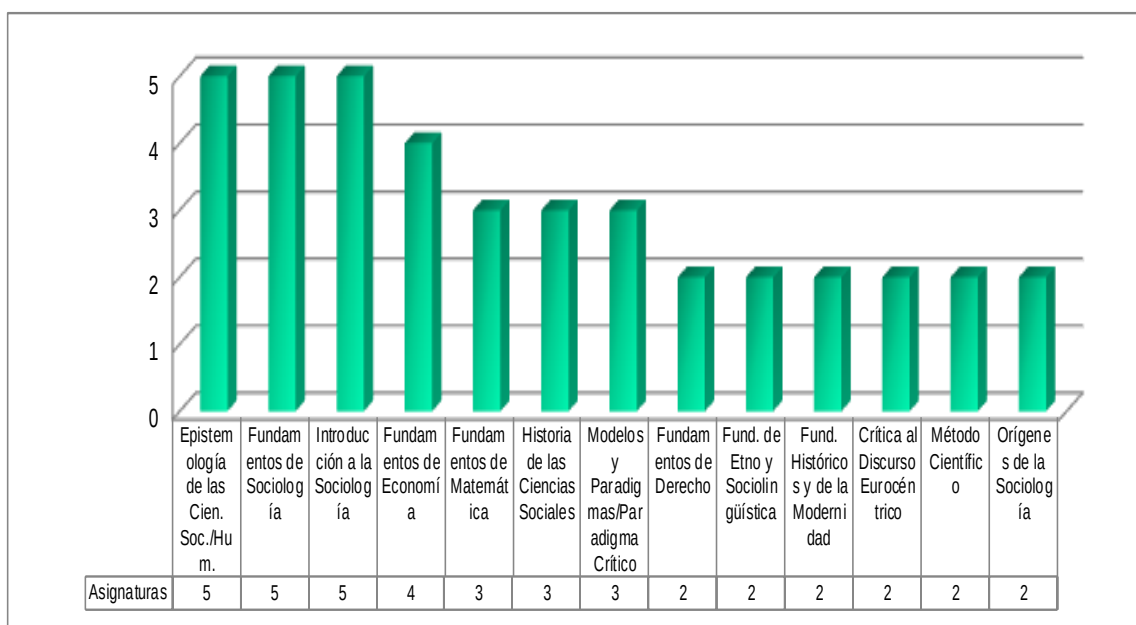
Gráfica N° 12: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de fundamentos que más se enseñan en Colombia.



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

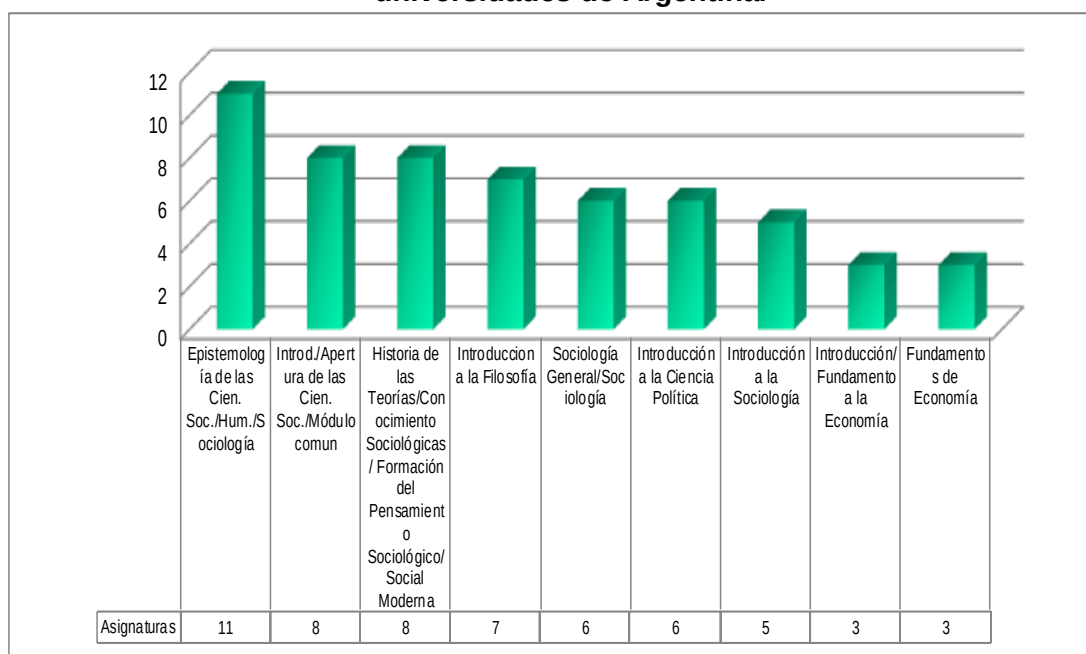
Otra manera de presentar los datos es según la frecuencia de repetición de las asignaturas en distintas universidades. Desde esta perspectiva, las tres asignaturas más dictadas son Epistemología de las ciencias humanas y Sociales, Fundamentos de Sociología e Introducción a la Sociología. Esta tendencia es similar a otros países, excepto Brasil, tal como consta en los gráficos siguientes:

Gráfica N° 13: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



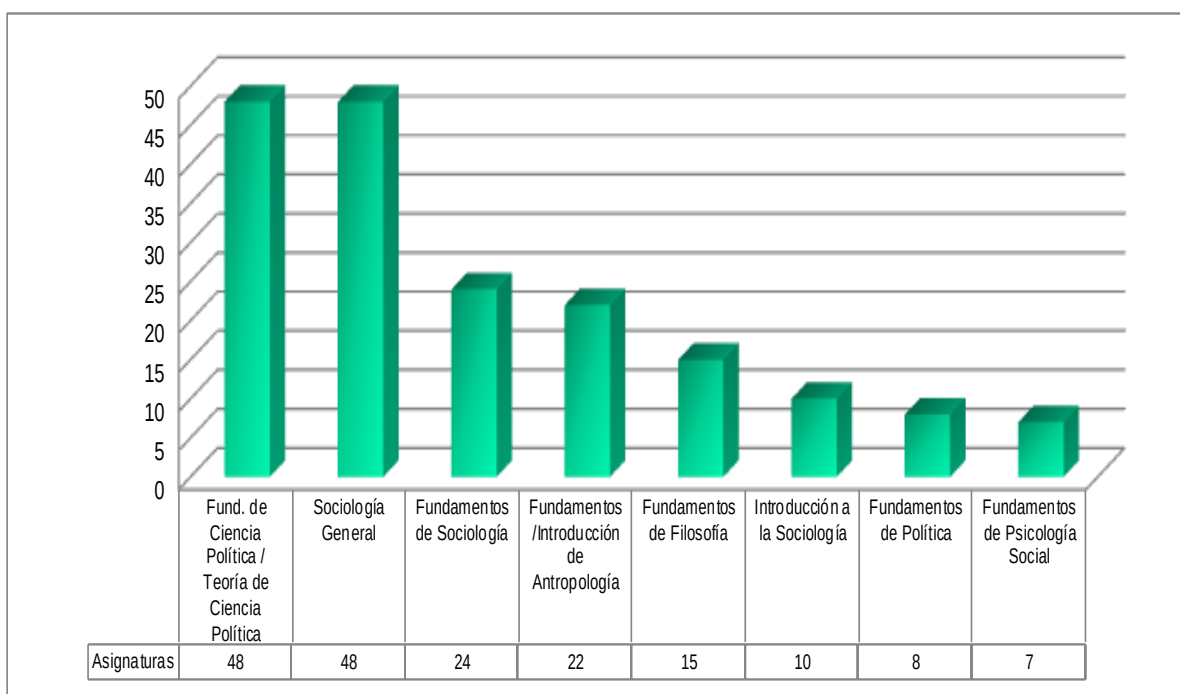
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 14: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Argentina.



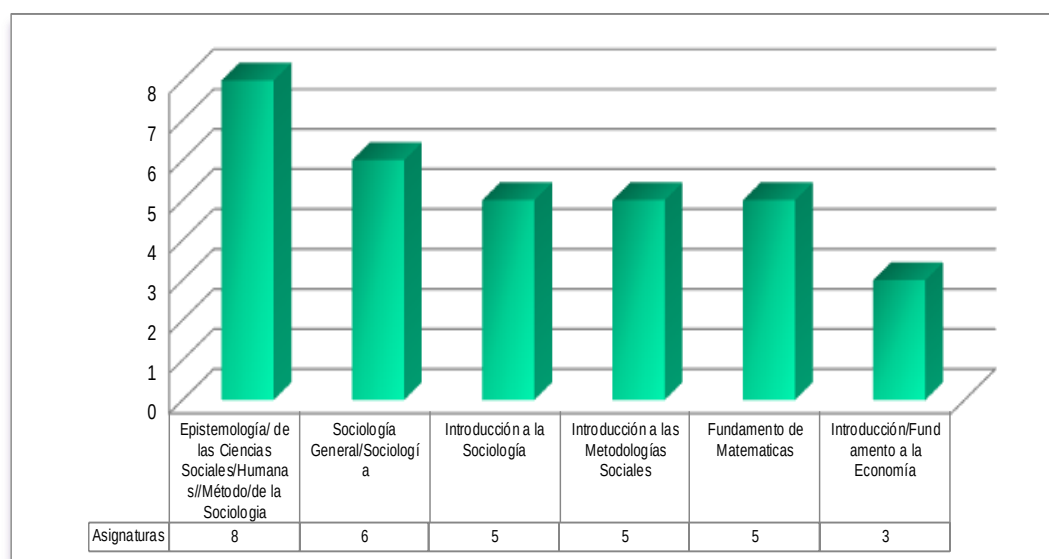
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi. 2011.

Gráfica N° 15: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



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

Gráfica N° 16: Asignaturas del componente Fundamentos con mayor frecuencia en las Universidades de Chile



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

De acuerdo con las gráficas anteriores, para la categoría de Fundamentos, con excepción de Brasil, los países dictan más asignaturas referidas a la Epistemología de las ciencias, ya sea Sociales, Humanas o específicamente de la Sociología. Por su parte, en Brasil las categorías que más asignaturas tienen son: Fundamentos de Ciencia Política, Teoría de Ciencia Política y Sociología General.

En Colombia, Brasil y Chile las categorías que están en segundo y tercer lugar son Fundamentos de la Sociología y Sociología en general. En Argentina, además de la Sociología, se mencionan las Ciencias Sociales.

En las categorías siguientes empiezan a aparecer otras disciplinas. Por ejemplo, Colombia y Chile son semejantes porque en ambos se priorizan la Economía y las Matemáticas. Mientras que Argentina y Brasil incluyen otras Ciencias Sociales como la Antropología, la Filosofía, la Ciencia política y la Psicología social.

Respecto a las categorías de Fundamentos, con el número de asignaturas más bajo, entre 1 y 2, en Colombia se dictan asignaturas tradicionales relacionadas con la modernidad, el individuo y la sociedad, el pensamiento científico y la filosofía, pero también aparecen otros temas interesante, aunque menos convencionales, como la crítica al discurso eurocéntrico, la etno y sociolingüística. En los demás países no se registran asignaturas de este tipo (ver Anexo 16).

En los **programas de las asignaturas de Fundamentos revisados** (11 en total para la categoría Fundamentos) es evidente que estas materias tienen como propósito común presentar a los estudiantes las formas fundamentales de análisis que caracterizan a la Sociología, así como las bases teóricas, metodológicas y epistemológicas que fundamentan la disciplina desde sus inicios. Se busca que el estudiante establezca una relación entre los saberes académicos que ofrecen las universidades y los saberes propios de la vida cotidiana, generando así una sensibilidad frente a las demandas de carácter social que presenta su contexto. Lo anterior es una tendencia común en estos programas, pues al revisar sus propósitos y presentaciones se encuentra que coinciden en pretender que sus estudiantes desarrollen habilidades y competencias para analizar, cuestionar, comprender y transformar las diversas interpretaciones de su realidad social a través del análisis crítico y

detallado de lo que han sido los fundamentos científicos, tradiciones teóricas y aspectos metodológicos que se producen sobre la realidad social de cada país y su posterior aplicación práctica.

En la presentación de cada asignatura se hace énfasis en la importancia de cuestionar el propósito de las bases teóricas y metodológicas que fundamentaron el surgimiento de la Sociología como disciplina. Para plantear dichos cuestionamientos, cada programa de asignatura tiene una serie de unidades temáticas especializadas que llevan al estudiante a conocer, a través de diversos autores, los orígenes de la Sociología, sus formas de pensamiento, producción de conocimiento, herramientas metodológicas y autores principales. La organización de las unidades temáticas permite que el estudiante sepa desde el inicio del curso cuál es el hilo conductor de cada clase, la temática principal y los propósitos de las lecturas. No todas las universidades presentan detalladamente el contenido temático, lo cual marca una diferencia significativa en términos de enseñanza y metodología del curso, pues aquellos programas en donde se presenta todo el contenido temático con su respectiva bibliografía (especialmente en Colombia y Chile) consignan que el estudiante podrá preparar cada clase, anticipando las lecturas y discusiones a realizar.

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

Respecto a la bibliografía utilizada, hay diferencias significativas. Por ejemplo, las asignaturas de Fundamentos en Brasil no sugieren una bibliografía en sus programas. En cambio, países como Colombia, Chile y Argentina presentan detalladamente en sus unidades temáticas las lecturas sobre los temas de cada clase y también sugieren una bibliografía complementaria (ver anexo 17).

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

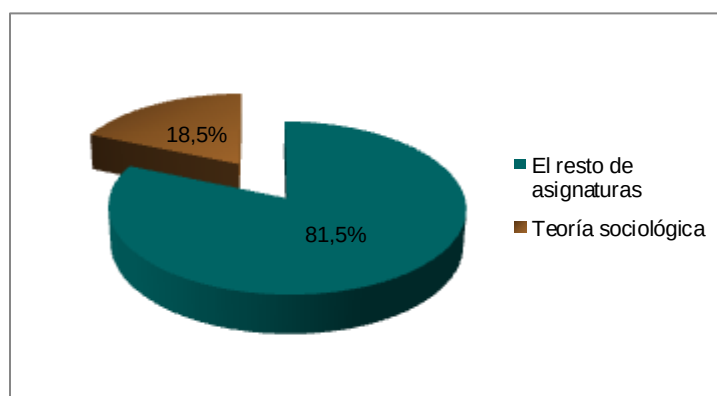
Al complementar la información con las **entrevistas y autobiografías** de los docentes se profundiza esta información. En Colombia el 42% de los docentes entrevistados se refieren al tema de fundamentos en la enseñanza de la Sociología y sobre todo a la importancia de este para su propia formación. Estos profesores se centran en dos aspectos: la relación de su formación académica o experiencia profesional con los fundamentos de la Sociología y el papel que estos tienen en la disciplina. Así, asuntos como la formación básica en temas económicos, jurídicos, filosóficos, literarios, lingüísticos, antropológicos, psicológicos e históricos son altamente valorados como bases de la disciplina. El siguiente relato así lo muestra:

Estanislao Zuleta tuvo la gran virtud de enseñar algo supremamente importante: aprender a leer. Las páginas de ese libro son extraordinarias. Se trata de acercarse a la filosofía de una manera tan profunda y a la vez tan sencilla. Obviamente, hay muchas cosas que no se logran aprender de un envión, pero luego de haber leído estas páginas con sumo cuidado, uno queda bastante iniciado o motivado para seguir leyendo, y claro está, para atreverse a ingresar al extraño, misterioso, inquietante y escarpado mundo de la filosofía. En mi caso particular la filosofía ha sido un insumo fundamental no solo en mi formación como socióloga, sino en mi vida, (M.F., Autobiografía Docente, 2012).

b. Teoría Sociológica

Las mallas curriculares muestran que el 18,5% de las asignaturas que se enseñan en Colombia son Teorías Sociológicas, tal como se ve en el siguiente gráfico:

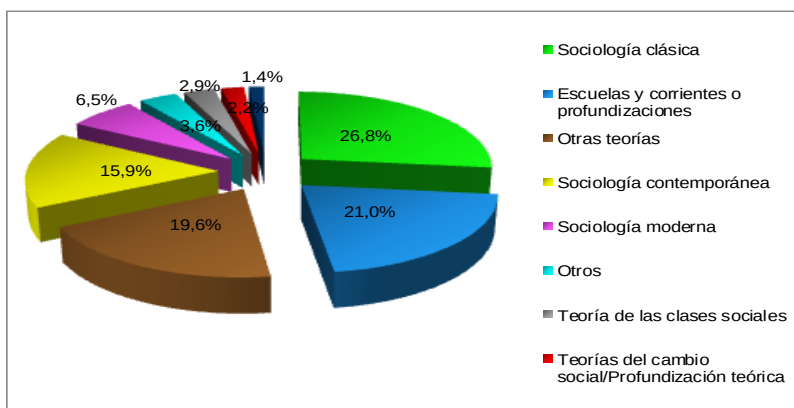
Gráfica N° 17: Peso porcentual de las asignaturas de Teoría Sociológica en Colombia.



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

Se destacan la Sociología Clásica (26,8%), las teorías organizadas por Escuelas, Corrientes o temas de profundización (21%) y lo que se denominan otras teorías (19,6%), que es un grupo que indica la heterogeneidad de asignaturas de este tipo enseñadas en el país, tal como se ve en el siguiente gráfico.

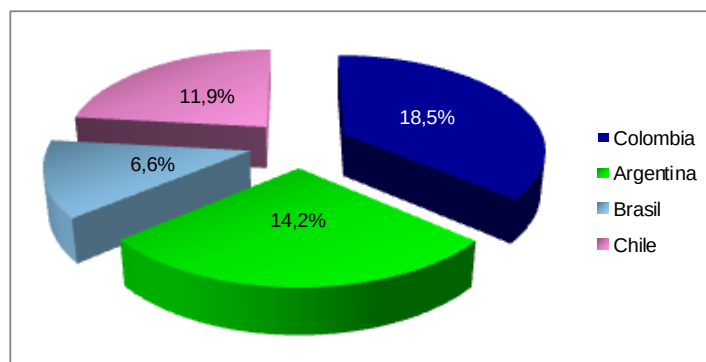
Gráfica N° 18: Tipos de Teoría Sociológica que se enseñan en Colombia



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

En relación con Argentina, Brasil y Chile, Colombia es el país que tiene más asignaturas de Teoría Sociológica. Es notable el poco peso de ellas en Brasil, en congruencia con su enfoque de Ciencias Sociales. El siguiente gráfico así permite verlo:

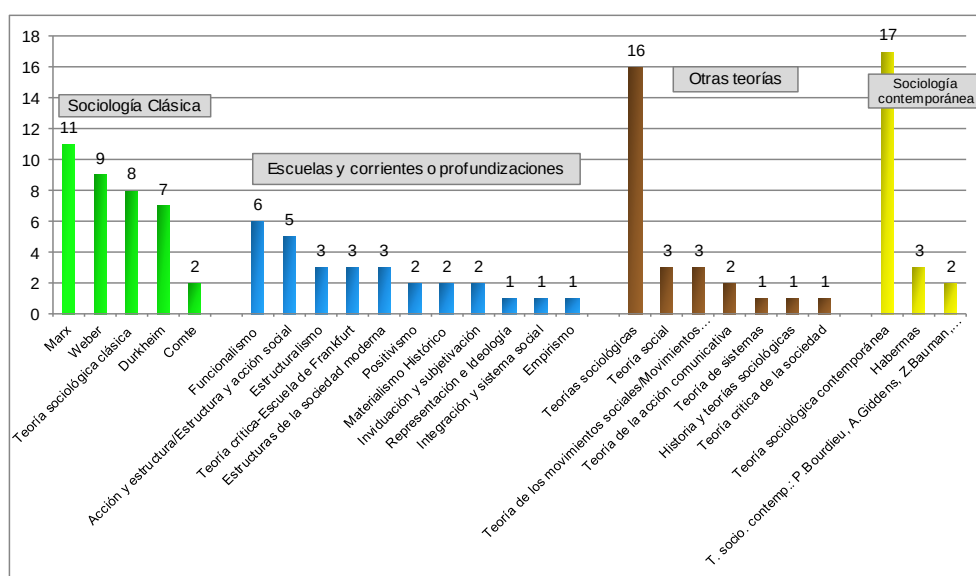
Gráfica N° 19: Peso porcentual de la categoría Teorías Sociológicas respecto a los totales de cada país.



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

El tipo de asignaturas dictadas es variado y para su análisis, se agrupan de la siguiente forma:

Gráfica N° 20: Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de teorías sociológicas que más se enseñan en Colombia



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

Los cuatro tipos de Teoría Sociológica que más se enseñan en Colombia son: Sociología clásica (26,8%); escuelas y corrientes o profundizaciones (21,0%); otras teorías —teoría social, movimientos sociales, acción comunicativa, teoría de sistemas, teoría crítica de la sociedad— (19,6%) y teoría sociológica contemporánea (15,9%). Estos cuatro tipos de teorías representan el 83,3% de las teorías sociológicas que se enseñan en Colombia.

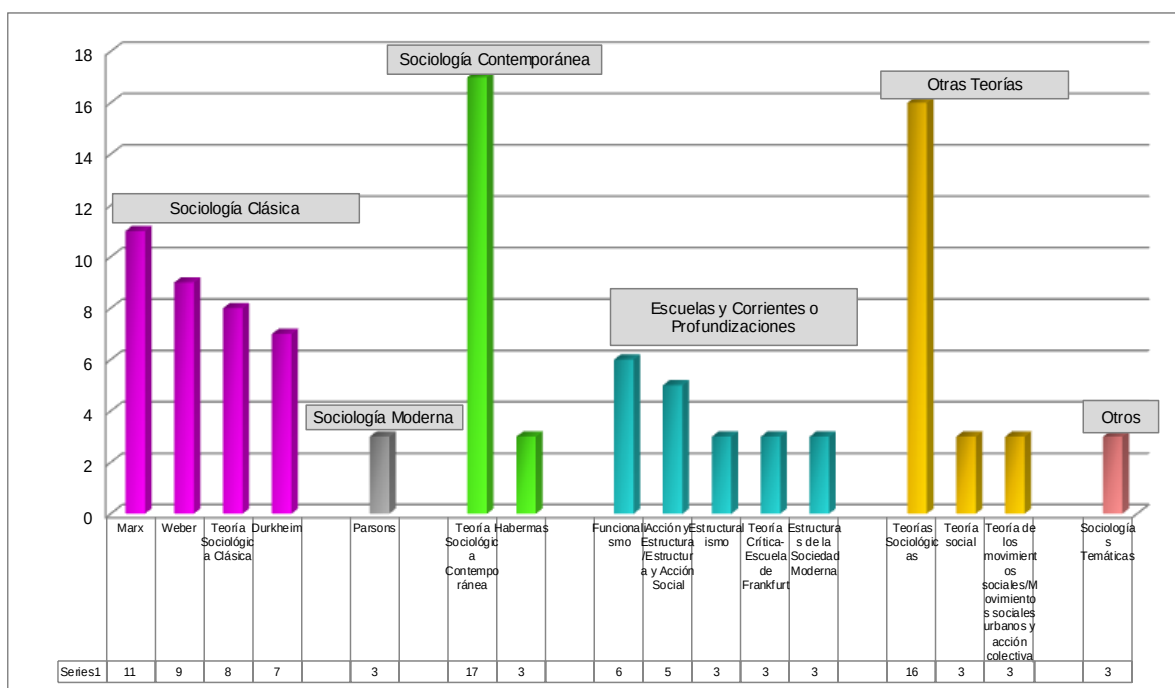
En cada una de las divisiones se observa que casi todas las asignaturas de las tres primeras categorías se refieren a autores. Sobresalen las asignaturas sobre Marx, Weber y Durkheim, fundadores de la disciplina, y temas, también clásicos en la enseñanza de la Sociología, como el funcionalismo, el estructuralismo, el positivismo, la escuela crítica o las parejas acción/estructura, objetividad/subjetividad, orden/caos, etc.

Solamente en la segunda categoría (escuelas y corrientes o profundizaciones) hay dos asignaturas sobre Individuación y Subjetivación que rompen esta tendencia, y en el caso de la Sociología Contemporánea también hay dos asignaturas en las que se estudian autores como Bauman y Elster, que abordan temas más actuales y sobre el individuo como un factor que condiciona los fenómenos sociales.

En la categoría «otras teorías» aparecen tres asignaturas sobre movimientos sociales y acción colectiva. Si a las siete asignaturas anteriores se suman las siguientes que no están dentro de las categorías más representativas: nuevos paradigmas, pensamiento y sistema complejo (2) y sociologías temáticas (3), se obtiene que del total de asignaturas de teoría sociológica el 8,7% aluden a giros actuales. Por ello se afirma que la enseñanza de la teoría sociológica en Colombia es clásica o ligada a los temas tradicionales de la disciplina, tal como lo plantean diversos autores trabajados en el marco teórico.

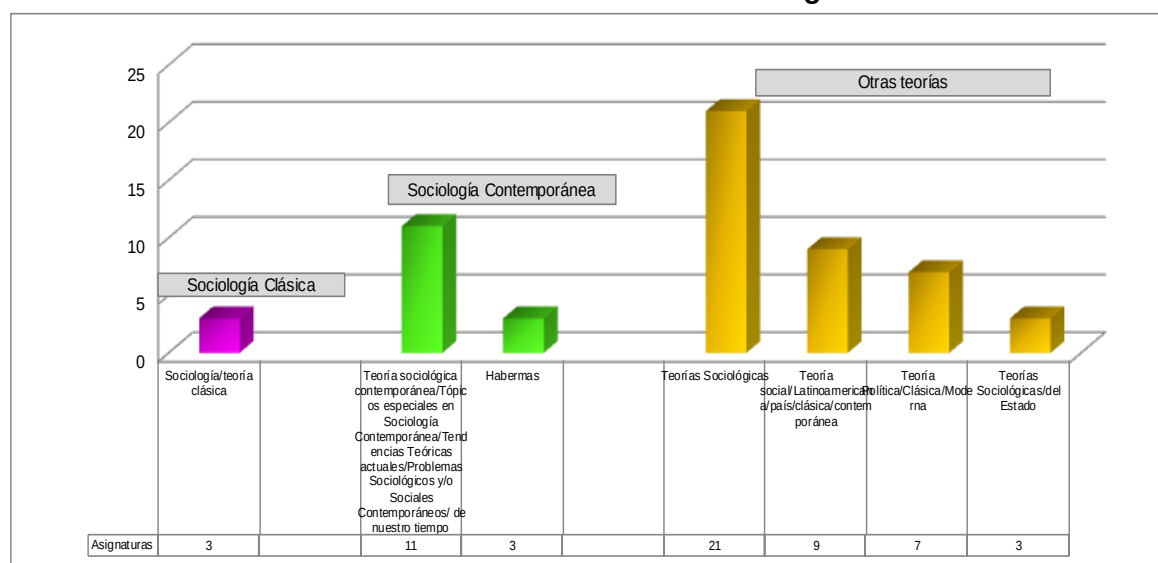
Un análisis de estos mismos datos, pero teniendo en cuenta la frecuencia con que se repiten las mismas materias en diversas universidades del país, deja ver otros detalles, como se desprende de las siguientes gráficas:

Gráfica N° 21: Asignaturas del componente de Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



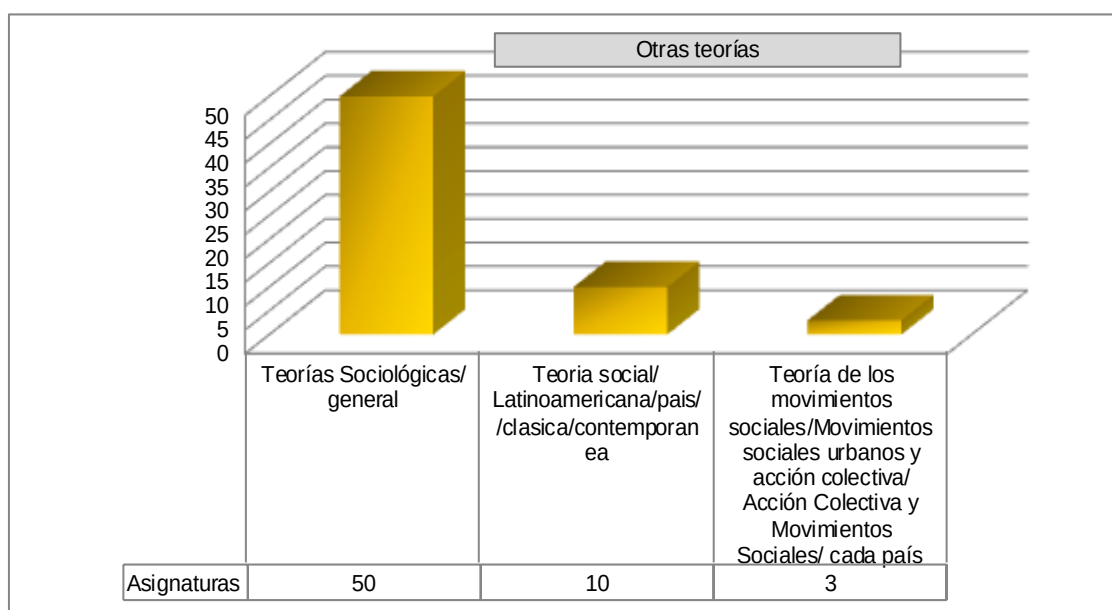
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 22: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



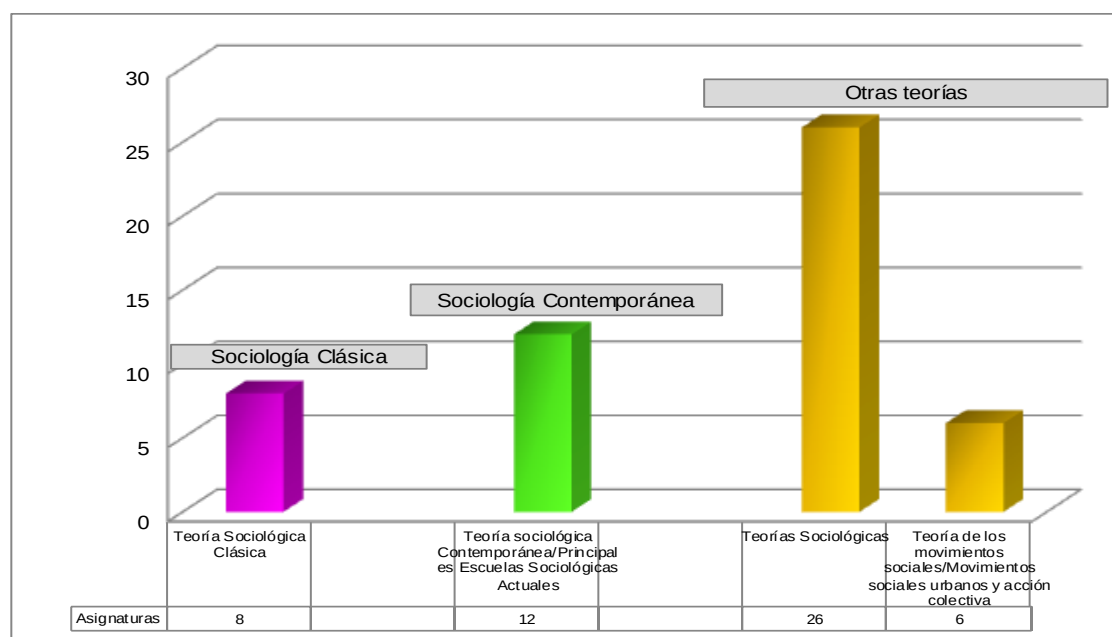
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 23: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



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

Gráfica N° 24: Asignaturas del componente Teorías Sociológicas con mayor frecuencia en las universidades de Chile



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

En comparación con los otros países, se observa que en Colombia, tal como se ha mencionado, sobresalen las asignaturas de Sociología clásica y contemporánea, al igual que las de categorías sociológicas, escuelas y corrientes, tales como acción y estructura social, la Escuela de Frankfurt, el funcionalismo y el estructuralismo. En Argentina y Brasil las asignaturas de Sociología clásica tienen una menor representación, mientras que las de Sociología contemporánea adquieren más relevancia. Por otro lado, en Chile no hay asignaturas que se refieran de manera explícita a la Sociología clásica o contemporánea.

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

En cuanto a las categorías de teorías Sociológicas que tienen el número de asignaturas más bajo (entre 1 y 2), se destacan las de filósofos modernos y las de autores contemporáneos (ver Anexo 18).

La revisión de **programas de asignaturas de teorías sociológicas** para todos los países (10 en total) permite señalar que coinciden en tener como propósito central dar a conocer a sus alumnos las teorías sociológicas clásicas y contemporáneas, considerando que son herramientas fundamentales para que el sociólogo pueda comprender, analizar y explicar la realidad social de su contexto. Adicionalmente, se espera que los estudiantes reciban una formación teórica que no solo se quede en la reconstrucción histórica del pensamiento sociológico clásico, sino que lleve a los futuros sociólogos al planteamiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que transformen su quehacer profesional.

La revisión de los objetivos de cada asignatura muestra giros en la tendencia de enseñanza. En tanto algunos se centran en la revisión general de las teorías sociológicas clásicas, otros se enfocan en el estudio de autores representativos de algunas de estas teorías y otros contextualizan las principales teorías sociológicas. Al igual que en los programas de la categoría Fundamentos, en estos se espera que el estudiante interiorice los conocimientos

básicos que sustentan las propuestas teóricas de la Sociología como disciplina útil en la producción de conocimiento, reflexión y transformación de las sociedades.

En la mayoría de las asignaturas los docentes privilegian las clases magistrales. Allí exponen y analizan las diferentes teorías sociológicas existentes, desde las denominadas clásicas hasta las modernas. Se realizan lecturas guiadas de autores como Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber (ver anexo 17), así como debates y diálogos en clase que le permiten al docente conocer el nivel de aprendizaje y comprensión de sus alumnos. El estudiante debe leer y analizar con anterioridad cada texto para que pueda participar en los debates. Se desarrollan talleres grupales e individuales.

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

Al revisar las **entrevistas, autobiografías y autoevaluaciones**, el área teórica es muy importante en las experiencias de los docentes. Los profesores se enfocan en dos aspectos centrales: la importancia de la teoría asociada a la investigación, a asuntos metodológicos o a los datos empíricos, y lo que se debe enfatizar cuando se enseña teoría. Específicamente los profesores mencionan cuestiones como las siguientes:

- a) La necesidad de adaptar el lenguaje teórico a las experiencias de los integrantes en ejercicios prácticos o en asignaturas de metodología.
- b) Los hallazgos empíricos no deben utilizarse para verificar una teoría, sino que esta última es un medio que permite analizarlos.
- c) En los modelos de análisis para explicar problemas sociales se pueden incorporar a la teoría sociológica los desarrollos teóricos de otras disciplinas.
- d) A partir de los años noventa la investigación social abandonó la teoría para priorizar lo empírico; se debe encontrar un equilibrio entre lo teórico y lo empírico.

Las siguientes ideas, extraídas de los datos, sugieren la importancia de algunos de los elementos mencionados:

- a) La teoría se debe enseñar tal como la enuncian los diferentes autores, así no se esté de acuerdo con sus ideas.
- b) Las teorías clásicas se deben vincular con las teorías contemporáneas y las reflexiones teóricas que se hagan en este sentido deben ser pertinentes para analizar los problemas locales y nacionales actuales.
- c) La enseñanza de la teoría requiere releer los autores, buscar otros y revisar la estrategia pedagógica.
- d) En Sociología los textos se interpretan, no se describen ni se narran.
- e) Los estudiantes deben cuestionar las teorías que buscan dar explicaciones absolutas de la sociedad y tener en cuenta el papel de los sujetos y de las particularidades en la construcción social.

Otro grupo de profesores relaciona la teoría con la práctica y con la actualidad, ya sea señalando que la primera sirve como fundamento de la segunda, que los conceptos se aprenden a través de la realización de actividades prácticas o ilustrándolos con casos concretos. Los docentes expresan lo siguiente:

- a) Se utilizan los autores más actuales sobre los temas que se enseña.
- b) Se divide la clase en dos partes: una teórica y otra práctica. Los estudiantes deben hacer un análisis crítico de lo que leen a partir de su experiencia personal y profesional; también deben sustentar teóricamente la manera como resuelven los casos prácticos.
- c) Los aportes del profesor en términos de conocimientos y experiencia son muy importantes cuando se enseña teoría.
- d) Complementan la enseñanza de la teoría invitando actores sociales, políticos o económicos para que cuenten sus experiencias, porque consideran que los estudiantes deben conocer el contexto en el que viven.
- e) Los conceptos claves se aprenden haciendo ejercicios que los aterricen.
- f) El profesor debe promover en los estudiantes una actitud crítica frente a los conceptos y sus aplicaciones. La teoría debe ser sometida a crítica porque es una representación de la realidad y, por lo tanto, es limitada.

- g) En las asignaturas cuyo contenido es totalmente teórico, el docente debe diseñar estrategias que permitan poner en práctica ese conocimiento.

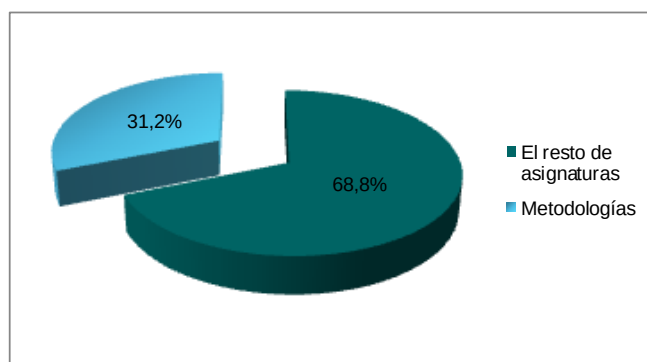
Esta frase alude a algunas de estas cuestiones:

Aprender haciendo, aprender a hacer y saber que todo lo que el estudiante haga lo debe aprender en un actuar permanente dentro de clase y fuera de clase, así lo entiendo, como poder creativamente generar ejercicios que aterricen conceptos claves para su proceso de aprendizaje (A.O, entrevista Docente, 2010).

c. Metodologías

Tal como se mencionó al inicio de este capítulo, el área más densa en la enseñanza de la Sociología en Colombia es la de metodologías, que tiene un peso de 31,4% sobre el total de las mallas curriculares.

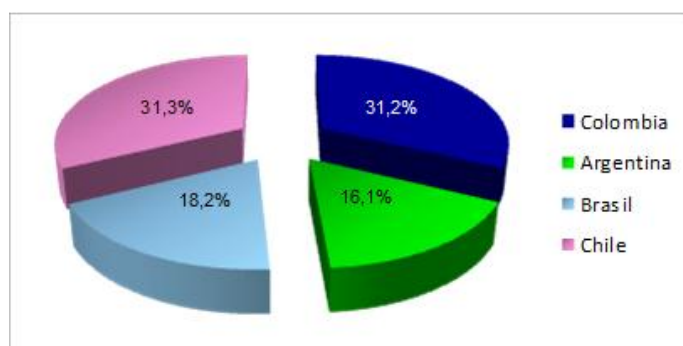
Gráfica N° 25: Peso porcentual de las asignaturas metodológicas en Colombia



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

Esta área es de primordial importancia en la historia del país, tal como se registró en los antecedentes. Alrededor de ella está en buena medida asentada la identidad del sociólogo colombiano. En Colombia el peso de esta categoría es mucho mayor que en Argentina y Brasil y similar a Chile, tal como se ve en el siguiente gráfico:

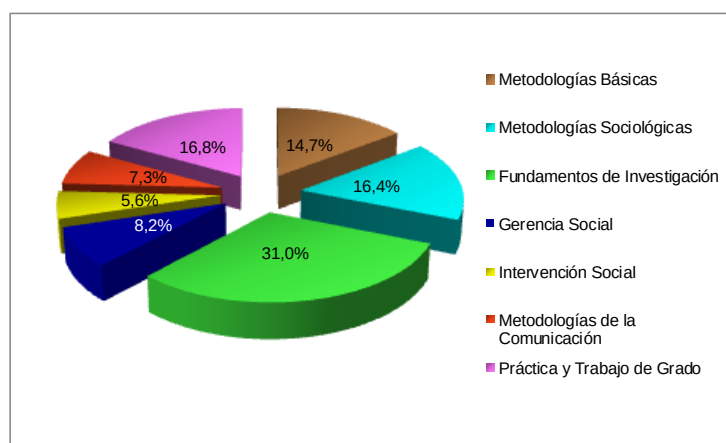
Gráfica N° 26: Peso porcentual de la categoría Metodologías respecto a los totales de cada país



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

Las asignaturas metodológicas se han dividido en 7 grupos para facilitar su comprensión. Algunas de estas clasificaciones se realizaron de acuerdo con contenidos propiamente metodológicos y otras hacen referencia a procesos de investigación e intervención o a prácticas, que se agrupan de esta manera porque relacionan fuertemente el componente metodológico. Por ejemplo, las asignaturas de prácticas profesionales y trabajos de grado se clasifican en esta categoría porque, además de poner en juego los saberes generales del estudiante próximo a egresar, retan fuertemente y en el terreno sus prácticas metodológicas, tal como lo expresaron los directores de carrera y jefes de departamento, con quienes se validó la construcción de categorías.

Gráfica N° 27: Tipos de metodologías que se enseñan en Colombia

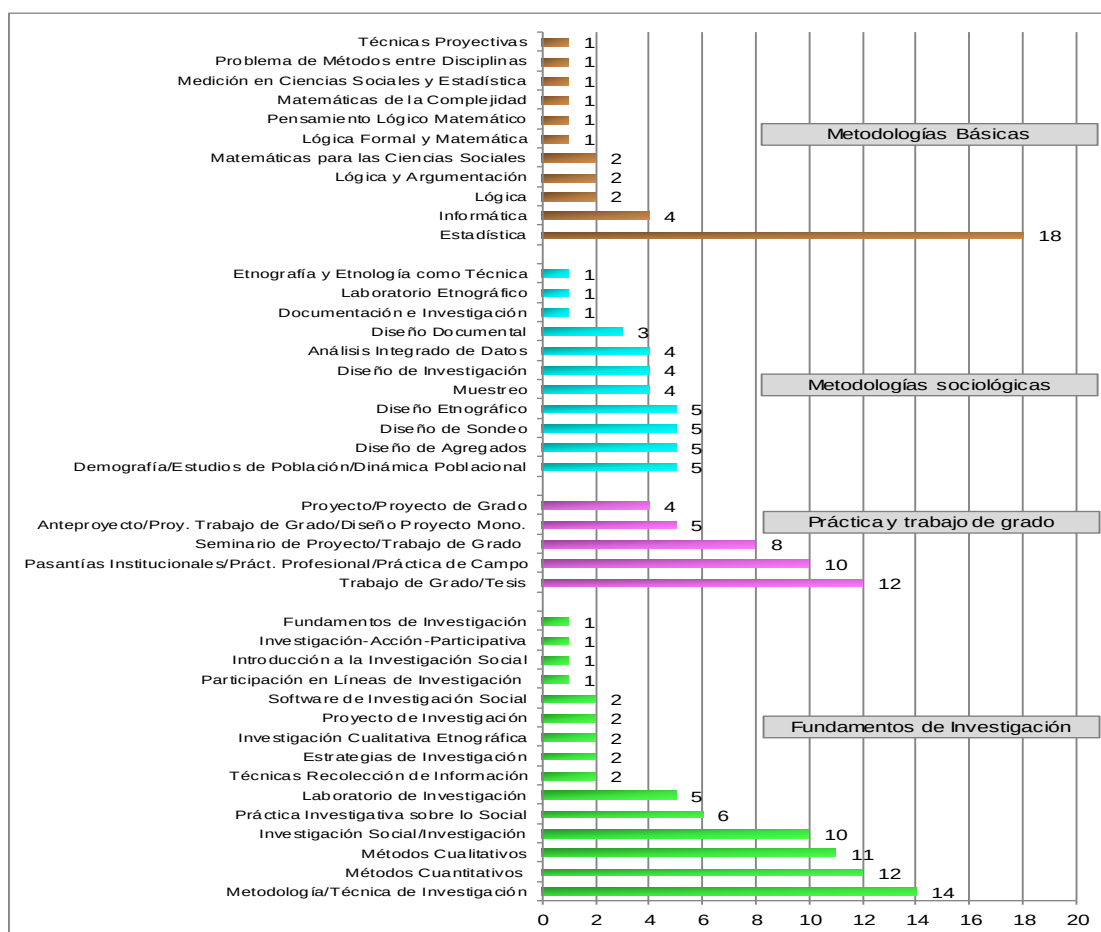


Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi. 2011.

Los tres tipos de metodologías que más se dictan en Colombia son: fundamentos de investigación con un 31,0%, las relacionadas con prácticas laborales y trabajos de grado con un 16,8%, metodologías sociológicas con un 16,4% y metodologías básicas con un 14,7%. Aunque el peso de áreas como gerencia social e intervención social es menor, ellas, agrupadas, dan cuenta de un cierto giro en la disciplina hacia áreas que ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos demandados y útiles en diversos y novedosos escenarios laborales en Colombia, como el de las empresas, la responsabilidad social, las industrias culturales y las relaciones laborales, entre muchos otros.

Cuando se refina el análisis de acuerdo con los contenidos de cada categoría, surgen otros rasgos importantes, tal como se desprende del siguiente gráfico:

Gráfica N° 28: Asignaturas que se dictan en los cuatro tipos de metodologías que más se enseñan en Colombia



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

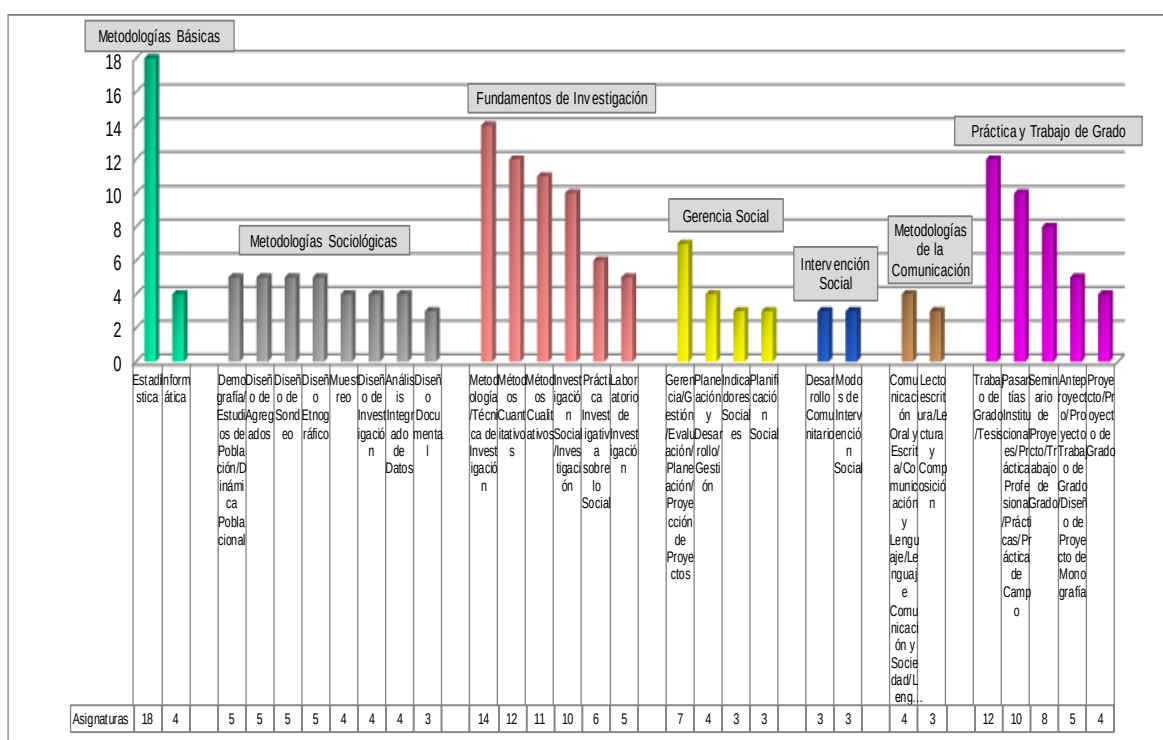
Dentro de cada uno de los cuatro grupos más densos, se destacan:

- Fundamentos de investigación: metodología/técnica de investigación (14), métodos cuantitativos (12), métodos cualitativos (11) e investigación social/investigación (10).
- Práctica y trabajo de grado: trabajo de grado/tesis (12), pasantías institucionales/práctica profesional/práctica de campo (10) y seminario de proyecto/trabajo de grado (8).
- Metodologías sociológicas: demografía/estudios de población/dinámica poblacional (5), diseño de agregados (5), diseño de sondeo, (5), diseño etnográfico (5), muestreo (4), diseño de investigación (4) y análisis integrado de datos (4).
- Metodologías básicas: estadística (18) e informática (4).

En el anterior grupo de asignaturas predominan las que se centran en las técnicas metodológicas. Las asignaturas que sugieren alguna relación entre diferentes métodos de investigación e incluso procesos teóricos son las relacionadas con prácticas y trabajo de grado. En este grupo de asignaturas pocas se relacionan de manera explícita con la realidad social: demografía, estudios de población, dinámica poblacional (5). Hay otras asignaturas interesantes pero con una baja frecuencia, como «problema de métodos entre disciplinas», o «análisis integrado de datos», lo que sugiere un interés por diálogos metodológicos e interdisciplinarios. Ninguna asignatura de este grupo alude a la intervención social.

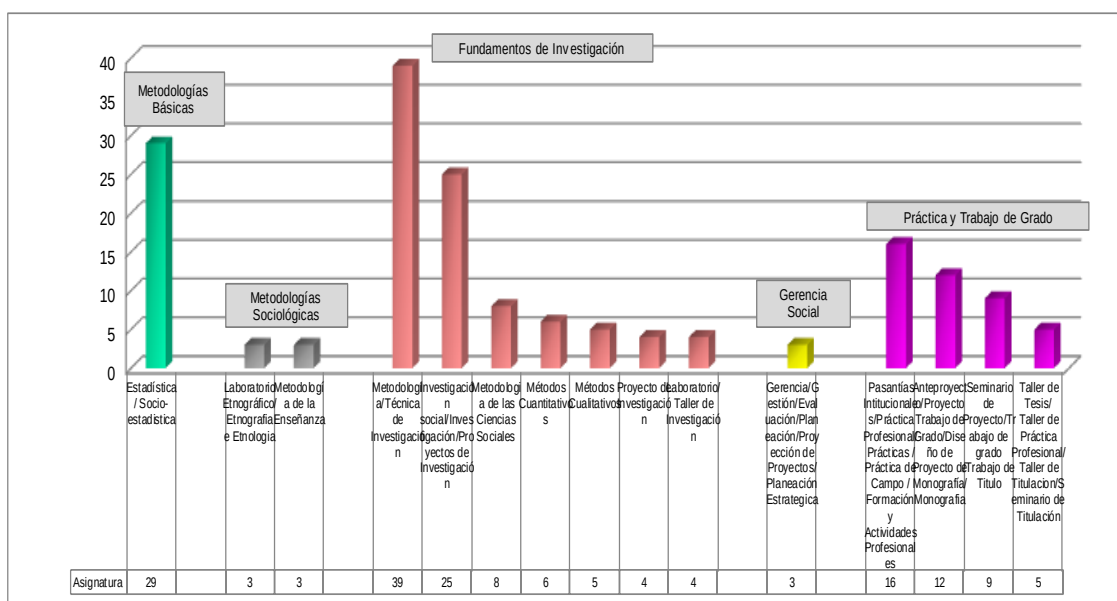
Cuando se analiza la frecuencia con la que se repiten las asignaturas, en distintas universidades, y se la compara con otros países, el análisis se refina aún más, tal como se deduce de las siguientes cuatro gráficas:

Gráfica N° 29: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



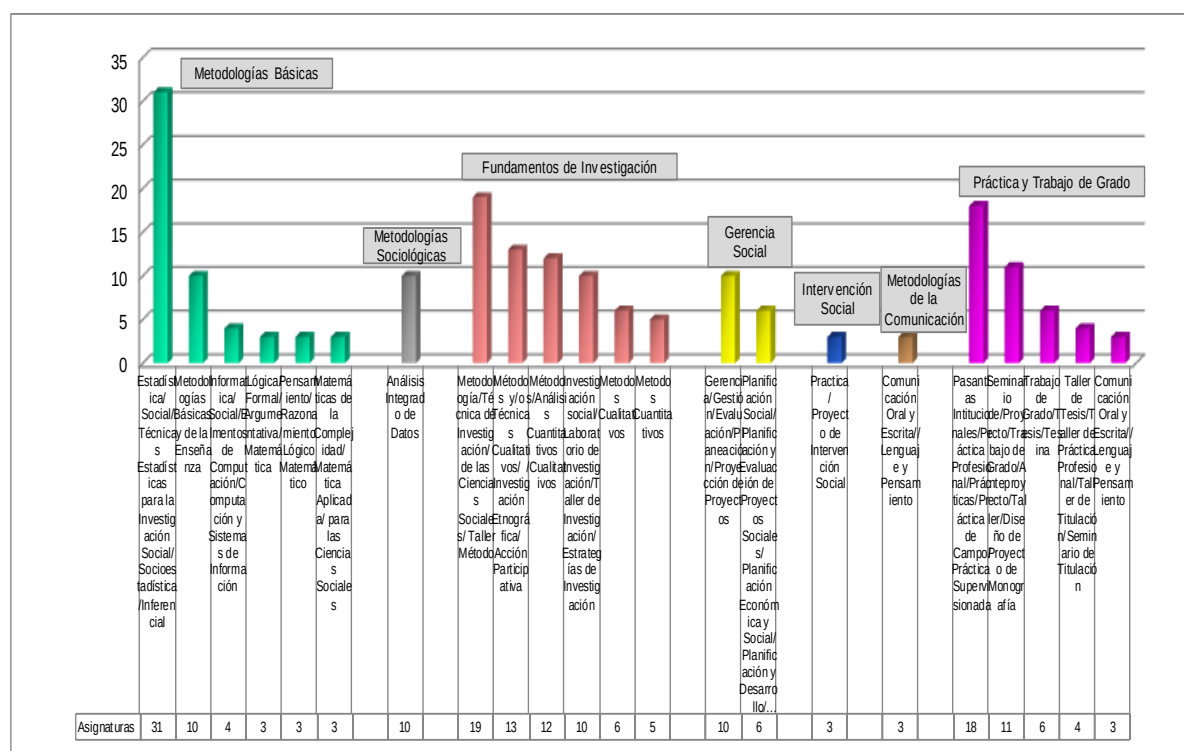
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 30: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



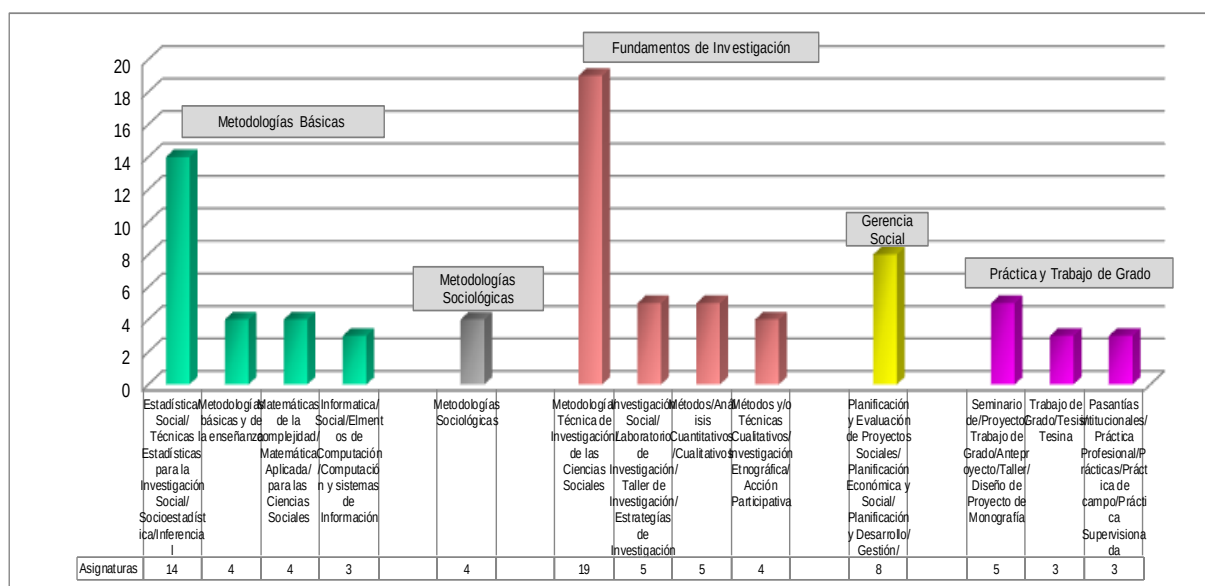
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 31: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



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

Gráfica N° 32: Asignaturas del componente Metodologías con mayor frecuencia en las universidades de Chile.



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

En todos los países, un tema común en el grupo de Metodologías Básicas es la Estadística; Colombia y Brasil tienen la mayor concentración en esa área, mientras que en Argentina y Chile se registran otras como: metodologías de enseñanza, informática, lógica formal, argumentación y matemáticas; estas materias son las que menos se dictan en Colombia.

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

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

Los países que más asignaturas de gerencia social tienen son en su orden: Chile, Colombia y Argentina. Las asignaturas más dictadas son de planeación, gerencia, gestión y evaluación de proyectos. En intervención social y metodologías de la comunicación, solo Colombia y Chile tienen más de 3 asignaturas. Sin embargo, Colombia registra el doble de asignaturas en estas dos categorías, lo que da cuenta de una apertura en estos temas novedosos a la disciplina y que retan el oficio tanto docente como sociológico. Colombia y Argentina tienen dos asignaturas sobresalientes en el segmento Metodologías de la Comunicación, por las posibilidades que generan de que la Sociología se integre más a la sociedad: Ensayos de Opinión y Comunicación Política (una asignatura cada una). Las formas en que se promueve la comunicación oral y escrita, según los programas de las asignaturas revisadas, son bastante amplias para los 4 países (ver Anexo 19).

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

En los **programas de asignaturas de metodologías** revisados para este tema (10 en total) se registran actividades como: elaboración de investigaciones, evaluación de proyectos sociales, construcción de herramientas de investigación y formulación de propuestas de intervención en el campo social. Teniendo en cuenta estas actividades, no es posible describir una sola metodología que responda a todos los intereses de formación propuestos en las diferentes universidades. De ahí que en cada asignatura revisada se encuentren propuestas de trabajo diferentes, centradas en temas específicos; algunos relacionados con las exigencias del contexto social y otros con las exigencias del contexto académico.

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

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

La enseñanza básica de la metodología en Ciencias Sociales supone el estudio de las diversas formas en que se lleva a cabo la labor del sociólogo. Sin embargo, es de resaltar que en las asignaturas de metodología no se encuentra un amplio componente de trabajo práctico. Por el contrario, el componente central es el trabajo teórico, analítico y descriptivo de la labor investigativa en Sociología. Tan solo en una universidad chilena se propone explícitamente, como parte del desarrollo de la asignatura, un trabajo práctico que le permite

a los estudiantes acercarse a la formulación de proyectos de investigación social, teniendo en cuenta los componentes teóricos y metodológicos que conlleva dicha práctica.

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

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

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

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

- Un docente hace explícito que la dirección de proyectos de investigación le permitió enseñar y aprender al mismo tiempo, no solo de otros profesores, sino también de los

estudiantes, de manera que no hubiese sido posible por fuera de esa experiencia en concreto (B.Z., Autobiografía docente, 2012).

- Para otro, la posibilidad de trabajar antes de terminar el pregrado y participar en una investigación sobre la industria en Colombia le permitió aprender a integrar la teoría y la práctica (C.R., Autobiografía docente, 2012).
- Uno más señala cómo la docencia formal en una institución universitaria, dictando una asignatura de metodología de la investigación aplicada a otras áreas como las Ciencias Sociales, le permitió acercarse de otra manera, más amplia, a las metodologías (R.B., Autobiografía docente, 2012).

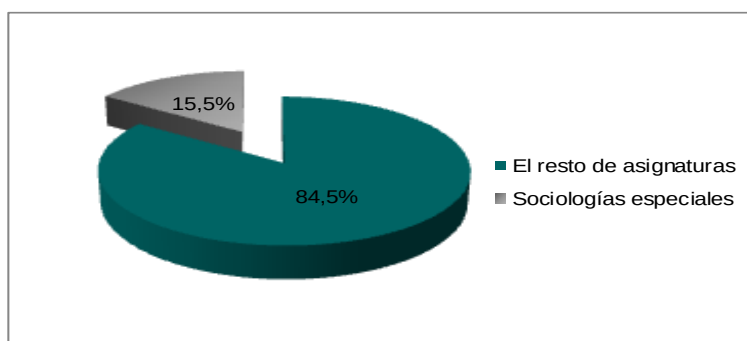
En las entrevistas una tercera parte de los profesores se refirió a asuntos relacionados con los aprendizajes en medio de proyectos de investigación. Estos profesores coinciden en dos aspectos; por una parte, la importancia de los estudios de posgrado y específicamente de doctorado: «Yo creo que lo del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

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

d. Sociologías Especiales

Como Sociologías Especiales se han agrupado aquellas que abordan temas específicos de interés para las distintas universidades o regiones del país. Cerca del 15% de los cursos corresponden a esta clasificación según consta en el siguiente gráfico:

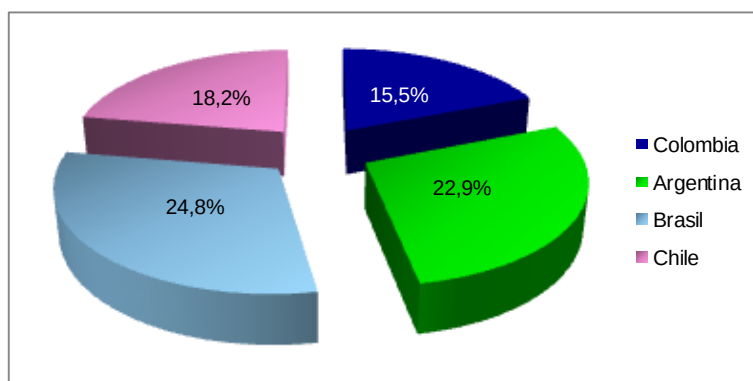
Gráfica N° 33: Peso porcentual de las asignaturas de sociologías especiales en Colombia



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

En Colombia es donde menos se dictan este tipo de asignaturas. En el país se privilegia una Sociología enfocada en temas teóricos y metodológicos característicos de la disciplina clásica y poco orientada a temas específicos y generalmente actuales, propios de las sociologías especiales. Por contraste, en Brasil, en correspondencia con su formación amplia en Ciencias Sociales, las sociologías especiales pesan alrededor del 25%, tal como se ve en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 34: Peso porcentual de la categoría Sociologías Especiales respecto a los totales de cada país

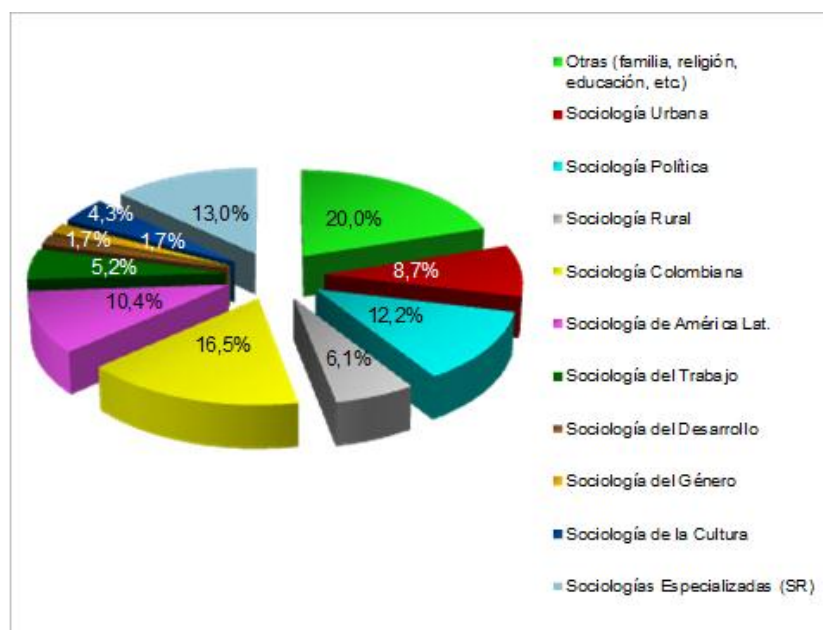


Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

En Colombia las sociologías especiales son fuertemente teóricas, tanto que podrían entenderse como tipos de teorías especializadas sobre ciertos ejes temáticos. Es muy poco frecuente su abordaje práctico. El porcentaje más alto (20%) está constituido por un

heterogéneo grupo de materias como sociologías de la familia, la juventud, la religión, la educación, muy particulares en cada universidad y que no logran ser agrupadas para obtener tendencias. Le siguen la Sociología colombiana (16,5%) y las sociologías especializadas, sin referencia concreta, que son un grupo de materias con denominación genérica; es posible que esto se deba a que las universidades optan por títulos que no les comprometan temáticamente y faciliten tener variaciones en el tiempo. Luego están la Sociología política (12%) y la latinoamericana (10%), que hablan del interés por las coyunturas de la región.

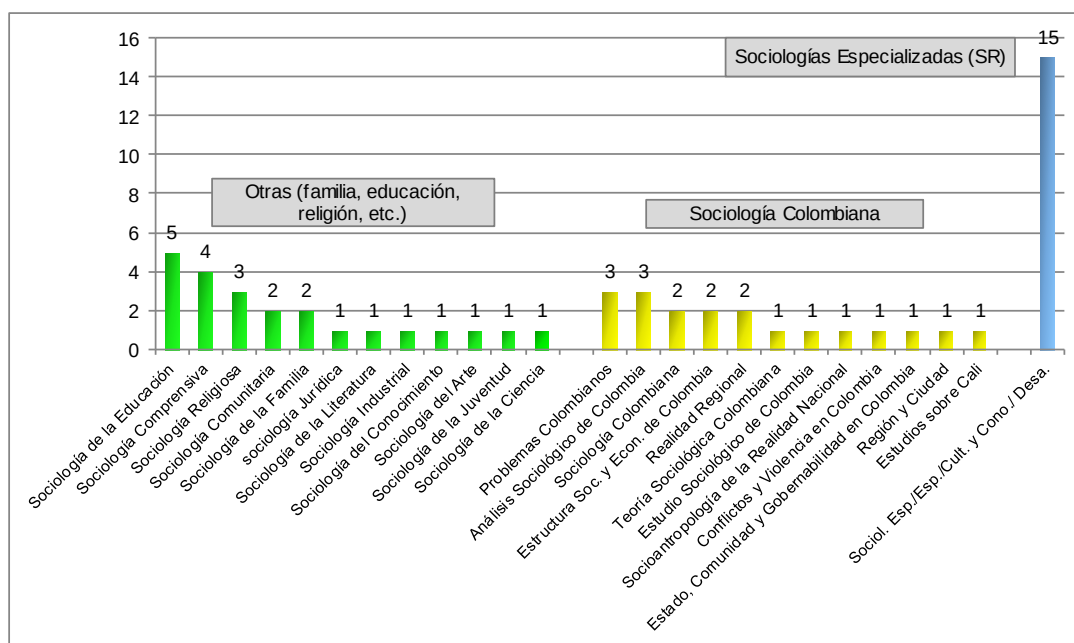
Gráfica N° 35: Tipos de sociologías especiales que se enseñan en Colombia



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

Cuando se hace un análisis desagregado de las categorías, se notan otros temas, tal como se ven en el siguiente gráfico:

Gráfica N° 36: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de sociologías especiales que más se enseñan en Colombia



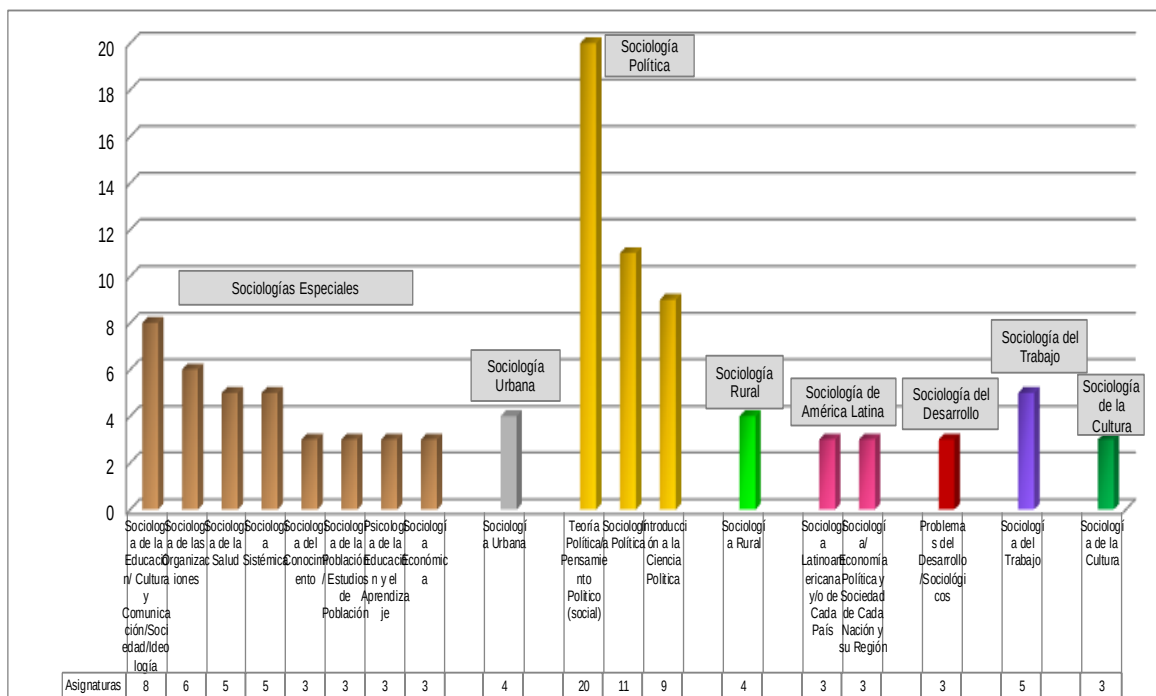
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

De las 20 asignaturas que aparecen en la primera categoría «otros», hay 5 cursos, equivalentes al 25%, que abordan temas no tradicionales: Sociología comunitaria (2), Sociología de la literatura (1), Sociología del arte (1) y Sociología de la juventud (1); otro tanto toca el tema de la educación.

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

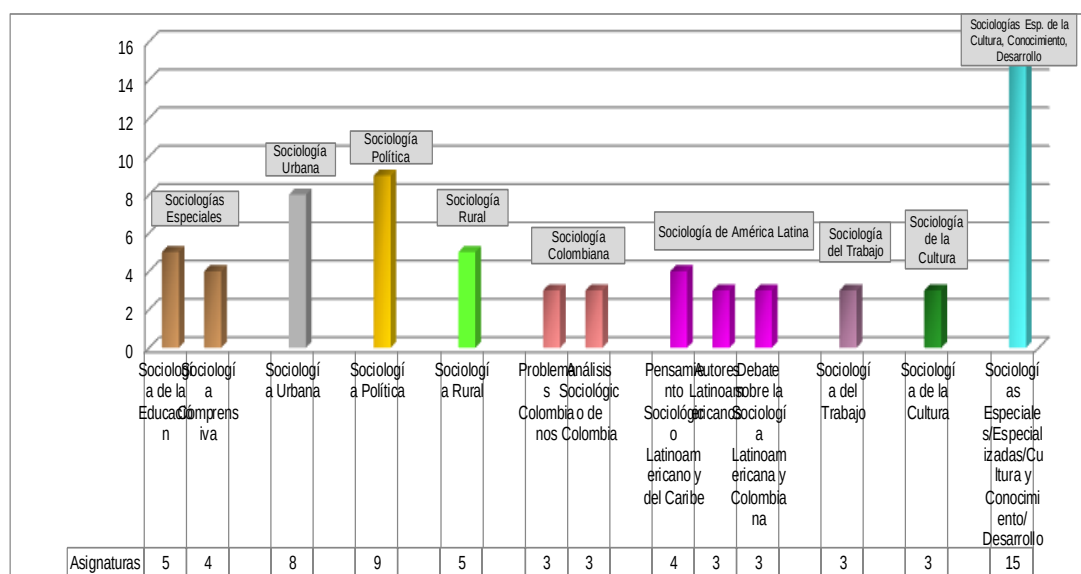
Al analizar las asignaturas que más se repiten en cada categoría y contrastarlas por países se ven notables diferencias, tal como se deduce de las siguientes cuatro gráficas:

Gráfica N° 37: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Colombia



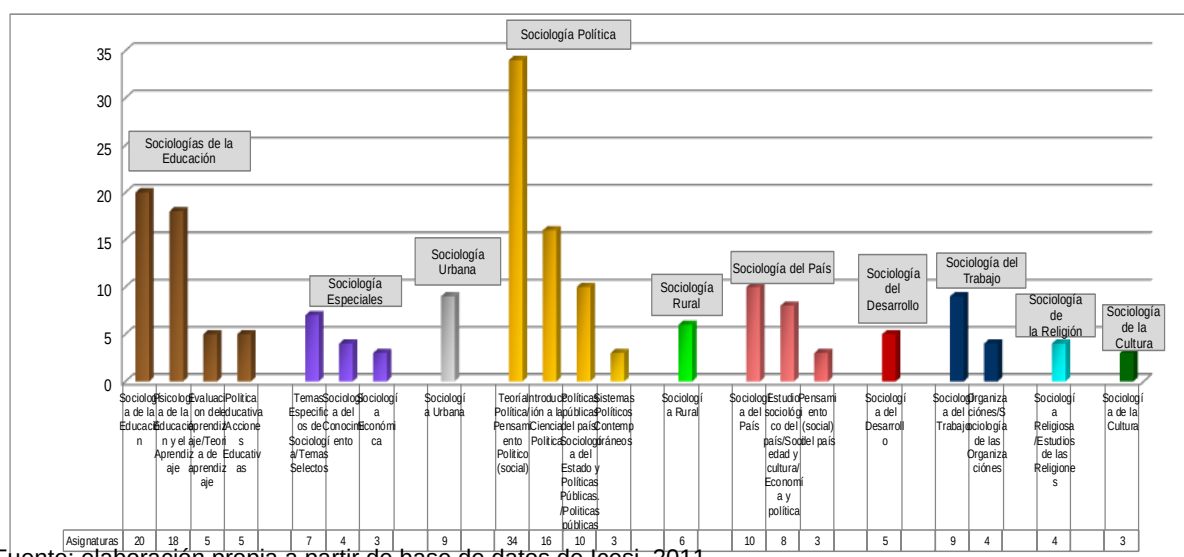
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 38: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Argentina



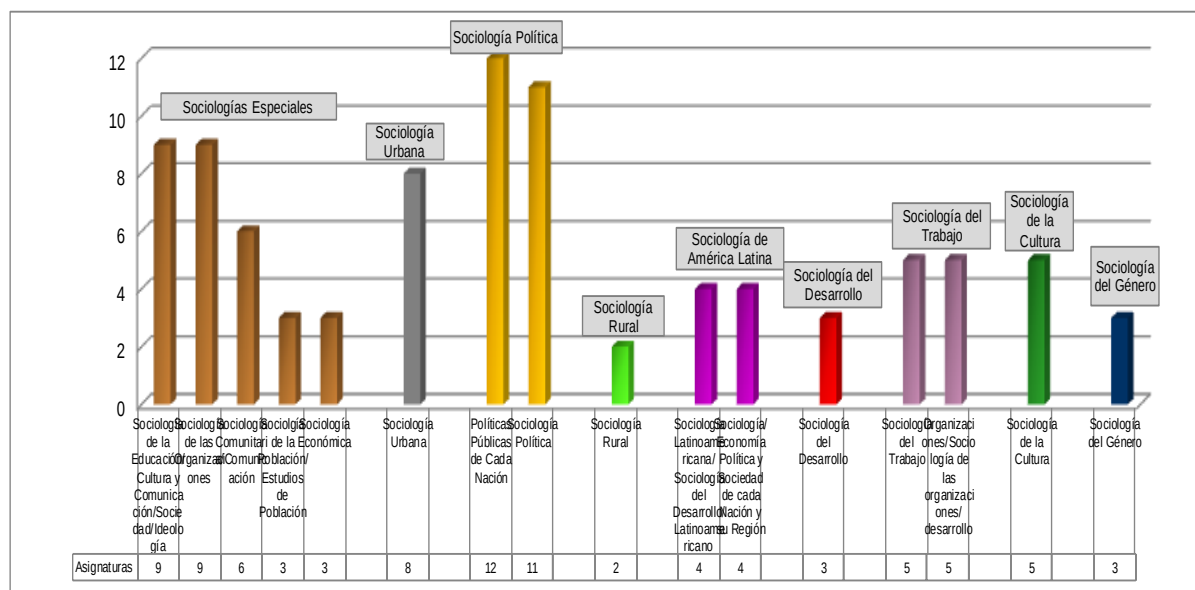
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 39: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Brasil



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

Gráfica N° 40: Categorías del componente Sociologías Especiales que tienen el mayor número de asignaturas en Chile



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

En Colombia, las categorías del componente Sociologías Especiales con más asignaturas se refieren a temas frecuentes y básicos en la enseñanza de la Sociología, como: Sociología de la educación (5), urbana (8), política (9), rural (5), de problemas colombianos y del país en

general (6) y del trabajo (3). En Argentina es notable el énfasis en Sociología de la Salud, que se dicta en 5 universidades. Es frecuente también la enseñanza de diversos enfoques de las teorías de la cultura sobre todo en Colombia y Brasil, y también en Chile, en donde es mayor el énfasis en la Sociología del Género.

En las categorías de Sociologías Especiales, que tienen el menor número de asignaturas (entre 1 y 2), es donde más se registran temas no convencionales en la enseñanza de la Sociología. En Colombia aparecen categorías como Sociología Comunitaria, Sociología del Arte y Sociología de la Juventud, Ambiente y Formas de Desarrollo, Estudios Sociales de la Cultura y Teoría Sociológica Colombiana. En Argentina están la Sociología Comunitaria, la Sociología del Arte, la Sociología de la Infancia, Educación Inclusiva, Vida Urbana y Cultura Popular, Instituciones y Organizaciones Juveniles. En Brasil se dictan asignaturas sobre Sociología de la Salud, de la Reproducción y la Mortalidad, Sociología de la Vejez, Sociología de la Juventud, Sociología de la Imagen, Sociología de las Relaciones Raciales en el País, Sociología del Cuerpo y la Sexualidad, entre muchas otras. Y en Chile se registran categorías como Sociología de la Juventud, Sociología del Envejecimiento, Sociología de la Salud, Sociología del Medio Ambiente, Género y Desarrollo, Derechos Humanos, Multiculturalismo. Esto da cuenta de interesante abanico de nuevas perspectivas para la región (ver Anexo 20).

De la revisión de los **programas de las asignaturas** de sociologías especiales (10 en total) se extraen dos aspectos centrales en su enseñanza en la región: en primer lugar, se destaca la tendencia a presentar en estas asignaturas los aportes de la Sociología a la comprensión de diversas temáticas de interés político, social y cultural de cada país; en segundo lugar, se encuentra una distinción en las temáticas elegidas en cada universidad, que varían dependiendo del interés disciplinar que oriente la formación en las diferentes universidades.

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

Las **entrevistas, autobiografías y autoevaluaciones** ofrecen otros datos relevantes para el caso colombiano. El 28,6% de los docentes entrevistados hizo alguna mención a las asignaturas de sociologías especiales. Estos profesores se refirieron a dos temas: las formas de enseñanza de las sociologías especiales y la investigación de temas relacionados con este tipo de sociologías.

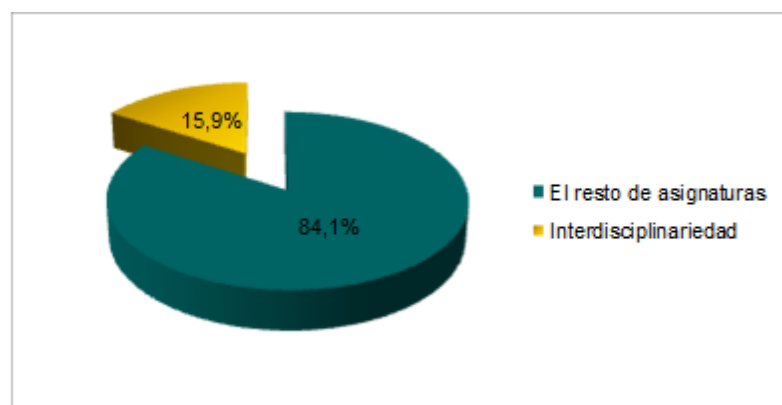
Respecto a la enseñanza, un docente señala que las sociologías especiales deben estudiarse teniendo en cuenta tanto los autores clásicos como los contemporáneos y que las reflexiones teóricas que se hacen desde ambas perspectivas deben ser pertinentes para analizar los problemas actuales locales o nacionales.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

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

e. Interdisciplinariedad

El tema de la interdisciplinariedad es central para las Ciencias Sociales y, seguramente, es transversal a todas las categorías analizadas; sin embargo, muchas de las asignaturas hacen referencia específica al diálogo con otras disciplinas. A continuación, se describe esta categoría:

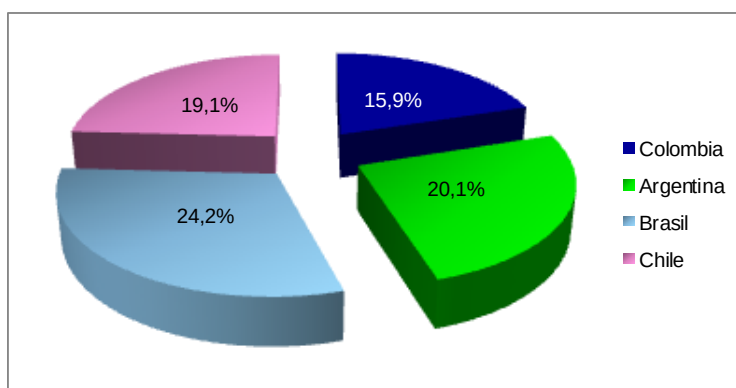
Gráfica N° 41: Peso porcentual de las asignaturas de Interdisciplinariedad en Colombia



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

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

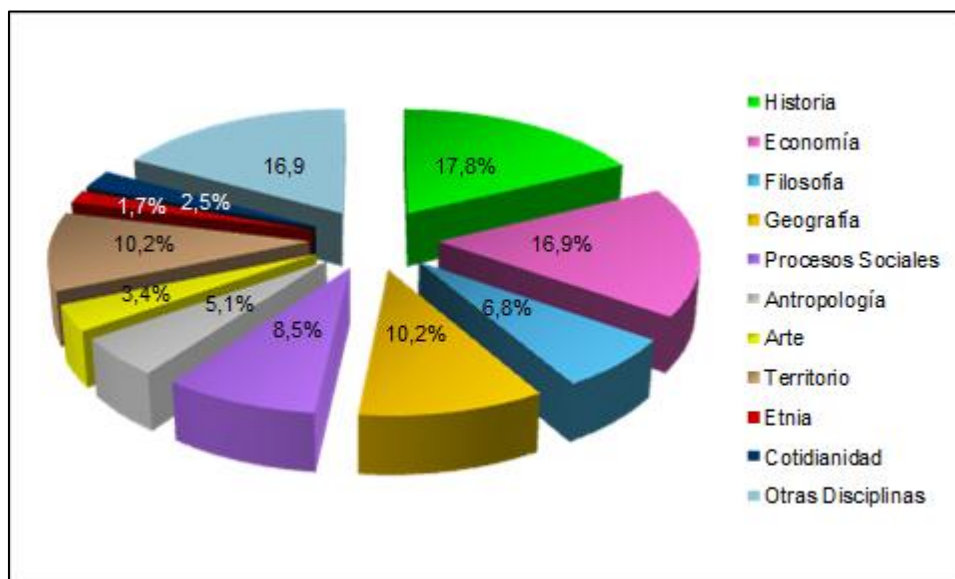
Gráfica N° 42: Peso porcentual de la categoría Interdisciplinariedad respecto a los totales de cada país.



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

En esta categoría hay una amplia variedad de asignaturas que, sobre todo, entran en diálogo con la Historia, la Economía, la Filosofía y la Geografía. Llamen la atención algunas que, si bien no son disciplinas en sí mismas, hacen parte del cuerpo tradicional de otras disciplinas. Es el caso de los asuntos étnicos, del arte y de la cotidianidad. Así se muestra en el siguiente gráfico:

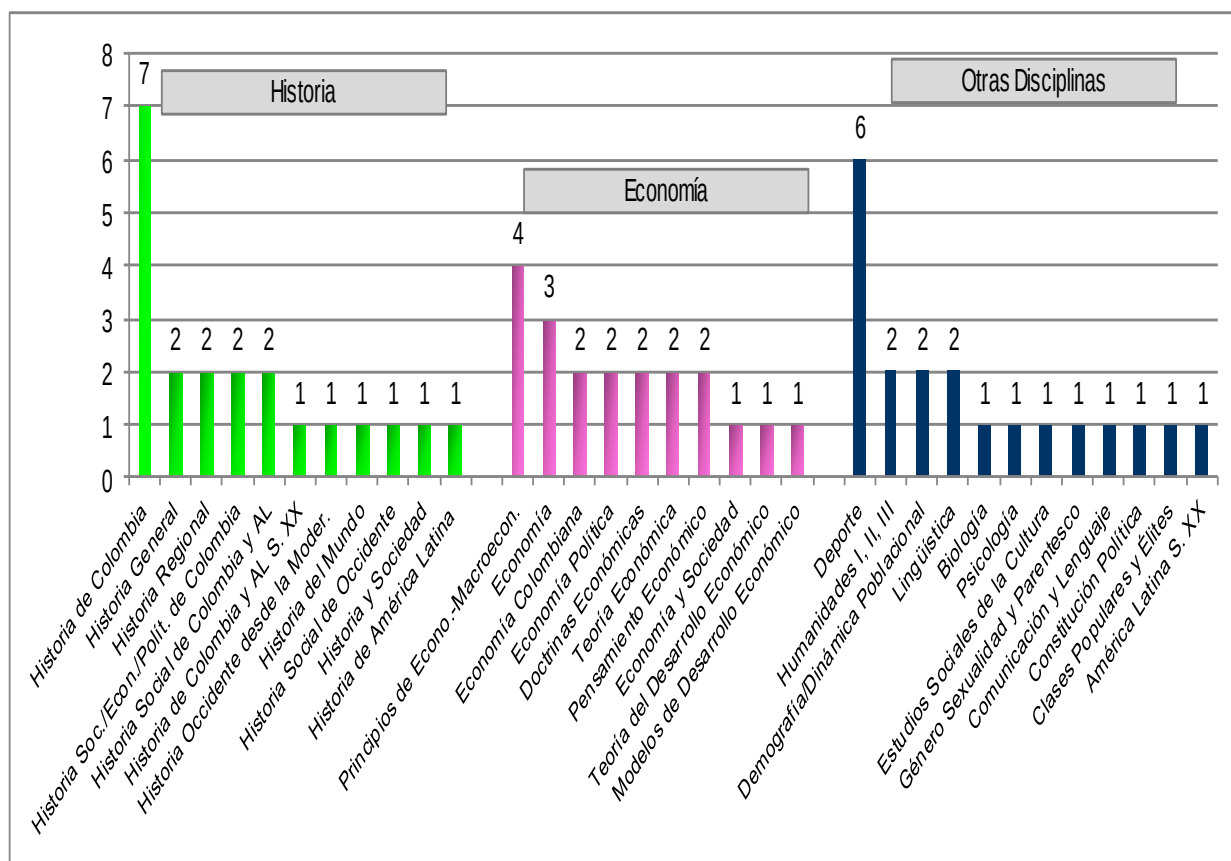
Gráfica N° 43: Tipos de Interdisciplinariedades que se enseñan en Colombia



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

En el siguiente gráfico, analizando cada subgrupo de interdisciplinariedades, se observa que dentro de las historias se destaca la de Colombia muy por encima de la historia general o regional. Dentro de las economías, resaltan los cursos de micro y macroeconomía y la economía general. Y en la amplia categoría de «Otras», que en total alcanza casi el 17%, sobresalen los deportes y el diálogo con las Humanidades, la Demografía y la Lingüística.

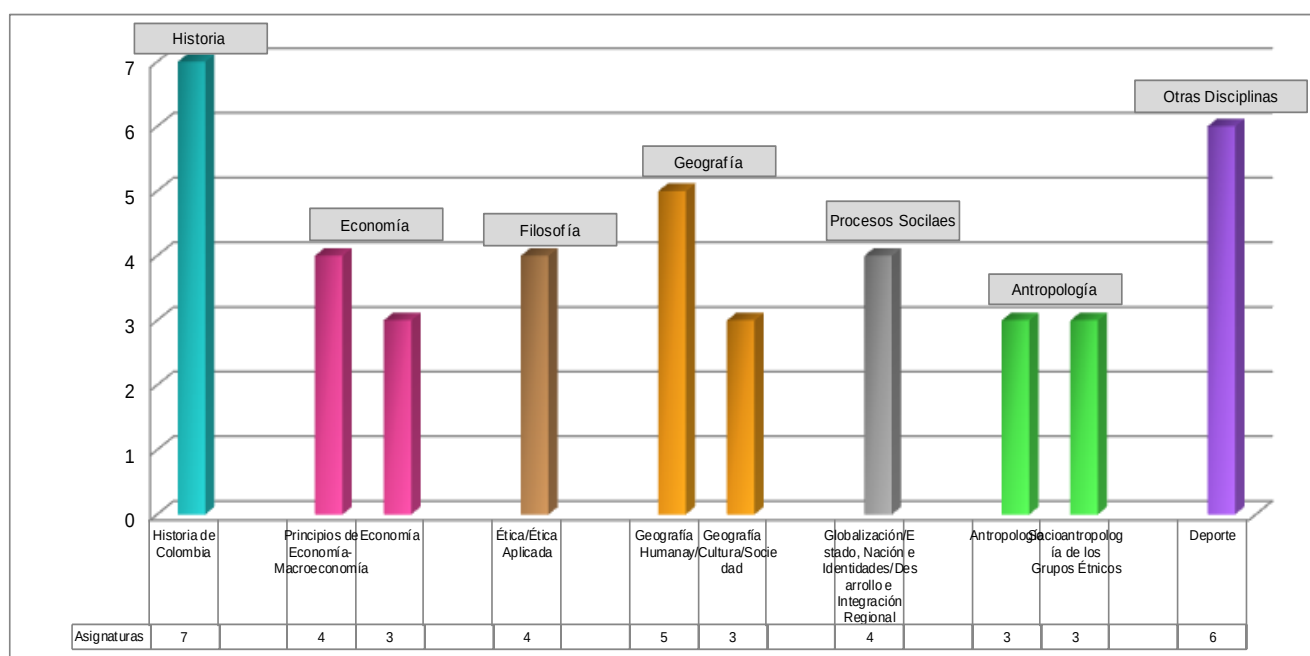
Gráfica N° 44: Asignaturas que se dictan en los tres tipos de interdiscipliniedades que más se enseñan en Colombia.



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

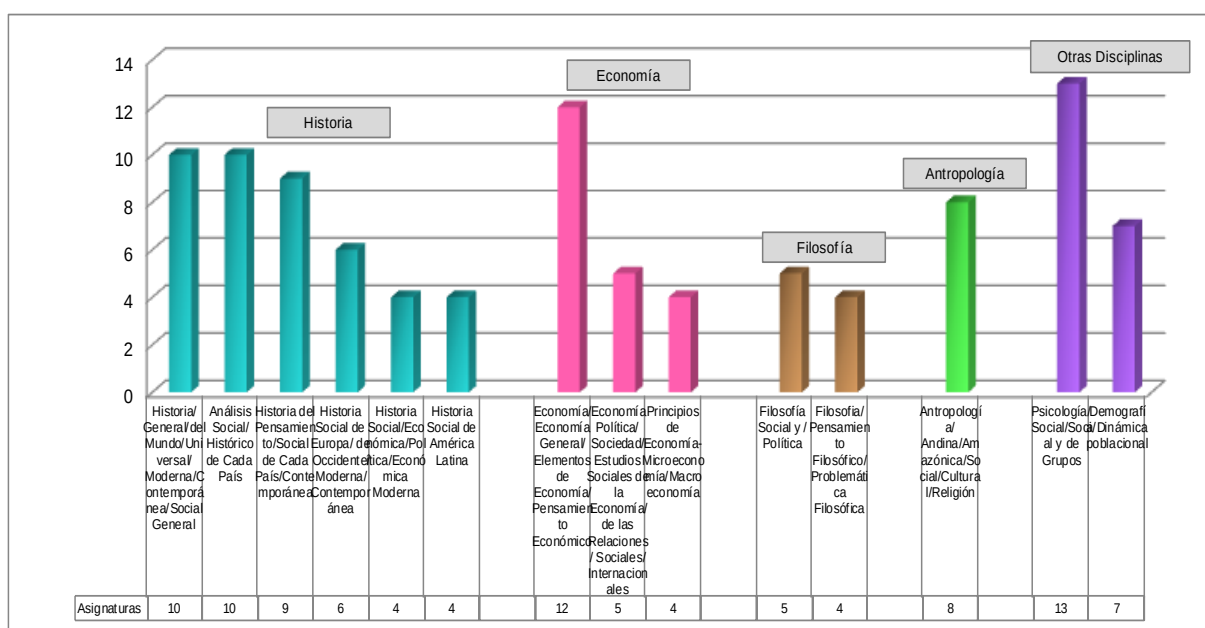
Las siguientes cuatro gráficas comparan la categoría interdisciplinar colombiana con la de los otros tres países de referencia. Se destacan contrastes importantes. Por ejemplo, en Brasil el diálogo se da con mucha fuerza con la Antropología, mientras que en Argentina y Chile tiene lugar con el área psicosocial:

Gráfica N° 45: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Colombia



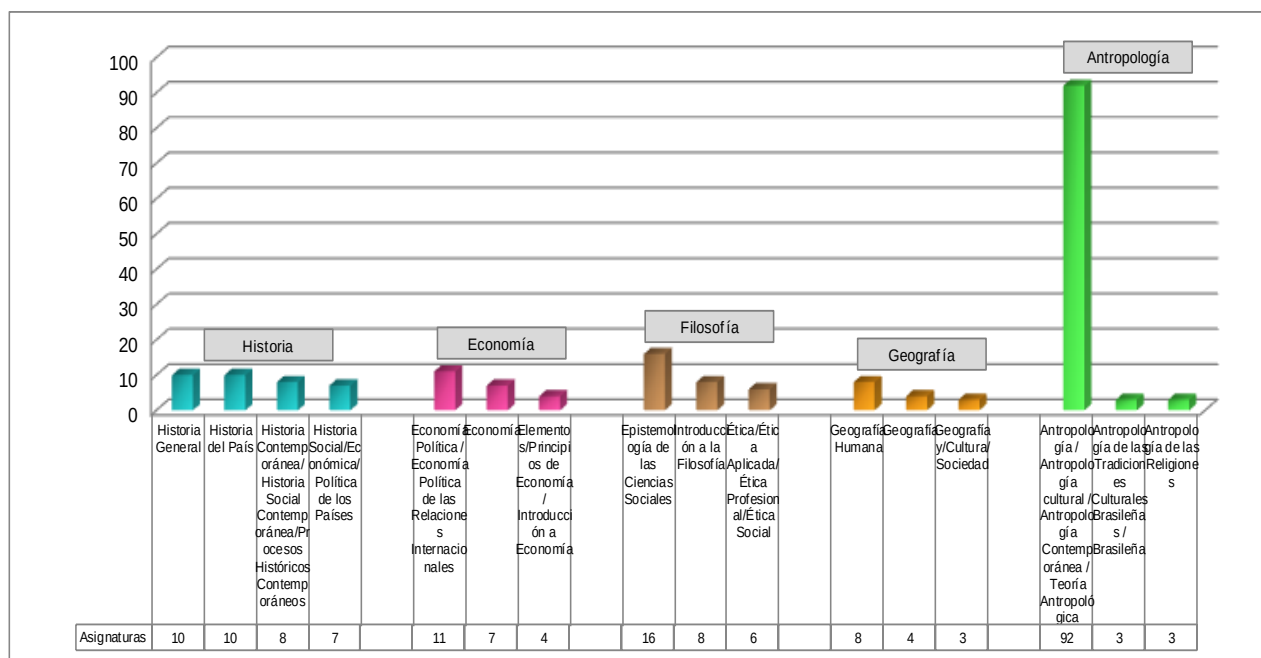
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 46: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



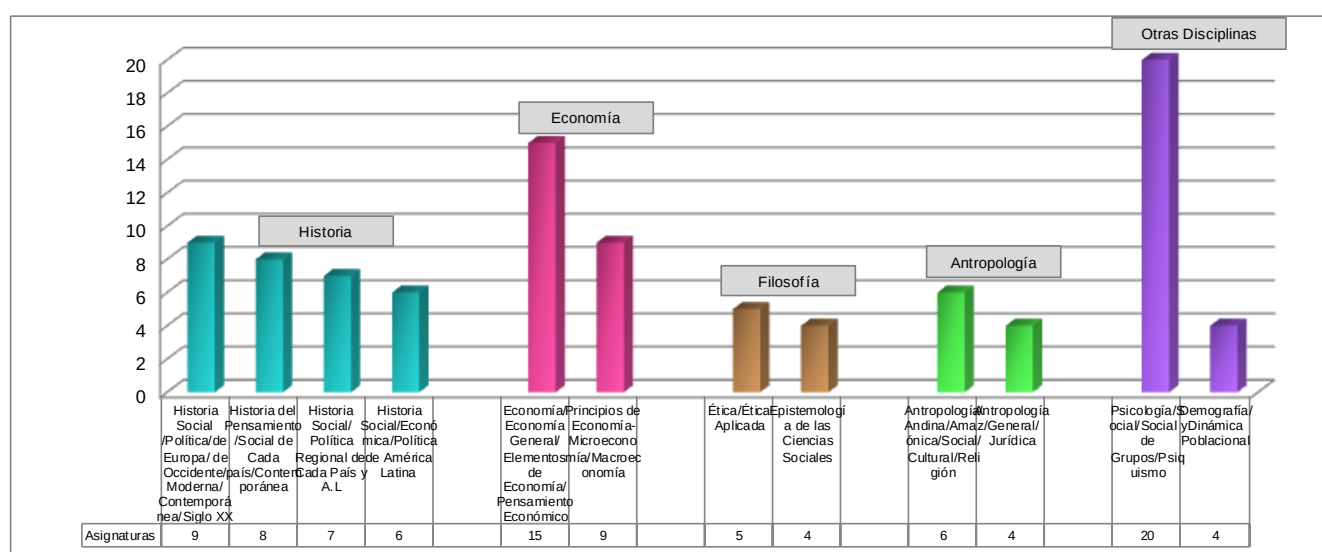
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 47: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



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

Gráfica N° 48: Asignaturas del componente de Interdisciplinariedad con mayor frecuencia en las universidades de Chile



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

Los **programas de asignatura** revisados para el componente de interdisciplinariedad muestran que en estas materias se estudian los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos de otras disciplinas que han interesado a las Ciencias Sociales. Como se ha mencionado, estas disciplinas son: Antropología, Historia, Psicología, Economía, Geografía y Filosofía, entre otras. Sus principales relaciones giran en torno a las transformaciones sociales, los problemas políticos, culturales y económicos y las formas de producción del conocimiento. Se espera que dichas disciplinas afines puedan ofrecer sistemas explicativos y categorías de análisis que amplíen la comprensión de los fenómenos sociales propios de cada contexto.

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

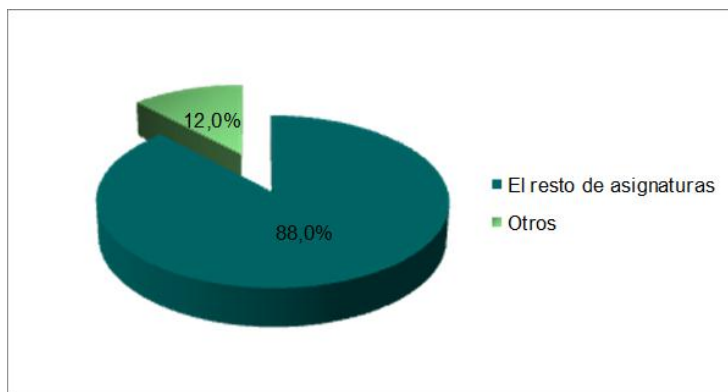
En cuanto a los contenidos temáticos, se destacan Argentina y Chile que se interesan por conocer los aportes que la Filosofía, la Antropología y la Psicología Social han hecho a la Sociología.

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

f. Otros

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

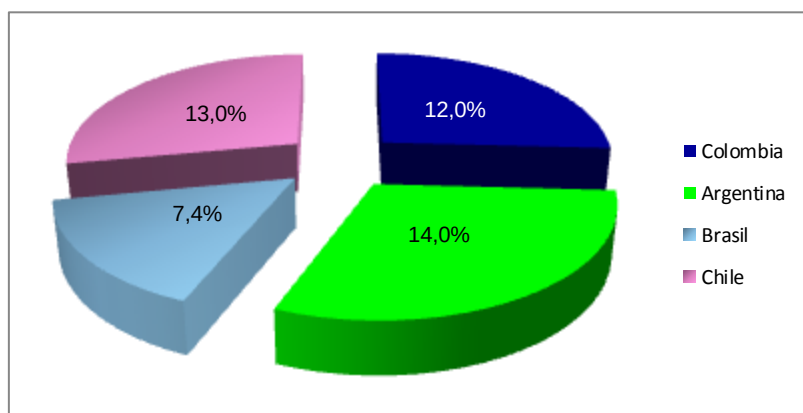
Gráfica N° 49: Peso porcentual de otras asignaturas en Colombia



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

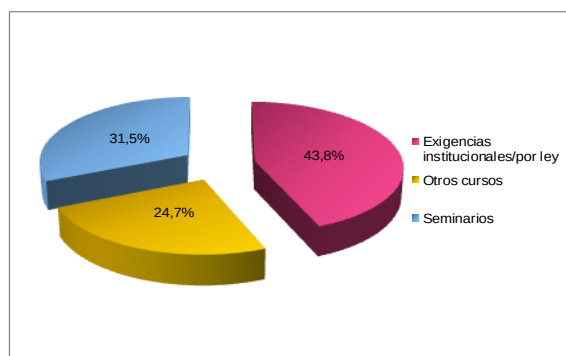
En Colombia estas asignaturas tienen un peso similar al de Argentina y Chile y muy superior al de Brasil:

Gráfica N° 50: Peso porcentual de la categoría Otros respecto a los totales de cada país



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

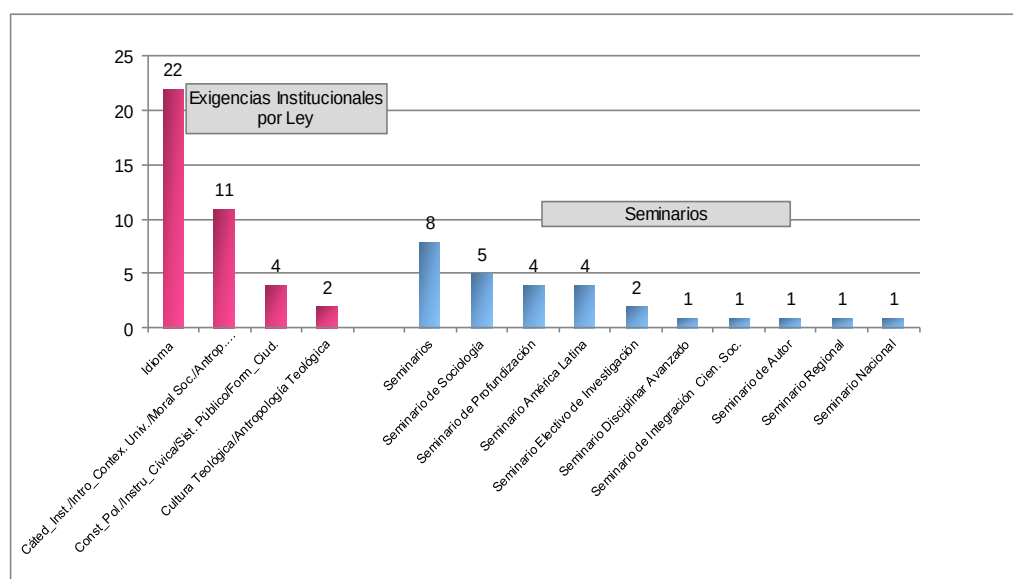
Los tres grupos que componen la categoría son los cursos de exigencia (43,8%), bien sea por ley o por enfoque de cada universidad, los seminarios (31,5%) —que tienen denominaciones amplias porque seguramente cambian con el tiempo y permiten incluir nuevos temas en las mallas, hacer énfasis renovados y en general flexibilidad curricular— y otros cursos muy particulares. Así se ve en el gráfico a continuación:

Gráfica N° 51: Tipos de otras asignaturas que se enseñan en Colombia

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

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

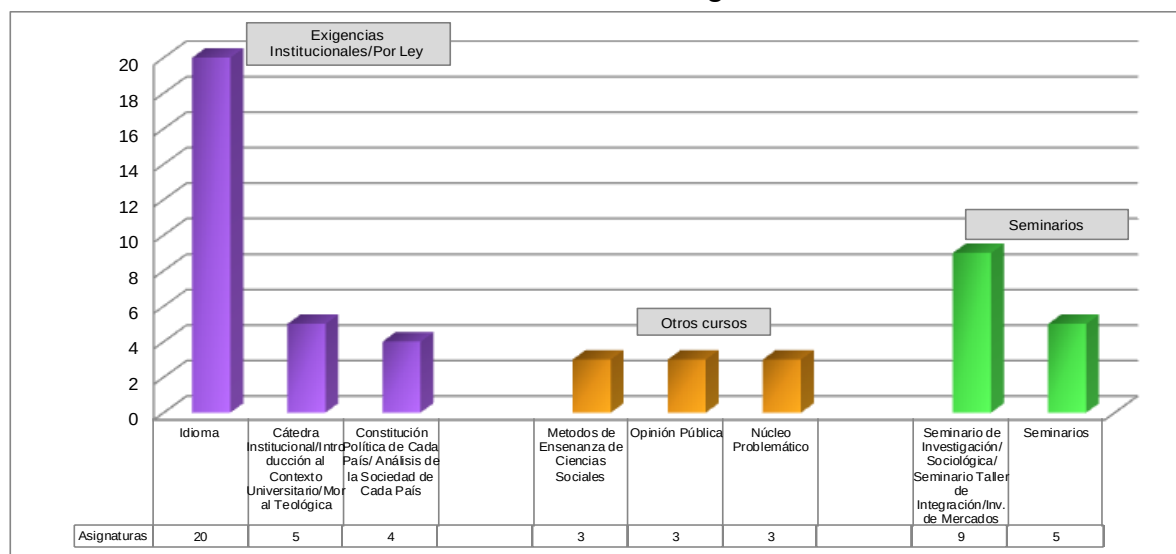
En la categoría Seminarios las asignaturas más frecuentes son los seminarios en general o de Sociología. el siguiente gráfico así deja verlo:

Gráfica N° 52: Materias que se dictan en los dos tipos de otras asignaturas que más se enseñan en Colombia

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

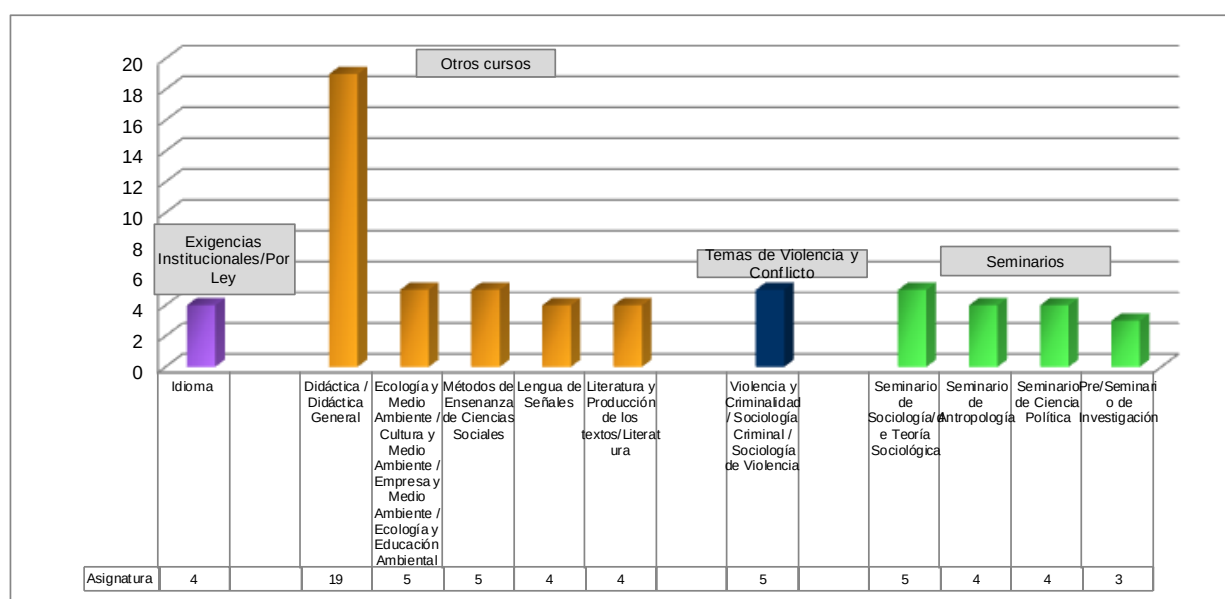
Cuando se lo compara con los otros tres países, surgen algunos contrastes, tal como se describirá después de estas gráficas:

Gráfica N° 53: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Argentina



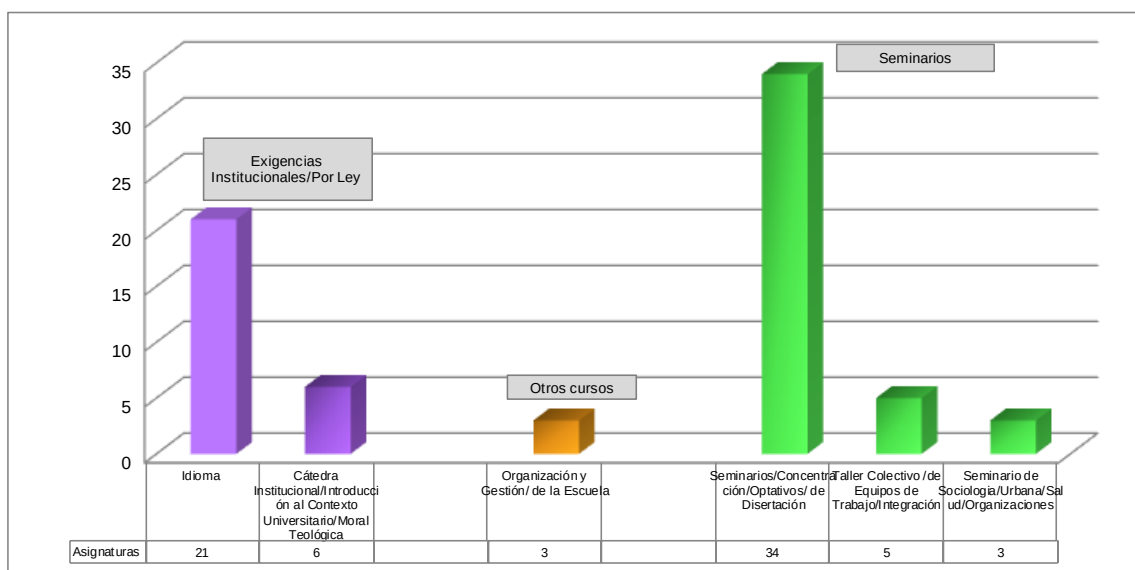
Fuente: elaboración propia a partir de base de datos de Icesi, 2011.

Gráfica N° 54: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Brasil



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

Gráfica N° 55: Asignaturas del componente Otros con mayor frecuencia en las universidades de Chile



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

En el segmento Exigencias institucionales/por ley la categoría que tiene más asignaturas en todos los países es Idiomas.

La segunda categoría con más asignaturas abarca temas como la Institución universitaria, la Moral y la Teología. Brasil no tiene asignaturas de este tipo.

En el segmento «Otros cursos», en Argentina, Brasil y Chile las categorías con más asignaturas aluden a la educación y a la escuela, siendo Brasil el país con el número más alto por su énfasis en preparar sociólogos para la educación secundaria; también tienen asignaturas en temas ambientales. En Colombia se enseñan Análisis de Coyuntura y Derechos Humanos (3 asignaturas respectivamente), áreas afines a las altas dinámicas de conflictividad política del país.

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

Con respecto a las categorías de «otros» que tienen menos de tres asignaturas (entre 1 y 2), en Colombia sobresalen temas «actuales» como Geopolítica, Ecología Humana, integración de las Ciencias Sociales y otros, relacionados con el perfil ocupacional como las consultorías y la docencia de las Ciencias Sociales. Llamen la atención las asignaturas sobre opinión pública, que podrían considerarse como una forma de poner en relación a la Sociología con la sociedad en general. Por su parte, en Argentina se destacan temas como las nuevas tecnologías de la comunicación, Ecología y medio ambiente y diversidad cultural, así como otros que tienen que ver más con el perfil ocupacional, como las relaciones interpersonales. En Brasil resaltan temas algunos como los Derechos Humanos y la Ecología Humana y otros metodológicos como el uso de la fotografía en las Ciencias y Sociales y la relación entre la disciplina y la sociedad civil. En tanto en Chile llaman la atención los cursos sobre problemas ambientales.

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

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

Las metodologías son las asignaturas que más se dictan en Colombia (31,2%). Los tres tipos más frecuentes son: fundamentos de investigación (31,0%), las prácticas laborales y trabajos de Grado (16,8%) y las metodologías sociológicas (16,4%). En estos tres tipos de asignaturas predominan las que se centran en la técnica metodológica. De todas formas, las prácticas y trabajos de grado implican que se tenga que hacer alguna relación entre diferentes métodos de investigación e incluso entre teorías. Por otra parte, la categoría Metodologías Sociológicas incluye el análisis integrado de datos, que da cuenta del interés por los diálogos metodológicos; se dicta en 4 universidades. A pesar de estas consideraciones, del total de materias metodológicas que se dictan en Colombia, solo el 14,2% son sobre la combinación de métodos de las diferentes disciplinas. Es notable que algunas ponen en diálogo a la Sociología con saberes técnicos y administrativos, que atienden nuevos temas, cada vez más demandados en el país.

7.2 Las Experiencias Docentes: aspectos generales

Uno de los objetivos de la tesis es mostrar las características de las experiencias docentes, para ver cómo son propicias para los elementos de la docencia reflexiva. Por eso, en este segmento se presentan los datos significativos del oficio docente que dan cuenta de la manera en que desde experiencias personales se enseña la Sociología.

Los resultados recogen las entrevistas, autoevaluaciones y autobiografías, pero ponen un fuerte peso en estas últimas, que es en donde se encontró mayor riqueza de información para esta categoría de análisis.

De acuerdo con Dubet (2012), es importante mirar cómo los docentes de Sociología han llegado a serlo. Cómo construyen su rol en medio de sus experiencias y subjetividades.

Los docentes que escribieron sus autobiografías para este estudio tienen mínimo estudios de maestría, y algunos de ellos tienen doctorados. Por lo general han hecho sus pregrados en Sociología, aunque un par tienen pregrados en comunicación social y literatura, complementados con una maestría en Sociología. Llevan más de 10 años trabajando en universidades públicas y privadas, tienen amplias trayectorias en investigación y han ocupado altos cargos administrativos. Sus áreas temáticas de especialización son muy

diversas y van desde áreas clásicas en el país como el conflicto, la violencia y la política, hasta temas novedosos como el cuerpo, las emociones y la cotidianidad. Con excepción de un solo caso, ninguno de ellos planeó ser docente ni se preparó específicamente para ello; avatares de la vida los dejaron frente a esa posibilidad y han ido formándose en medio de la práctica docente.

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

En todas estas circunstancias los docentes reconocen explícitamente aprendizajes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones esta diversidad de experiencias es muy rica y converge en un solo sujeto docente, tal como se hace evidente en la siguiente cita, que recopila fragmentos de una larga autobiografía:

Prontamente comencé un camino formal hacia el ejercicio docente. Comencé por la monitoría. Fui monitor de un curso de Marx en el que estaba a cargo de ayudar a mis compañeros en la comprensión de Hegel [...]. En el marco de la monitoría surgió la oportunidad de dictar clase para ingenieros [...] y sobre el tema en el cual me estaba especializando: Marx. En este caso sobre el desarrollo de la industria. En esta experiencia tuvo lugar un nuevo aprendizaje [...]. Otro hecho significativo fue participar de un ejercicio de análisis de cómo era el proceso de enseñanza de un maestro de maestros: Nicolás Buenaventura. La misma experiencia fue ver cómo llevaba al grupo participante a apropiarse de una teoría sin mencionarla, transitando por los hechos que la ayudaron a desenvolver y lograr que cada uno sintiera que el grupo había llegado a las conclusiones que la teoría buscaba.

Mi ejercicio como docente en la vida profesional también comenzó tempranamente. El mismo año de mi graduación me ofrecieron “dictar” la clase de Lógica dialéctica en el programa de Sociología de la Universidad Nacional. [En otra universidad] me pidieron diseñar los programas de clase para el programa de odontología, que permitieran ofrecer de forma integral la formación de ciencias sociales articulada a la práctica odontológica. No tenía mayor instrucción de cómo hacerlo, [pero] comencé a investigar de qué se trataba este nuevo escenario [...]. También estuve en los programas de Comunicación Social, Contaduría y Ciencias Básicas. Era una mirada diferente acerca de la Sociología. Era tratar de hacer comprender en pocas sesiones lo que la Sociología hacía, pero creo que principalmente fue afrontar la interdisciplinariedad. La llegada a la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, como docente de planta comienza a hacer la diferencia en este tema. Creo que el docente de planta tiene muchas más oportunidades de hacer la reflexión sobre su práctica pedagógica y sobre los proyectos educativos institucionales [...]. Por mi carácter de directivo (Coordinador del Área Social Humanística para toda la universidad) tuve que abordar otras dinámicas que son formativas. Pensar los diferentes currículos y cómo responder integralmente a los mismos [...].

De estas experiencias provino un reto muy significativo [en otra universidad], y era dirigir la Facultad de Sociología. Lo primero que pensé fue en como elevar la facultad a algo que contemplara los diferentes criterios que venía manejando en el diseño curricular (C.R., Autobiografía Docente, 2012).

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

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

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

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

Algo de esto es visible en el siguiente relato autobiográfico:

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

considerado como el «problema de la Sociología» (A. V., Autobiografía docente, 2012)

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

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

En el primer caso, se ven prácticas concretas en las que se valoran las relaciones más horizontales. Es el caso de un docente que resalta las relaciones cercanas entre profesores y estudiantes que se dan en determinada universidad; aprende de los estudiantes y de otros docentes y considera que lo que se realiza en el curso es un trabajo en equipo en el que los resultados que se obtengan afectan al profesor y a los estudiantes (R.B., Autobiografía docente, 2012).

Otra tendencia da cuenta de cómo valoran las condiciones y actividades de los estudiantes o el hecho de posicionarse adecuadamente frente a ellos. Esto es evidente en el caso de un profesor que considera que lograr la admiración y el respeto de los estudiantes es algo muy importante, y esto lo lleva a replantear permanentemente la estructura de las clases, a hacerlas más prácticas y a pensar que es importante estudiar la personalidad de los jóvenes actuales: cómo aprenden, qué quieren, porque cada vez los ve más frustrados, más inconformes, con menos ganas de aprender (B. Z, Autobiografías docentes, 2012).

Otro considera que los estudiantes aprenden más haciendo que escuchando y en sus clases articula los contenidos del curso, las necesidades e inquietudes de los estudiantes, las circunstancias del grupo, sus reflexiones sobre los problemas de estudio y su experiencia profesional (R.B., Autobiografía docente. 2012).

Otro grupo de docentes se define más desde su propia perspectiva, sobre lo que les resulta valioso o importante para el oficio, para sí mismos o para la disciplina. Es el caso de un profesor que manifiesta que:

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

Otro docente reconoce que sus experiencias se construyen a partir de sus ricas vivencias académicas. Así lo expresa:

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

Por otra parte, es importante recordar que los profesores de Sociología consultados no tienen formación profesional en docencia. Sin embargo, en más de la mitad de ellos se observaron prácticas que pueden ser entendidas como docencia reflexiva por sus características pedagógicas. No se trata de prácticas explícitas o estructuradas en esa clave ni buscan unos resultados previamente establecidos sobre qué tipo de pensamiento crítico y reflexivo se quiere promover; pero muestran un desarrollo básico de este tipo de docencia.

De acuerdo con la clasificación que hace Schön (1988) sobre los escenarios en los que se puede dar la Docencia Reflexiva, estos profesores se ubican en la *reflexión sobre la reflexión*, porque es un análisis que ellos realizan a posteriori de sus acciones.

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

1. Reflexión sobre modelos pedagógicos

Claramente, los docentes tienen como referentes modelos pedagógicos y los ponen en permanente apropiación y cuestionamientos. Entre algunas evidencias particulares de ello están las siguientes experiencias:

- Un docente estudia el [modelo pedagógico] de su universidad y lo pone en contraste con otros modelos pedagógicos. Después de algunos años de trabajo explorando estos modelos, implementa en sus prácticas docentes elementos del modelo; conoce la metodología de sistematización de experiencias educativas que permite el seguimiento y evaluación continua del proyecto educativo (C.R., Autobiografía docente, 2012).
- Una profesora considera importante para su ejercicio docente el hecho de que la pedagogía se pregunte por el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (V.U., Autobiografía docente, 2012).
- Otro docente avala la importancia de los modelos colaborativos, porque esto genera el mejoramiento de las prácticas docentes. Al respecto señala:

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

con los profesores que dictan asignaturas en la misma área (B.Z., Autobiografía Docente, 2012).

- Un docente más da cuenta de la importancia de la lectura de documentos de pedagogía; lectura de textos sobre constructivismo, enseñanza colaborativa y clases magistrales. Sin embargo, aclara que «no comulgo con posturas extremas en el terreno pedagógico, pero sí tengo claros ciertos principios esenciales que mantengo en mi quehacer docente» (A.V., Autobiografía docente, 2012).
- Finalmente, se trae a colación la relación que un docente hace sobre el contexto y la pedagogía, entendida como un proyecto político, lo que da cuenta de la relación de los modelos con intereses sociales más amplios:

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

2. Reflexión sobre la práctica docente

Al margen de que lo reconozcan como parte de un modelo educativo, es importante ver que las prácticas contienen elementos propios de la docencia reflexiva. Una manera de verlo es analizar la manera en que, al enseñar, los docentes reconocen los desajustes entre la subjetividad y el modelo educativo. Por esta razón, el docente no solo debe incorporar diferentes tipos de explicaciones que incluyan la acción y las subjetividades, sino que, igualmente, debe considerar al estudiante como un sujeto crítico, reflexivo, consciente, capaz de pensarse a sí mismo. Un poco menos de la mitad de los sujetos del estudio se refirieron a algún aspecto relacionado con este tema como un asunto importante de su experiencia en la enseñanza de la Sociología. Sobre todo, se mencionan dos elementos: el papel protagónico

del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de diversos tipos de explicaciones en las clases.

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

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

Este pequeño relato lo ilustra:

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

Sobre la forma de incorporar diversos tipos de explicaciones en las clases, es una manera de entender que no son el eje básico de la formación, sino que comparten esta tarea con otros actores y otros medios. Por eso, los docentes plantean estrategias como las siguientes: invitan expertos y profesionales no académicos a la clase para que hablen sobre sus experiencias en sus campos; buscan que los estudiantes establezcan relación entre las noticias que diariamente transmiten los medios y sus conocimientos sobre ciertos temas; realizan preguntas y hacen trabajos en clase asociados con los dispositivos electrónicos que

utilizan los estudiantes; planean actividades en las que el estudiante debe indagar y construir reflexiones sobre temas cotidianos, previo a las clases.

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

- «El profesor debe provocar en los estudiantes el interés por la materia y el gusto por el conocimiento, porque así trascienden el nivel de la simple reproducción de información y se interesan por hacer preguntas, por profundizar en el conocimiento» (R.B, Autobiografía docente, 2012).
- «Se trata de incorporar a su práctica docente el método de enseñar una teoría sin mencionarla, sino a partir de los hechos que contribuyeron a construirla. De esta manera los estudiantes sienten que llegan por sí solos a las mismas conclusiones que plantea la teoría» (B.Z, Autobiografía docente, 2012).
- «Actualmente los estudiantes tienen la capacidad de auto-aprender a través de Internet, de tutoriales, y esto desdibuja la imagen tradicional del profesor. Por esta razón, se crean talleres para los profesores, sobre temas que manejan los estudiantes, para que actualicen sus conocimientos» (C.R., Autobiografía docente, 2012).

Para los docentes, el rumbo de cada curso y de cada clase, el debate con estudiante, los obstáculos y los retos, les permiten procesos reflexivos; son insumos para pensar el quehacer. Los siguiente es evidencia de ello:

- Un docente, después de dar su primer curso, considera que es necesario tener más conocimientos sobre el «mundo práctico», con el fin de ponerlo a dialogar con la teoría que enseña (B.Z., Autobiografía docente, 2012).
- Otro profesor, después de analizar las dificultades de establecer criterios de evaluación adecuados, diseñó una nueva forma de evaluación basada en

competencias. Es decir, generó que sus estudiantes pudiesen tener experiencias prácticas, cuyos resultados podían verificarse a través de ese tipo de evaluación, como lo expresan sus palabras:

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

- Uno más reflexiona sobre su práctica docente a partir de los comentarios de sus estudiantes y de su propio proceso de vida, porque considera que la docencia es autoformación. Piensa que uno de los momentos más importantes de su labor es cuando le hace cambios a sus programas de curso a partir de sus aprendizajes y reflexiones. Por eso constantemente se pregunta a sí mismo qué enseña y cómo lo enseña:

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

- Otro más, en su papel de coordinador del programa de Sociología, constantemente realiza autoevaluaciones con los profesores; hablan sobre los contenidos de los

cursos, la bibliografía, el desempeño académico de los estudiantes y las estrategias pedagógicas utilizadas. El objetivo es lograr consensos mínimos en estos aspectos (B.Z., Autobiografía docente, 2012).

- Una docente, cada semestre, así vaya a dictar la misma materia, investiga de nuevo, vuelve a leer los autores y evalúa la estrategia pedagógica que va a utilizar en cada actividad (M.F., Autobiografía docente, 2012).
- Una profesora, a partir de sus reflexiones después de cada clase, cambia su manera de dictarlas, le resta peso a las sesiones magistrales y se enfoca en las clases prácticas. En este caso, la docencia reflexiva logra un nivel más avanzado porque promueve las experiencias prácticas, como se deduce de su testimonio:

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

- Otro docente trabaja en modalidad de *taller*, para indicar que se trata de un espacio que posibilita el diálogo y donde se minimizan jerarquías. Así lo relata:

Se trabajó en una investigación acción participante con miembros de movimientos sociales de zonas rurales y urbanas. La elección de esta metodología de investigación obedece a la necesidad de presentarles a los estudiantes una alternativa frente a las formas de producción de conocimiento desligadas de la práctica social y a la típica relación sujeto-objeto. Se logró que

los estudiantes cambiaran sus concepciones iniciales sobre los movimientos sociales y comprendieran la situación de exclusión social y la importancia de las luchas sociales. El trabajo en grupo permitió que los estudiantes aprendieran a escuchar al otro, a valorar sus conocimientos, a intercambiar opiniones, así fuesen divergentes, a adaptar el lenguaje de la disciplina a las experiencias de los integrantes de los movimientos sociales. El aprendizaje de los estudiantes no fue unilateral, sino que implicó el intercambio de conocimientos. El saber científico no se consideraba superior al de los grupos investigados, sino como un tipo específico de conocimiento (C.R., Autobiografía docente, 2012).

3. Reflexión sobre el pensum

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

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

Para el caso de la Universidad [...], la reflexión trasciende el aula de clases, sin descuidarla, pero se preocupa más por la visión integral del programa —la formación en investigación, las competencias comunicativas, el impacto del programa en el medio en términos de proyección social—. Por ello se reflexiona más sobre las estructuras que soportan el pensum: si las metodologías están cumpliendo cabalmente su papel formador, teniendo en cuenta las deficiencias de los

estudiantes, para presentar en seminario de grado un proyecto bien estructurado que les permita graduarse rápidamente y superar indicadores negativos de retención; si las teorías sociológicas o las sociologías especializadas están vinculadas a las teorías de los clásicos con las teorías de los contemporáneos y si se está logrando la pertinencia de estas reflexiones sociológicas teóricas con los acuciantes problemas locales o nacionales que deben ser abordados [...]. Va más encaminada a lograr que el programa de Sociología le brinde a la sociedad profesionales y ciudadanos competentes para afrontar los retos que la sociedad tiene, en términos del perfil profesional del egresado que hemos definido de manera conjunta (B.Z., Autobiografía docente, 2012).

Otros, desde sus cargos administrativos, se ven abocados a hacer frente a asuntos curriculares y políticos para los que no están preparados y que muestran las distancias entre el saber sociológico, el saber pedagógico y el saber necesario para la administración del currículo. Así relata un docente su experiencia de llegar a una decanatura:

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

general los docentes no estamos formados para ello (C.R., Autobiografía docente, 2012).

7.3 La enseñanza de la Sociología desde el pensamiento crítico

Como se ha dicho, uno de los objetivos de la tesis es mostrar el uso que los docentes hacen del pensamiento crítico para la enseñanza de la Sociología. Este segmento se divide en dos grandes partes: una que da cuenta de las asignaturas a partir de sus programas y sus orientaciones hacia el pensamiento crítico, la cual su vez tiene seis subdivisiones según la categoría de asignaturas que analiza: Fundamentos, Teorías Sociológicas, Metodologías, Sociologías especiales, Interdisciplinariedad y Otros. Y otra parte que da cuenta de las experiencias docentes desde la idea de pensamiento crítico.

1. Las asignaturas y el Pensamiento crítico

a. Asignaturas de Fundamentos y Pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de las asignaturas de fundamentos:

Cuadro N° 12: Niveles de pensamiento crítico en cursos de fundamentos por países

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	7	Brasil (3), Chile(2), Argentina(2)
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Bajo	1	Colombia (1)
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación-Bajo	1	Chile (1)
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	2	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Bajo	1	Chile (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	4	Colombia (2), Argentina(2)
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	5	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	2	Brasil (1), Argentina (1)
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	7	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Percepción estructural-Medio	1	Colombia (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	3	Colombia (2), Brasil (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	1	Brasil (1)
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	5	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	1	Argentina (1)
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	2	Argentina (1), Brasil (1)
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	3	

Fuente: Elaboración propia.

En los programas de las asignaturas de fundamentos (ver anexo 4) se encontraron 24 referencias explícitas al pensamiento crítico. Siete de ellas corresponden a la categoría de multiperspectividad, cuya subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», calificada con nivel medio de uso, es a la que más referencias hay (4) y se ve en programas de universidades de Colombia (2) y Argentina (2).

Para ilustrar el uso de la categoría de multiperspectividad, en general, y algunos rasgos de la subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto» se cita la descripción de un programa de Epistemología de las Ciencias Sociales de una universidad:

Objetivo general: temas centrales de la epistemología de las ciencias sociales y aplicación inicial para el caso de la Sociología.

Específicos: diferencias entre ciencia, sentido común y tecnología; procedimientos en que las ciencias sociales se diferencian de las físico-naturales, tanto a nivel de producción como de validación; concepto de ideología(s) y su relación con las prácticas sociales y la actividad científica.

Temas: de la gnoseología a la epistemología. Epistemología y Sociología de la ciencia. El positivismo lógico: subordinación de las ciencias sociales. Ciencias físico-naturales y ciencias sociales: explicación y comprensión, acción y estructura.

Trabajos prácticos: discusión analítica de textos y en grupo con apoyo y explicación previa de docentes encargados del curso. Trabajos teóricos: exposición oral en la que se fomenta la discusión a través de la realización de preguntas y polémicas guiadas, (P.F.A., 3, 2012).

En este programa de curso la categoría multiperspectividad, referida a la reconstrucción de puntos de vista en el contexto, se observa cuando se ubica a la Sociología en el campo de la ciencia en general, tanto al poner en relación los procedimientos que utilizan las ciencias sociales y las ciencias naturales para producir y validar conocimiento, como al aplicar los temas centrales de la epistemología de las ciencias sociales a la Sociología. En el primer caso, se habla, por ejemplo, de la influencia del positivismo lógico en las ciencias sociales. En el segundo, del concepto de ideología(s) y su relación con las prácticas sociales y la actividad científica.

Otra forma de multiperspectividad que contiene este programa de curso es la «coordinación de múltiples perspectivas», que se promueve en las exposiciones orales de trabajos teóricos; aquí, el docente actúa como moderador, haciendo preguntas y guiando la discusión, por lo que debe tratar de dirimir desacuerdos, extraer puntos en común, etc.

Otra de las categorías evidentes en la revisión de los programas es el pensamiento sistémico (5), siendo la subcategoría de «buscar conexiones», nivel medio, la que más casos tiene (3), en universidades de Colombia (2) y Brasil (1).

Se cita la descripción de un programa de Fundamentos de Sociología de una universidad colombiana, en el que el enfoque, los temas y la metodología del curso tienen elementos del pensamiento sistémico, nivel medio, del tipo «buscar conexiones» e incluso de percepción estructural:

Descripción: *se trata de entender, analizar y estudiar las relaciones entre los individuos y las estructuras sociales en que éstos se desenvuelven. Además algunas de las relaciones de la Sociología con otras ciencias sociales.*

Objetivos: *identificar algunas categorías sociológicas para aproximarse a diferentes aspectos de la realidad social (relaciones sociales, estructura, acción social, instituciones, clases sociales, conflicto social, armonía, poder, sistema de creencias, etc.).*

Temas: *Sociología y las ciencias sociales: concepto y desarrollo; la biografía personal como experiencia de época; la relación entre individuo y sociedad; la construcción del yo y las estructuras simbólicas; los condicionamientos del espacio geográfico; el cuerpo humano como instrumento para la vida social; las redes sociales primordiales: la familia, el parentesco, las comunidades; identidades sociales e identidades sexuales; trabajo, vida económica y sociedad; diferenciación social, escalas de estratificación; la estructuración del orden social: cohesión, poder, autoridad y conflicto social; sociedad, comunidad y conflicto social; las creencias, lo sacro y lo profano*

Metodología: *clase de tipo magistral en la que el docente enfatiza en el contexto socio-histórico en el que se produjeron las obras y el marco teórico en el que las mismas adquieren su significado. Los estudiantes leen previamente las lecturas, hacen reseñas en las que relacionan los fundamentos sociológicos con su experiencia social, (P.F.C., 1, 2012).*

Por una parte, este curso pretende analizar y estudiar las relaciones entre los individuos y las estructuras sociales en las que están inmersos. Hay algunos temas que se refieren específicamente a esta relación: la biografía personal como experiencia de época, la construcción del yo y las estructuras simbólicas, los condicionamientos del espacio geográfico, las redes sociales primordiales, la estructuración del orden social, etc. Por otra parte, en las clases magistrales, el docente vincula los textos del curso con el contexto socio-histórico en el que fueron producidos y con las teorías que influyeron en ellos. En ambos casos se busca establecer diferentes relaciones entre lo particular y lo general.

Los programas en los que se hace visible la categoría de «planteamiento de problemas» son 3; dos en universidades de Argentina, en los niveles bajo (1) y medio (1), y una en Brasil en el nivel medio.

Para ilustrarlo se muestra el siguiente programa:

Objetivos generales: *analizar los procesos de conformación y las modificaciones de las estructuras sociales y económicas y su relación con la organización del sistema político argentino; desarrollar la comprensión de que la historia es una ciencia social que, con la ayuda del pasado, permite entender y analizar la realidad actual.*

Objetivos específicos: *comprender que la historia es un proceso multicausal y que incide en nuestro presente; relacionar los orígenes y la conformación de la República y el Estado Argentino con los procesos políticos de la actualidad; fomentar hábitos de lectura crítica y analítica de los textos y su expresión oral y escrita; desarrollar el interés por la investigación como metodología de trabajo.*

Temas: *de la revolución de mayo a la constitución de 1853; la construcción del estado nacional; economía y sociedad; de la Ley Sáenz Peña a la interrupción democrática.*

Metodología: *el programa se ha organizado en forma procesual y en torno a los grandes problemas del período a estudiar, analizándolos en forma multicausal y en relación con sus cambios y permanencias. Los trabajos prácticos en clase consisten en el análisis y discusión de los textos y las guías de estudio y se llega a unas conclusiones, (P.F.A., 2, 2012).*

La categoría planteamiento de problemas es visible en este programa de Historia Social Argentina (nivel bajo), en el que a partir del estudio de un tema concreto, la conformación de las estructuras sociales y económicas en Argentina y su relación con la organización del sistema político de ese país, se muestra cómo a través de la información histórica es posible analizar y comprender la realidad social actual. Es decir, convertir un hecho social, tal vez ya naturalizado, en un problema sociológico. Se clasificó en el nivel bajo porque el problema de estudio que se propone es amplio y abstracto (P.F.A., 2, 2012).

La categoría de pensamiento crítico que menos aparece en los programas de Fundamentos revisados es la de «pensamiento escéptico». Solo hay dos casos, uno en Colombia y el otro en Chile. Esta categoría además de ser escasa, siempre se clasifica en el nivel bajo.

A continuación, se presenta la descripción de un programa de Derecho Constitucional de una universidad colombiana en el que el pensamiento escéptico es del subtipo «evidencia». Allí se observa cómo la búsqueda de los fundamentos históricos, políticos y jurídicos que han configurado las ideas constitucionales y los conceptos del Derecho Constitucional es una manera indirecta de encontrar evidencias que permitan entender las razones de su estructura y de la forma como está expresado. Sin embargo, este no es un propósito explícito en el programa y por eso se clasifica en el nivel bajo.

Descripción: *la aproximación a la teoría constitucional se hace a partir de la teoría jurídica, la historia y la política. Se trata de presentar los desarrollos teóricos que han moldeado las “ideas constitucionales”, los*

conceptos del derecho constitucional como un campo “relativamente” especializado dentro del Derecho, y, al mismo tiempo, el Constitucionalismo como un fenómeno “temporal” cuya trayectoria se ha construido a través de la mutua y constitutiva interrelación entre doctrinas legales, filosóficas y políticas, en contextos determinados, bajo ciertos diseños institucionales y con la participación de determinados actores políticos.

Objetivos: se trata de lograr que el estudiante comprenda el significado y la función de la Constitución en los sistemas jurídicos y políticos contemporáneos, al igual que los contenidos básicos y los principales debates e interrogantes que produce la existencia de la Constitución. El curso aportará al estudiante herramientas jurídicas y políticas para comprender la teoría constitucional contemporánea y el derecho constitucional colombiano.

Temas: ¿cómo se construyó el constitucionalismo moderno? El Estado en la Constitución y la constitución del Estado; la constitución; derechos y libertades públicas.

Metodología: el curso se desarrollará bajo el esquema de la cátedra activa, como una de las expresiones del método de aprendizaje. El curso combina el estudio de casos, la solución de problemas y los juegos de roles. El programa propuesto exige un alto grado de lectura por parte del estudiante, (P.F.C., 3, 2012).

Al revisar los programas de los cursos de fundamentos, a partir de todas las categorías y subcategorías del pensamiento crítico, se encontraron 7 programas de universidades de Brasil, Chile y Argentina en los que o bien no se mencionan de manera explícita elementos que puedan asociarse con algunas de las categorías del pensamiento crítico o, a pesar de que sí se aluda a alguna de ellas, en el desarrollo del programa no se muestra de manera clara cómo se va a llevar a cabo esa tarea.

En cuanto al resto de categorías de pensamiento crítico presentes en los curso de Fundamentos, 7 veces correspondieron a multiperspectividad, 5 a pensamiento sistémico, 2 a pensamiento escéptico y 3 a planteamiento de problemas. Del total de referencias, 13 se calificaron con nivel medio porque entre el 51% y el 80% de sus contenidos y de la metodología hacía referencia a categorías del pensamiento crítico. El resto se calificaron como nivel bajo porque no alcanzaron a permear más del 50% de sus contenidos. Así se resume en el siguiente cuadro:

Tabla N° 3: Niveles totales de pensamiento crítico en los cursos de fundamentos. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	7
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	4
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	13
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	0
TOTAL	24

Fuente: Elaboración propia.

Asignaturas de teorías sociológicas y pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de las asignaturas de teorías sociológicas revisados.

Cuadro N° 13: Niveles de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas por países.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	6	Colombia(1), Brasil(2), Chile (1), Argentina(2)
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación-Medio	1	Colombia(1)
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	1	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Bajo	1	Colombia(1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1	Colombia(1)
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	2	
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	2	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	1	Chile (1)
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	1	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	1	Colombia(1)
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	1	

Fuente: elaboración propia.

Estos programas utilizan muy pocos elementos de pensamiento crítico en sus componentes (objetivos, contenidos y metodología). En el cuadro anterior se observa que son más los casos en donde no se utiliza pensamiento crítico, pues de 11 programas revisados solo en 5 se encontraron referencias explícitas a alguna de sus categorías.

La categoría que más se ha utilizado es la de multiperspectividad, del subtipo «coordinar múltiples perspectivas», en 2 universidades de Colombia. Como ilustración, se trae el caso de un programa de Acontecimientos y Movilizaciones en el que se inicia a los estudiantes en las principales teorías sociológicas sobre la acción colectiva y los movimientos sociales. El curso busca comprender el fenómeno de las movilizaciones sociales desde la racionalidad de los actores, pero también desde la contingencia, la imprevisibilidad, la creatividad y el accidente. Se calificó como bajo porque a pesar de que incorpora estas dos perspectivas, se fundamenta en la forma clásica de abordar las categorías sociológicas: la pareja acción/estructura, tal como se ve el siguiente fragmento:

Objetivo general: bajo la matriz acción/estructura, el curso abordará el análisis de temas centrales de la disciplina analizados por Marx, Durkheim y Weber, avanzará hacia autores de la teoría social moderna posterior, en donde destaca el estructuralismo funcionalismo y finalizará con la consideración de teóricos sociales contemporáneos en cuya obra aparece esa tensión esencial (P.T.S.C., 4, 2012).

La descripción del programa de un curso de Debates Contemporáneos de una universidad colombiana permite ver la categoría de multiperspectividad del subtipo «coordinar múltiples perspectivas» (nivel medio), tanto en el enfoque del curso como en la metodología empleada por el docente:

Descripción: pertinencia actual de la relación clásica en las ciencias sociales: individuo-sociedad. Las transformaciones geopolíticas después de la caída del Muro de Berlín, la consolidación de nuevas formas del capitalismo, el surgimiento de nacionalismos y de reivindicaciones distintas a las de clase (étnicas, religiosas, de género), la crisis del concepto de identidad (antes estable, ahora móvil, fluida); hace preguntarse ¿cuál es la relación actual entre el individuo y el sujeto político contemporáneo? Hay reivindicaciones actuales que cuestionan la idea de Estado y “política”: nuevas formas de participación política de las comunidades (innovación en las estrategias de participación de comunidades, sectores politizados y organizaciones supranacionales en el escenario político; expresiones de masa efímeras; preocupaciones y movimientos ambientalistas, animalistas; movilización desde las redes virtuales). El curso consiste en analizar críticamente la conformación de las subjetividades contemporáneas y su compleja relación con las diversas expresiones políticas y qué implicaciones tienen sobre la violencia de hoy. Revisar las propuestas más recientes que las ciencias sociales han elaborado sobre el tema de la subjetividad, así como las reflexiones más recientes sobre las transformaciones políticas y las dificultades que se presentan para ciertos sujetos al tratar de insertarse en el sistema simbólico.

Objetivo general: a través de tres preguntas esenciales relacionadas con la conformación de las subjetividades contemporáneas, los estudiantes estarán en capacidad de analizar críticamente el panorama político de hoy, en especial del fenómeno de la violencia, aproximándose a realizar una integración con problemas propios de su profesión, mediante reflexión académica y la formulación de productos académicos individuales y grupales, mediante la construcción de textos que den cuenta de dicho análisis.

Objetivos terminales: identificar relaciones significativas entre las subjetividades contemporáneas y las expresiones políticas y sociales de hoy, mediante la redacción de documentos que describan y vinculen estos temas entre sí, a partir del estudio detallado y sistemático de textos (lecturas, documentales) que sean claves para su comprensión; describir de forma ampliada los lenguajes políticos contemporáneos, sus implicaciones y sus subtextos, mediante la redacción de escritos que den cuenta de estos rasgos, a través del estudio detallado y sistemático de material académico y de la participación activa en los diálogos en el aula; establecer rasgos comunes presentes en las expresiones propias de la violencia de hoy, así como de la producción sistemática de sujetos excluidos, partir de la participación activa en debates pertinentes en clase y de la creación de documentos breves en los que se identifiquen elementos que revisen el tema.

Temas: subjetividades, política, violencias.

Metodología: el docente se encargará de contextualizar y moderar las discusiones en torno a los temas de clase. Cada sesión tendrá una recapitulación al inicio y un cierre en el que se sintetice lo aprendido y se formulen preguntas que luego sean desarrolladas en los foros de discusión. En algunos casos se presentarán breves exposiciones por parte del docente, sobre todo cuando se aborden conceptos y nociones que así lo requieran o se presentará material relacionado (películas, documentales), (P.T.S.C., 5, 2012).

En este curso se reflexiona sobre la manera tradicional de abordar la relación individuo y sociedad a partir de ver cómo se forman actualmente las subjetividades, en un contexto

transformado por la ocurrencia de diversos acontecimientos sociales, políticos y económicos. También se explora cómo las subjetividades contemporáneas se asocian con las diversas expresiones políticas actuales o con ciertas formas de violencia. Es decir, que a partir de la exploración de distintas perspectivas, subjetivas y del sistema, se trata de ir de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, integrando los aspectos de estos dos niveles que permitan explicar el problema de estudio. Por otro lado, durante la clase, el docente interviene como moderador de las discusiones y tanto al principio como al final realiza una recapitulación de lo aprendido, lo cual demanda que identifique elementos comunes, que ayude a resolver desacuerdos y que trate de hacer integraciones.

En este grupo de programas de asignaturas de teoría sociológica también se identificó el pensamiento escéptico y el planteamiento de problemas, cada uno con un caso (1) en universidades Colombianas. Con el programa de la asignatura de Debates Contemporáneos descrito anteriormente también se pueden ilustrar estas dos categorías del pensamiento escéptico, subtipo «Lógica de la argumentación». En el objetivo terminal 1 se espera que los estudiantes produzcan escritos sobre la vinculación entre las subjetividades contemporáneas y las expresiones políticas y sociales de hoy, a partir del estudio detallado y sistemático de documentos pertinentes. En el objetivo terminal 2, los estudiantes deben describir los lenguajes políticos contemporáneos también a partir de la lectura cuidadosa de documentos sobre el tema y de la participación en las discusiones en clase. Ambos objetivos exigen una construcción argumentativa muy elaborada y que debe llevar a unas conclusiones lógicas.

En cuanto a la categoría planteamiento de Problemas, el curso como tal parte de un problema sociológico que se quiere comprender: la relación de las subjetividades contemporáneas con las expresiones políticas y sociales de hoy y con ciertas formas de violencia.

Por último, está el pensamiento sistémico, del subtipo *zoom in y out* (nivel bajo), con un caso (1) en Chile. En este tipo de pensamiento crítico se va de lo abstracto a lo concreto. En un programa de un curso de Teoría Crítica de una universidad chilena se propone empezar con la presentación de los desarrollos teóricos más importantes de la Escuela de Frankfurt para luego centrarse en el estudio de temas particulares en los que los aportes de esta teoría son importantes, como el método de análisis freudo-marxista, la dialéctica como crítica ideológica

y social, relación subjetividad-objetividad/sociedad, los desafíos éticos, teóricos y prácticos que la teoría crítica le plantea a la Sociología y a las ciencias sociales, etc. Así se constata en la siguiente cita:

Descripción: presentar a los estudiantes los desarrollos más relevantes de la llamada “Teoría Crítica de la Sociedad” o “Escuela de Frankfurt” (1923-70). Es un intento alternativo de investigación social que propone el método de análisis freudo-marxista. Este método se presentará en el curso a través de cuatro de sus miembros más relevantes: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamín y Herbert Marcuse. La teoría crítica de la sociedad constituye a su vez un estilo de pensamiento y una metodología que incorpora tradiciones de pensamiento muy diversas que van desde la filosofía, la Sociología, el psicoanálisis, hasta la tradición de la cábala, que permite proponer una mirada distinta a la predominante (el positivismo) en las ciencias humanas.

Objetivos generales: comprender los fundamentos teóricos y crítico-sociológicos de la “teoría crítica”; comprender la crítica a la razón iluminista y el modelo instrumental, reflexionando sobre la hegemonía que ejerce este modelo en la actualidad.

Objetivos específicos: relacionar la producción teórica y las fuentes de la corriente “teoría crítica”, con el contexto histórico y teórico en el cual surge; identificar la originalidad del proyecto filosófico-sociológico de la “teoría crítica”, centrado en la dialéctica como crítica ideológica y social; comprender la manera en que es tratada la relación subjetividad objetividad-sociedad por estos autores, comprendiendo la dialéctica como modo de análisis social; identificar los aspectos centrales y distintivos de los integrantes más significativos de la Escuela de Frankfurt o teoría crítica de la sociedad; identificar los desafíos éticos, teóricos y prácticos que la teoría crítica le plantea a la Sociología y a las ciencias sociales.

Temas: la crisis de una cultura y las oscilaciones de la razón; la crítica a la tradición racionalista; los orígenes de la dialéctica negativa; la crisis de un paradigma y el ideal del sujeto clásico.

Metodología: clases expositivas por parte del profesor; discusión y comentarios en torno a los textos y temáticas que se abordarán en distintos contenidos, buscando la participación de los alumnos en dichos debates, (P.T.S.Ch., 2, 2012).

Del total de programas revisados, los niveles bajo y medio son los más frecuentes, tal como se ve en el siguiente cuadro:

Tabla N° 4: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de teorías sociológicas. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	6
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	2
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	3
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	0
TOTAL	11

Fuente: Elaboración propia.

b. Asignaturas de metodologías y pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces en las que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de las asignaturas de metodologías revisados. Hubo en total 19 menciones.

Cuadro N° 14: Niveles de pensamiento crítico en cursos de metodologías por países

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	4	Colombia (2), Brasil (2)
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Bajo	1	Chile (1)
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	1	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	1	Argentina (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Bajo	2	Colombia (2)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1	Chile (1)
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	3	
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	4	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Bajo	2	Colombia (1), Argentina (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	1	Argentina (1)
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones	3	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	1	Argentina (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	2	Chile (1), Argentina (1)
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out	3	
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	6	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	2	Colombia (2)
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	2	Chile (1), Argentina (1)
Fuente: elaboración propia. TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	4	

En 6 ocasiones se encontró evidencia del uso de la categoría pensamiento sistémico. Las subcategorías más utilizadas son: buscar conexiones (3 programas, 2 en Argentina —niveles bajo y medio— y 1 Colombia —nivel bajo—); y *zoom in y out* (3 programas, 2 en Argentina —niveles bajo y medio— y otro en Chile —nivel medio—). La subcategoría buscar conexiones se hace evidente, en el nivel bajo, en un programa de Análisis Cuantitativo de una universidad colombiana en el que uno de los objetivos terminales pretende «vincular las concepciones teóricas y metodológicas de las investigaciones sociales con técnicas estadísticas y estas últimas con el proceso de investigación». Se clasificó como bajo porque el curso se enfoca más en el manejo de las técnicas de muestreo, recolección y análisis cuantitativo que en la relación entre la investigación en ciencias sociales y la estadística (P.M.C., 3, 2012). El nivel medio de esta misma categoría es ilustrado por un programa de Metodología de una universidad Argentina, en el que se busca que los estudiantes

identifiquen y diferencien los fundamentos teórico-metodológicos y la estructura lógica de los métodos cuantitativos y cualitativos (P.M.C., 1, 2012).

Se cita como ejemplo de la categoría pensamiento sistémico del subtipo *zoom in y out* (nivel medio) el siguiente resumen de la descripción de la asignatura Taller de estrategias de investigación de una universidad Chilena:

Descripción: busca que los estudiantes conozcan los planteamientos teórico-metodológicos de la investigación social y la diversidad de los modos existentes y vigentes a la fecha para abordar y realizar una investigación social. Se señalan los diferentes procedimientos metodológicos que el investigador debe ejecutar según sea el planteamiento teórico-metodológico desde el cual decide (y/o debe) iniciar para desarrollar una investigación social.

Objetivos: distinguir las diversas y diferentes estrategias de investigación social; asociar las diversas estrategias de investigación a ciertos fundamentos de teorías sociales clásicas y contemporáneas.

Temas: introducción a la investigación social; las diversas y distintas perspectivas de la investigación social; la emergencia de nuevos planteamientos teórico metodológicos en ciencias sociales.

Metodología: clases expositivas del profesor con ejemplos de investigaciones sociológicas (se incluyen ejemplos de Tesis de la carrera de Sociología); dinámicas grupales y ejercicios con la asignatura sobre la bibliografía de apoyo; ejercicios en relación con ejemplos que se utilicen en las sesiones para la distinción cuali y cuanti y para comprender los aspectos claves involucrados en las estrategias de investigación; exponer aspectos similares y diferentes de las estrategias de investigación social utilizadas en casos concretos (estudios, investigaciones, tesis), (P.M.Ch., 2, 2012.).

Este programa tiene como propósito el estudio de los planteamientos teórico-metodológicos de la investigación social y la diversidad de las maneras existentes y vigentes de abordar y realizar una investigación social. Para ilustrar estos temas generales y cómo se manifiesta lo abstracto se utilizan ejemplos de investigaciones sociológicas.

En los programas revisados también es evidente el uso de dos categorías más; la multiperspectividad y el planteamiento de problemas, con 4 casos en ambas. En la categoría multiperspectividad, la subcategoría que se registra con más frecuencia es coordinación de múltiples perspectivas: nivel bajo en 2 universidades de Colombia y nivel medio en una universidad de Chile.

A continuación se presenta una breve descripción del programa de una asignatura de Estrategias de investigación social, que ilustra la categoría:

Descripción: se propone introducir a los estudiantes en los principios y procedimientos de la investigación social y en las principales formas de indagación empírica. El curso se divide en tres partes fundamentales: a) **Los supuestos básicos** (lineamientos generales de las estrategias de investigación sociológica), b) **El proceso de investigación** (principios comunes con otras disciplinas en el desarrollo de una investigación), y c) **Los diseños de investigación** (principales variedades de investigación que coexisten en las disciplinas sociales).

Objetivos: comprender la lógica de la formulación de una propuesta de investigación; familiarizar a los estudiantes con los principales métodos de investigación en Ciencias Sociales; realizar ejercicios prácticos que permitan comprender cómo se diseña y se realiza una investigación.

Temas: reflexión sobre la distancia, la afinidad y los intereses en la investigación, cómo se conoce la realidad social, qué hace un investigador, los incentivos de la investigación, del método a la estrategia de investigación, la ruptura con las certezas del sentido común, la construcción del objeto, el procedimiento y la estrategia, diseños documental, etnográfico, de datos agregados y de sondeo.

Metodología: discusiones centradas en la epistemología de la ciencia, pero la mayoría sobre problemas metodológicos y técnicos de las ciencias sociales en general y de la Sociología en particular; ejercicios prácticos sobre los temas estudiados. **Los estudiantes que asistan a este taller deben realizar las tareas efectivas que un investigador adelanta en las fases preliminares de su trabajo:** leer, reflexionar, indagar y escribir, (P.M.C., 1, 2012).

En este programa se incluye el estudio de los principales lineamientos de la investigación en Sociología, pero también se identifican los elementos comunes con los métodos de investigación de otras disciplinas y los principales tipos de investigación que coexisten en las ciencias sociales. Se clasificó en el nivel bajo, porque en la metodología se menciona que estos temas se estudiarán principalmente a partir de los problemas metodológicos y técnicos de las ciencias sociales en general y de la Sociología. Y aunque no es explícita la exclusión de otros temas de discusión, tampoco se mencionan aspectos como la relación de las estrategias de investigación con el momento histórico en el que se producen o con el predominio de ciertas teorías.

La categoría de pensamiento crítico que menos se utiliza en las asignaturas de metodología es la de pensamiento escéptico; tan solo se presenta un caso en Chile, en la subcategoría «evidencia» (nivel bajo). Así se clasificó un programa de Metodología de la investigación social de una universidad chilena, en el que se busca que los estudiantes conozcan las bases epistemológicas sobre las que se funda el conocimiento de lo social y comprendan que la labor investigativa es un proceso de construcción reflexivo. Se clasificó en el nivel bajo porque la metodología del curso es convencional: el docente presenta los contenidos y motiva a los estudiantes para que participen a través de la realización de ejercicios prácticos. Por otro lado, en los temas del curso predomina el esquema de investigación social tradicional: distinción objetividad-subjetividad, relación teoría-método, explicación,

verificación, inducción, deducción, abstracción, generalización, sistematización, construcción de la pregunta y luego del problema de estudio (P.M.Ch., 1, 2012).

En resumen, y como se evidencia en el cuadro siguiente, en las asignaturas de metodología en general es frecuente encontrar rasgos propios del pensamiento crítico, ya que se detectaron en 15 programas en los niveles medio y bajo; solo en 4 no se encontró evidencia explícita de ninguna categoría relacionada con pensamiento crítico.

Tabla N° 5: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de metodologías. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	4
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	8
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	7
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	0
TOTAL	19

Fuente: elaboración propia.

c. Asignaturas de interdisciplinariedad y pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de las asignaturas de Interdisciplinariedad revisados:

Cuadro N° 15: Niveles de pensamiento crítico en cursos de interdisciplinariedad por países.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	3	Brasil (2), Chile (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Bajo	3	Colombia (3)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Bajo	1	Colombia (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1	Argentina (1)
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	2	
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	5	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	1	Argentina (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	4	Colombia (3), Chile(1)
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	5	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	1	Chile (1)

Fuente: elaboración propia.

Al revisar los programas de asignaturas interdisciplinarias se observa que en su propuesta pedagógica y metodológica utilizan sobre todo dos formas de pensamiento crítico: pensamiento sistémico (5) y multiperspectividad (5).

El tipo de pensamiento sistémico que se aplica con mayor frecuencia es del subtipo *zoom in* y *out* de nivel bajo con 4 casos: 3 en Colombia y 1 en Chile.

Para ilustrar el uso de la categoría, se trae a colación un programa de Historia social y política de Chile. Algunos de los objetivos del curso sugieren elementos que se relacionan con este tipo de pensamiento crítico; por ejemplo, aprender a reconocer los factores principales que determinan las características de los procesos históricos —que es un conocimiento abstracto—, que luego se aplican en el desarrollo de otros objetivos concretos, como interpretar los principales hechos de la historia de Chile durante los siglos XIX y XX. Se clasificó en el nivel bajo porque la metodología del curso es principalmente tradicional: clases expositivas, trabajos de investigación monográfica, exposición de trabajos y debates (P.I.Ch., 1, 2012).

Otro programa de cursos interdisciplinarios que ilustra el uso de este tipo de pensamiento es el de una asignatura de Espacio, territorio y población en Colombia, en el que, a partir de la definición conceptual (abstracta) de dos categorías de análisis espacial (espacio y territorio), se pretende comprender la relación entre la configuración espacial del territorio colombiano y las dinámicas de ocupación implementadas por su población durante los siglos XX y XXI (P.I.C., 2, 2012).

Como ejemplo, se cita el resumen de un curso de Representaciones sociales e ideología de una universidad colombiana, clasificado en la categoría pensamiento sistémico del tipo *zoom in y out* (nivel bajo):

Descripción: las representaciones se configuran en determinados contextos sociales e históricos y se implican en la construcción de sentidos sociales para la acción, como marcos de representación de los grupos y actores en sociedad; códigos a través de los cuales interpretan y se comunican socialmente. Cuando las representaciones están asociadas al poder tienden a legitimar formas específicas de organización social y política. Cuando no están vinculadas con el poder, son muy importantes para el desenvolvimiento de los individuos en el mundo común y cotidiano.

Objetivo: dar cuenta de la manera como las representaciones sociales se configuran, se transforman y se hacen eficaces socialmente, con grados de autonomía, pues ellas son más que ideas (son capaces de desatar temporales, matan, curan, comprometen, movilizan, unen, organizan).

Temas: introducción sobre las representaciones; representaciones sociales: prácticas sociales y morfología; sobre la eficacia simbólica de las representaciones y sus formas de clasificación; ideología, política y legitimidad; algo de cine sobre la configuración de formas de representación desde el poder político. "Cortina de Humo".

Metodología: el profesor presenta los contenidos fundamentales de cada unidad, para luego abrir espacios de análisis con los estudiantes. Se realizarán algunos talleres colectivos de discusión y reflexión sobre aspectos centrales de las distintas unidades. Es necesario que los estudiantes lean previamente las lecturas. (P.I.C., 1, 2012).

El curso se centra en los aspectos conceptuales de las representaciones sociales (cómo se construyen, cómo operan y para qué sirven), ideas que luego se utilizan para analizar la relación entre política e ideología. Uno de los recursos que se usan para aclarar esta relación es una película sobre un hecho político en el que se manipula la realidad. Se clasifica en el nivel bajo porque los otros elementos teóricos del concepto de representaciones sociales no se ilustran de esta misma manera; solo las representaciones asociadas a la política.

En el caso de la multiperspectividad, la subcategoría más frecuente es «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», con 3 registros en Colombia, todos clasificados en el nivel bajo. Para ilustrar el uso de esta forma de pensamiento se trae el programa de una asignatura Historia Política y Económica de Colombia, en el que uno de los propósitos del curso es que a partir del análisis de la consolidación político-económica de la República de Colombia desde la independencia hasta el Frente Nacional, el estudiante pueda comprender cómo se configuran los sujetos políticos en los contextos local y nacional y cómo se relacionan con el ámbito internacional. Se clasificó en el nivel bajo porque no se describen de manera explícita las actividades específicas que van a conducir al logro de este objetivo (P.I.C., 3, 2012).

Siguiendo con la multiperspectividad, la siguiente subcategoría más usada es la de «coordinar múltiples perspectivas»: se presentan 2 casos, uno en una universidad de Colombia y el otro en una de Argentina. Se hace visible, por ejemplo, en un programa de Representaciones sociales e ideología en el que el tema de las representaciones se vincula con el de ideología, a partir de analizar las primeras dentro del campo de la política como sistemas de ideas que permiten legitimar formas específicas de organización social y política. En otra asignatura de Problemática filosófica se relaciona la filosofía con las ciencias sociales en general y con la Sociología en particular mediante la identificación de los fundamentos filosóficos, explícitos e implícitos, de las principales teorías sociológicas; los desarrollos fundamentales de la filosofía que contribuyen a la comprensión de los estudios que se hacen desde las ciencias sociales y los ejes teóricos más importantes de las filosofías de la modernidad y la postmodernidad (P.I.C., 1, 2012).

Finalmente, se resumen los niveles en que se encontró, en todos los programas de asignaturas interdisciplinarias, evidencia del pensamiento crítico. El nivel bajo es el que más se repite con 9 casos, mientras solo hay 2 casos de nivel medio y ninguno de nivel alto.

Tabla N° 6: Niveles totales de pensamiento crítico en cursos de Interdisciplinariedad. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	3
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	9
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	2
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	0
TOTAL	14

Fuente: elaboración propia.

d. Asignaturas de sociologías especiales y pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de las asignaturas de sociologías especiales revisados:

Cuadro N° 16: Niveles de pensamiento crítico en cursos de sociologías especiales por países

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	3	Colombia (1), Brasil (1), Argentina (1)
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Alto	1	Colombia (1)
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	1	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Alto	1	Colombia (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Bajo	3	Colombia (1), Chile (1), Argentina (1)
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Alto	1	Colombia (1)
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	4	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1	Chile (1)
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	6	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	1	Colombia (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	1	Colombia (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	1	Chile (1)
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Alto	1	Colombia (1)
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out	3	
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	4	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	1	Brasil (1)
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	2	Colombia (1), Chile (1)
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	3	

Fuente: Elaboración propia

El tipo de pensamiento crítico más utilizado en los programas académicos de sociologías especiales es la multiperspectividad, con 6 casos. Su subcategoría más frecuente es «reconstrucción de puntos de vista en el contexto» (4 casos): 3 en el nivel bajo (Colombia 1, Chile 1 y Argentina 1) y 1 en el nivel alto en Colombia. Se trae como evidencia un programa de la asignatura sobre Autores latinoamericanos de una universidad colombiana, en el que los principales paradigmas de análisis que se han usado en la Sociología y en las ciencias sociales latinoamericanas se ponen en contexto al utilizarlos para comprender lo que ocurre hoy en América Latina. Se clasificó en el nivel bajo porque la metodología es una clase magistral (P.S.E.C., 1, 2012).

Se cita como ejemplo de la subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto» (nivel alto) el resumen de un programa de un curso de Intervención Social de una universidad Colombiana.

Descripción: las estrategias para construir respuestas a las problemáticas que enfrenta una sociedad se fundamentan en herramientas metodológicas que permiten apoyar procesos de formación e implementación de políticas y programas sociales y desarrollar habilidades, capacidades y actitudes por parte de los profesionales que participan en el diseño y ejecución de la intervención social. Busca que los estudiantes vean la intervención social como una posibilidad real de transformar la sociedad, como alternativa laboral viable. Que sean sensibles frente a las diferentes formas de organización social y sus posibilidades de impacto ya que toda iniciativa, por más pequeña que sea, hace parte de un engranaje y genera capital social. Que comprendan las organizaciones sociales y sus dinámicas, a través de ejemplos reales. Que adquieran visión para identificar oportunidades de desarrollo de proyectos y organizaciones sociales, con base en el análisis de casos y la aplicación de herramientas de planeación y gestión de recursos, provenientes de diferentes fuentes como la cooperación internacional.

Objetivo general: comprender el lugar que ocupa la Intervención Social en las Ciencias Sociales y los desafíos metodológicos que implica abordarla desde ese lugar, a través de la identificación y caracterización de experiencias locales de Intervención.

Metodología: construcción colectiva de conocimiento propiciando participación en clase; análisis de textos, estudio de casos reales; exposiciones en grupo; identificar en una entidad real que desarrolle proyectos de IS, los elementos teóricos vistos en clase (proyecto del semestre en el que los estudiantes realizan un cronograma con actividades, tiempo e indicadores de verificación); discusiones tipo video-foro; charlas con profesionales invitados; juego de roles a partir de un problema específico, (P.S.E.C., 4, 2012).

En este programa se propone contextualizar el lugar que ocupa la intervención social en las ciencias sociales y los desafíos metodológicos que esto implica a través de la identificación y caracterización de experiencias locales de intervención social y a través de la construcción colectiva del saber. Se clasificó en el nivel alto porque la mayoría de los componentes del programa contienen elementos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de esta forma de pensamiento crítico y muestran estrecha relación entre sí.

Otro ejemplo interesante de la categoría multiperspectividad, subcategoría coordinar múltiples perspectivas, se ve en un programa chileno (calificado con nivel medio) sobre los estudios sociales de las emociones. Uno de los temas del curso es presentar las emociones como un campo de investigación multidisciplinario que ha sido estudiado por la fisiología, la neurobiología, la psicología, la historia, la antropología y la Sociología (P.S.E.Ch., 1, 2012).

En segundo lugar, están los programas de las sociologías especiales que utilizan la categoría de pensamiento sistémico (4). La subcategoría *zoom in y out* tiene 3 de estos casos: uno de nivel bajo y otro de nivel alto para Colombia y uno de nivel medio para Chile. El otro caso lo tiene Colombia y se clasifica en la subcategoría «buscar conexiones», nivel medio. Es evidente el uso del pensamiento sistémico en una asignatura de Autores latinoamericanos, en donde se parte de un tema abstracto, como son los principales paradigmas de análisis que se han empleado en la Sociología y las ciencias sociales

latinoamericanas, para estudiar temas concretos de la situación actual de los países de la región (P.S.E.C., 1, 2012).

La tercera categoría de pensamiento crítico utilizada en los programas de las asignaturas de sociologías especiales es la de planteamiento de problemas, con 3 casos: uno en Brasil, en el nivel bajo, uno en Colombia y otro en Chile, ambos en el nivel medio. Se ejemplifica con un programa de la asignatura Sociología y ciudad, en donde el estudio del tema principal se realiza identificando dentro de la historia de la Sociología de Europa, Norteamérica y Brasil los enfoques teóricos y metodológicos más adecuados para analizar la ciudad. Por otro lado, el principal objetivo del curso es «aprender a deconstruir la ciudad como objeto sociológico, reconociendo su carácter eminentemente construido»; esta es una manera de analizar los asuntos urbanos como problemas sociológicos. Se clasificó en el nivel bajo porque la metodología del curso es tradicional: conferencias y discusión de los textos que previamente han leído los estudiantes (P.S.E.B., 1, 2012).

Se cita como ejemplo el resumen del programa de una asignatura sobre estudios sociales de las emociones, de una universidad chilena, en el que se identifican las modalidades en las que los fenómenos emotivos de la felicidad y el miedo se introducen en los ámbitos de gestión gubernamental de ese país.

Descripción: *conocer la relación existente entre los fenómenos emotivos y el marco social dentro del cual los individuos se desenvuelven.*

Objetivos: *analizar las principales conclusiones de las investigaciones relacionadas con estudios sociales de las emociones. Comprender las modalidades en las que la felicidad y el miedo se incorporan en los ámbitos de gestión gubernamental en el Chile actual.*

Temas: *Las emociones como campo de investigación multidisciplinario. Campos de interés dentro de los estudios sociales en emociones. Estudios sobre la relación entre emociones y normas sociales; la gestión gubernamental de las emociones (la variación histórica de la noción de felicidad en Occidente; la preocupación gubernamental por la felicidad en la actualidad; historia del miedo en Occidente; delincuencia, movimientos sociales y desastres naturales como lugares de gestión gubernamental del miedo en la sociedad global).*

Metodología: *clases expositivas en las que se estimula la reflexión y la organización de las ideas, orientándolas a generar una manera de pensar rigurosa en cuanto a la argumentación y la profundidad de la misma. Las clases expositivas teóricas se complementan con: discusiones y debates, exposiciones individuales y/o grupales de textos; exposiciones individuales acerca de los avances en la investigación propuesta por los estudiantes, (P.S.E.B., 1, 2012).*

La categoría menos utilizada en los cursos de sociologías especiales es la de pensamiento escéptico, del tipo evidencia (nivel alto), con solo un caso en Colombia. Así se clasificó un programa de Intervención Social en el que los objetivos terminales se orientan hacia la definición y elaboración de elementos que prueben la validez de la labor de intervención como: construir unidades básicas de análisis e indicadores válidos en el desarrollo de proyectos de intervención social; discernir las estrategias adecuadas de acuerdo con los distintos tipos de organización que ejecutan proyectos de intervención social; emplear instrumentos metodológicos para la construcción social de sentido en torno a un proyecto social específico; caracterizar algunas fuentes de cooperación: sus enfoques e intereses frente a la intervención social (P.S.E.C., 4, 2012).

En 3 programas no se utilizan categorías de pensamiento crítico: Colombia 1, Brasil 1 y Argentina 1.

Como consta en el siguiente cuadro, los niveles bajo y medio en el uso del pensamiento crítico tienen la misma frecuencia (5 casos cada uno); por su parte, el nivel alto tiene 4 casos en total.

Tabla N° 7: Niveles totales de pensamiento crítico. Cursos de sociologías especiales. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	3
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	5
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	5
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	4
TOTAL	17

Fuente: elaboración propia

e. Otras asignaturas y pensamiento crítico

El siguiente cuadro resume el número de veces que se hizo referencia a alguna de las categorías del pensamiento crítico en los programas de *otras* asignaturas:

Cuadro N° 17: Niveles de pensamiento crítico en otros cursos de Sociología por países.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL	TOTALES POR PAÍSES
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	1	Brasil (1).
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Medio	1	Chile (1).
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	1	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	2	Colombia (1), Chile (1).
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Alto	1	Colombia (1).
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	3	
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1	Argentina (1).
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Alto	1	Colombia (1).
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	2	
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	5	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Coordinación de cambio y continuidad-Medio	1	Argentina (1).
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	1	Colombia (1).
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Alto	1	Colombia (1).
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones	2	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	1	Brasil (1).
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	2	Colombia (1), Chile (1).
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Alto	1	Colombia (1).
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out	4	
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Medio	2	Colombia (2).
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Alto	1	Colombia (1).
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia	3	
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	10	
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	3	Chile (2), Argentina (1).
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	3	

Fuente: elaboración propia

El tipo de pensamiento crítico más común en los programas de «otros Cursos» es el pensamiento sistémico, con 10 casos. Tiene 2 subcategorías: *Zoom in y out* (4 casos) y contextualizar agencia (3 casos).

En la subcategoría *Zoom in y out* hay programas en los tres niveles: medio y alto en Colombia, medio en Chile y bajo en Brasil. Como ejemplo, se trae un programa de una asignatura sobre Sociología Urbana y Ecología Urbana en Brasil que propone pasar del estudio de los desarrollos teóricos sobre Ecología Humana de la Escuela de Chicago al

estudio de las teorías sobre comunidades urbanas y ciudad propuestas por las Ciencias Sociales en América Latina (P.O.B., 1, 2012).

La segunda subcategoría más frecuente es contextualizar agencia, que en Colombia se evidencia en 2 programas clasificados en los niveles medio y alto. En uno de los cursos sobre la Constitución Política de Colombia se la presenta como la realización de un pacto social y como herramienta de control político y de convivencia ciudadana. Allí los estudiantes conocen los diferentes mecanismos constitucionales de participación ciudadana (P.O.C., 1, 2012).

Para ilustrar la categoría pensamiento sistémico del tipo «contextualizar Agencia», se cita el resumen de un programa sobre Mecanismos de protección de los derechos Humanos (nivel medio), en el que los estudiantes se apropian de mecanismos como la acción de tutela y el derecho de petición²⁰.

Descripción: en el seminario se estudiarán temas que le permiten al estudiante de Ciencias Sociales explicar y analizar un aspecto de lo que implica el Estado Social de derecho en Colombia y el conflicto armado: los derechos humanos y del derecho internacional humanitario. Igualmente, el seminario le permitirá al estudiante de ciencias sociales formarse una opinión, sobre temas de la realidad nacional e internacional, que son de relevancia tanto para su vida personal como profesional, ya que por un lado, podrá apropiarse de mecanismos como la acción de tutela y el derecho de petición, que han hecho visibles a los ciudadanos frente al Estado y a las organizaciones que ostentan cierto poder; y por el otro, podrá explicar y analizar el derecho aplicable en tiempos de conflicto armado.

Objetivo general: que el estudiante de ciencias sociales sea capaz de explicar y analizar los mecanismos de protección de derechos humanos vigentes en Colombia y las normas consuetudinarias aplicables en tiempos de conflicto armado. Igualmente que pueda reflexionar sobre los valores que se involucran en estos temas.

Objetivos terminales: explicar y analizar el concepto derechos humanos, la importancia de la implementación de mecanismos eficaces de protección de los derechos humanos, tanto internos como internacionales; la importancia del derecho internacional humanitario para proteger los derechos a la vida y a la dignidad humana; los distintos organismos nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos.

Temas: mecanismos internos de protección de los derechos humanos; mecanismos internacionales de protección de los derechos humanos; hasta la guerra tiene límites: el derecho internacional humanitario.

Metodología: seminario-taller en el que se requiere que los estudiantes lean previamente las lecturas asignadas y realicen indagaciones que les permitan construir nuevo conocimiento sobre los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Talleres en los que los estudiantes puedan combinar los saberes que tienen, propios del programa, y los adquiridos en este curso. La realización de talleres permitirá a los estudiantes la adquisición de destrezas para la utilización de los mecanismos de protección. Los talleres se realizarán con juegos de rol, medios audiovisuales, multimediales y estudio de casos, (P.O.C., 3, 2012).

²⁰ Mecanismos de ley para la protección de los derechos fundamentales en Colombia.

La segunda categoría que tiene una representación importante en los *otros* cursos es la multiperspectividad, con 5 casos, que a su vez contiene las subcategorías: reconstrucción puntos de vista en contexto (3 casos) y Coordinar múltiples perspectivas (2 casos). En la primera subcategoría los programas se clasificaron en los siguientes niveles: medio y alto en Colombia; medio en Chile. Como ejemplo, se usa el curso anteriormente citado sobre la Constitución Política de Colombia, en el que inicialmente se analiza el contexto social, político y económico en el que surgió la Constitución de 1991. También se habla del proyecto de sociedad y de la naturaleza del Estado que se plasma en la Constitución, así como de la configuración del poder político, el carácter y sentido de las instituciones y el papel activo que se le asignó al ciudadano en el manejo y construcción de lo público (P.O.C., 1, 2012).

En la categoría multiperspectividad del tipo «coordinar múltiples perspectivas» se clasificó un programa de una universidad argentina en el nivel medio y otro de una universidad colombiana en el nivel alto.

Para el segmento de los *otros* cursos, prepondera el nivel medio de uso del pensamiento crítico (13), muy por encima del nivel alto, que tiene 5 casos.

Tabla N° 8: Niveles totales de pensamiento crítico en «otros cursos». Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	1
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	1
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	13
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	5
TOTAL	20

Fuente: elaboración propia.

En el 50% de los programas revisados se encontró referencias explícitas a alguna de las categorías de pensamiento crítico. En 52 ocasiones se clasificaron en los niveles medio y alto, y en 53 en el nivel bajo o como «no pensamiento crítico».

Tabla N° 9: Niveles totales de pensamiento crítico en todos los tipos de cursos. Todos los países.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	24
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	29
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	43
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	9

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla N° 10: Totales de categorías de pensamiento crítico en programas de las asignaturas por países.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO	Colombia	Argentina	Chile	Brasil	TOTAL
TOTAL NO PENSAMIENTO CRÍTICO	4	5	4	11	24
	16,7	20,8	16,7	45,8	100,0
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	3	0	3	0	6
	50,0	0,0	50,0	0,0	100,0
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	16	5	5	1	27
	59,3	18,5	18,5	3,7	100,0
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	15	6	5	3	29
	51,7	20,7	17,2	10,3	100,0
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	4	4	5	2	15
	26,7	26,7	33,3	13,3	100,0

Fuente: elaboración propia

2. Los docentes, sus experiencias y el pensamiento crítico

Las experiencias docentes también dan cuenta de diversos elementos del pensamiento crítico. El siguiente cuadro resume el número de veces que en las autoevaluaciones, específicamente en el **momento en que se presentan los objetivos** de aprendizaje, se identifican elementos del pensamiento crítico en los docentes colombianos.

Cuadro N° 18: Pensamiento crítico al momento de presentar los objetivos. Colombia.

CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	90
PENSAMIENTO ESCÉPTICO- Lógica de la argumentación - Bajo	1
MULTIPERSPECTIVIDAD - Diferencia puntos de vista – Bajo	2
MULTIPERSPECTIVIDAD -Diferencia puntos de vista – Medio	3
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD - Diferencia puntos de vista	5
MULTIPERSPECTIVIDAD - Experimenta consecuencias decisiones - Bajo	1
MULTIPERSPECTIVIDAD - Experimenta consecuencias decisiones - Medio	1
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD - Experimenta consecuencias decisiones	2
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Bajo	110
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	29
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	139
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Bajo	2
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	1
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	3
MULTIPERSPECTIVIDAD – Pluralismo – Medio	1
MULTIPERSPECTIVIDAD - Balance- Medio	2
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	152
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Percepción temporal – Bajo	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Coordinación de cambio y continuidad - Bajo	4
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Coordinación de cambio y continuidad - Medio	2
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO -Coordinación de cambio y continuidad	6
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Causas y consecuencias de las prácticas - Alto	2
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Buscar conexiones – Bajo	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Buscar conexiones – Medio	6
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Buscar conexiones – Alto	2
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO - Buscar conexiones	9
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	18
TOTAL MOMENTOS DE PRESENTAR LOS OBJETIVOS	261

Fuente: Elaboración propia.

La categoría más frecuente es la multiperspectividad, la cual se registra en 152 momentos. Abarca múltiples elementos que permiten reconsiderar y replantear los objetivos en algún momento del desarrollo de las clases. La subcategoría más usada es la reconstrucción de puntos de vista en el contexto, que, en el nivel bajo, es el que más registros tiene (110). A manera de ejemplo, se cita un fragmento de una autoevaluación:

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

Se puede observar que al inicio de cada módulo el docente explica, contextualizando, adónde quiere llegar con el curso.

También son frecuentes los casos en los que no hay evidencia de pensamiento crítico en el momento de presentar los objetivos (90); se encuentra docentes que simplemente registran información escueta, similar a esta: «Generalmente los presento entre la primera y segunda clase» (C.M, Autoevaluación Docente, 2010).

En las autoevaluaciones la categoría que menos registra es el pensamiento escéptico, del subtipo Lógica de la argumentación, nivel bajo, con un caso.

En tercer lugar está la categoría de pensamiento sistémico, que se hace evidente en 18 casos. Su subcategoría más relevante es «buscar conexiones», nivel medio (6). Un ejemplo que la ilustra es:

En la primera clase se hace una lectura y discusión detallada del programa. En ese marco se describen, analizan y explican los objetivos. En la segunda clase se comienza con la primera unidad y se pone en perspectiva, teniendo en cuenta el material a trabajar y las actividades contempladas, la manera en que se alcanzará

el objetivo de la unidad y cómo así se le apuntará al cumplimiento de los objetivos terminales y el general (C.C., Autoevaluación Docente, 2010).

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

Si se agrupan todas las categorías de pensamiento crítico que se identificaron en las autoevaluaciones, se encuentra que el nivel bajo es el más frecuente (122) y el alto el que menos se registra (4). En las autoevaluaciones, generalmente, hay escasa evidencia de su uso.

Tabla N° 11: Total pensamiento crítico en el momento de presentación de objetivos. Colombia.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	90
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	122
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	45
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	4
TOTAL	261

Fuente: elaboración propia.

La **manera como se presentan los objetivos** también da cuenta de cómo los docentes ponen en juego el pensamiento crítico en sus prácticas. El siguiente cuadro resume esas tendencias:

Cuadro N° 19: Pensamiento crítico en la manera en que los docentes colombianos presentan los objetivos de las asignaturas. Colombia.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	87
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos-Medio	7
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos-Alto	2
SUBTOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos	9
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Procedimientos-Medio	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación-Bajo	2
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Validez ética/Aceptabilidad-Bajo	3
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Validez ética/Aceptabilidad-Medio	5
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Validez ética/Aceptabilidad-Alto	2
SUBTOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Validez ética/Aceptabilidad	10
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	22
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Bajo	33
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Medio	11
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista	44
MULTIPERSPECTIVIDAD-Experimenta consecuencias decisiones-Bajo	2
MULTIPERSPECTIVIDAD-Experimenta consecuencias decisiones-Alto	1
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Experimenta consecuencias decisiones	3
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Bajo	36
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	30
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Alto	5
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	71
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Bajo	16
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	25
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Alto	4
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	45
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Bajo	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Balance-Medio	1
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	165
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Causas y consecuencias de las prácticas-Bajo	2
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Causas y consecuencias de las prácticas-Medio	5
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Causas y consecuencias de las prácticas-Alto	3
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Causas y consecuencias de las prácticas	10
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Bajo	27
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	38
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Alto	3
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones	68
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Bajo	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	1
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out	2
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Bajo	4
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Medio	2
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia	6
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	86
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	2
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Medio	3
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Alto	2
SUBTOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	7
TOTAL P. CRÍTICO MANERAS DE PRESENTAR LOS OBJETIVOS	367

Fuente: elaboración propia.

La categoría más frecuente en la forma en que se presentan los objetivos es la multiperspectividad (165); esto hace referencia a que los docentes utilizan diversas actividades y estrategias para que no se pierdan de vista los objetivos en el desarrollo de las

clases, para que haya vasos comunicantes entre ellos. La subcategoría más frecuente es la reconstrucción de puntos de vista en el contexto, con 71 casos. Aquí, generalmente se plantean, durante cada clase, elementos y criterios que ayudan al estudiante a reflexionar y analizar los temas del curso. Esto se ilustra en el siguiente ejemplo:

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

En segundo lugar están los casos en donde no se evidencia ninguna forma de pensamiento crítico (87) y en tercer lugar está el pensamiento sistémico (86), cuya subcategoría más frecuente es «buscar conexiones» (68). El nivel medio es el más común (38). En estos casos, el docente por lo regular busca que los estudiantes relacionen los objetivos específicos con el objetivo y tema general del curso, que vinculen los objetivos de un tema con los de otros temas o los objetivos con las actividades académicas que permitirán alcanzarlos. Como ejemplo, se cita el siguiente caso:

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

El pensamiento escéptico es uno de los menos utilizados (22). Dentro de este se destacan dos subcategorías: validez ética/aceptabilidad (10 casos) y supuestos (9 casos). El pensamiento escéptico, en especial la subcategoría supuestos, consiste en hacer que los estudiantes tomen cada objetivo y problematicen aspectos o situaciones que parezcan obvios en el campo de conocimiento que se esté estudiando. Se pretende que los

estudiantes entiendan que se debe pasar de una observación superficial a otra detallada, crítica y compleja. Se cita el siguiente ejemplo:

Lo primero que yo hago es trabajar en una «traducción» del enunciado textual y teórico de cada uno de los objetivos. Se trata de intentar e insistir en relacionar el material y los contenidos de la clase con problemas aplicados a la observación — problemática y compleja— del área de estudio (en este caso la ciudad). A manera de conversación y discusión, los estudiantes deben, a partir de cada objetivo, problematizar aspectos obvios y dados por sentado de manera *a priori* en ese campo del conocimiento. En este punto lo importante no es encontrar una respuesta, solución o verdad a conocer, sino comprender que (ellos) avanzarán de una mirada desprevenida, esencial y/o superficial sobre ese campo de conocimiento a una observación detallada, crítica y compleja. En ese orden de ideas, cada unidad es presentada más que como un compendio de información acumulada en los contenidos, como un proceso crítico y reflexivo de dicha información que conducirá a un relato explicativo sobre aspectos y cuestiones claves de la materia del curso. Es allí donde se destaca cómo el cumplimiento de los objetivos obedece más a un proceso de aprendizaje, en el cual el objeto de conocimiento se va construyendo y nunca está dado *a priori*. Interesa, entonces, que el estudiante entienda el conocimiento como una experiencia de pensamiento crítico y metódico que es válida en sí misma —como decía Hanna Arendt— y no como una cuestión de etapas y requisitos mecánicos (C.C., Autoevaluación Docente, 2010).

La categoría que menos se registró es la de planteamiento de problemas con 7 casos.

Al agrupar todas las categorías y hacer un análisis por niveles de pensamiento crítico (bajo, medio y alto), se obtiene que el nivel bajo y el nivel medio son los que más se presentan (129 casos en total) y que sumados superan considerablemente al nivel alto (22 casos), tal como se ve en el siguiente cuadro:

Tabla N° 12: Total pensamiento crítico en la manera de presentación de objetivos de las asignaturas en Colombia.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	87
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	129
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	129
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	22
TOTAL	367

Fuente: elaboración propia.

Otra fuente de información importante viene de las entrevistas que dan cuenta de estrategias de trabajo en clase. Al analizar este tipo de información se encuentran otras maneras de usar el pensamiento crítico. En el siguiente cuadro se resumen estas tendencias:

Cuadro N° 20: Pensamiento crítico en las entrevistas docentes. Colombia.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	10
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Precisión-Medio	2
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Alto	2
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	4
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Medio	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Medio	2
MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto-Alto	6
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Reconstrucción puntos de vista en el contexto	8
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	3
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Alto	2
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	5
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Bajo	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Medio	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Alto	2
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo	4
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	18
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Bajo	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	2
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Alto	1
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones	4
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Medio	1
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	5
TOTAL AUTOEVALUACIONES	71

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas se identificaron tres categorías de pensamiento crítico: multiperspectividad (18), pensamiento sistémico (5) y pensamiento escéptico (4). En 10 casos, las prácticas de enseñanza mencionadas por los docentes no sugieren elementos que se puedan relacionar con alguna de las categorías del pensamiento crítico.

Dentro de la categoría multiperspectividad las subcategorías de uso más frecuente son: reconstrucción de puntos de vista en contexto (8 casos), coordinar múltiples perspectivas (5 casos) y pluralismo (4 casos).

En la subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en contexto» se calificó como de nivel alto la realización de actividades académicas de tipo práctico y de aplicación de los conceptos. Por ejemplo, los casos en los que los docentes invitan expertos, externos al mundo académico, para que hablen de sus experiencias en el campo y así los estudiantes puedan confrontar la teoría con la realidad (B.Z., Entrevista docente, 2011); los que realizan actividades prácticas como la elaboración de planes de trabajo que se asimilen al camino de ser profesional durante el semestre (J.B., Entrevista docente, 2011); y los que involucran a los estudiantes, en proyectos reales, durante un semestre (C.R., Entrevista docente, 2011).

La multiperspectividad también se ve, clasificada en nivel medio, en docentes que optan por el trabajo práctico, que valoran las múltiples experiencias académicas, tal como se ve en la siguiente experiencia:

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

desarrollo de competencias de los estudiantes. Entonces, me gustó mucho porque también soy un convencido de que uno aprende más haciendo que escuchando. Lo interioricé muy rápido gracias a las experiencias que tenía; fue fácil pasarse (A.O., Entrevista Docente, 2011).

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

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

La subcategoría «pluralismo», nivel alto, se refiere a cambios en las formas de enseñanza. Se pasa de realizar clases principalmente de tipo magistral a otras en las que predomina el aprendizaje participativo; allí el estudiante realiza distintas actividades²¹.

Se califica como nivel medio cuando el docente combina varias estrategias de aprendizaje, como menor tiempo de clase magistral para que los estudiantes tengan más espacio en ella; que los estudiantes puedan aprender del debate con el profesor y entre ellos mismos; que el profesor brinde fuentes de aprendizaje adicionales; involucrar el conocimiento de personas externas al ámbito universitario con el fin de que los estudiantes tengan otro panorama a partir del cual puedan verificar lo debatido en clase; y el uso de las TIC, porque permiten la

²¹ Un buen ejemplo de esta evolución se encuentra en el fragmento de entrevista docente citado en la pág. 220.

flexibilización del tiempo dedicado al aprendizaje. Mientras que en el nivel bajo están los docentes que básicamente buscan promover que los estudiantes adquiera la responsabilidad de estudiar un tema por sí mismos.

En la categoría pensamiento sistémico (5), la subcategoría más fuerte es buscar conexiones (4 casos). Se clasifica en el nivel bajo cuando la teoría o el concepto son abordados, estrictamente, desde su utilidad en un campo determinado; con nivel alto, cuando se busca que los estudiantes sustenten teóricamente la resolución de casos; y con nivel medio, cuando los estudiantes llevan a la práctica un concepto o cuando se deja una pregunta con orientaciones para que pueda ser relacionada y pensada, desde otras perspectivas, fuera de la clase. Un ejemplo de este último caso se presenta a continuación:

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

La categoría pensamiento escéptico (4) tiene 2 subcategorías: precisión, nivel medio (2), y evidencia, nivel alto (2). En la primera subcategoría los estudiantes deben evaluar lo que están leyendo o las actividades que están haciendo a partir de sus conocimientos y experiencias adquiridos hasta el momento:

Porque siempre les digo: «no coman entero, léase esto pero esta no es la pura verdad, esto no es lo único que existe, léanlo y critíquenlo. ¿Usted qué opina?, póngase en el punto de su experiencia, de su práctica, de todo lo que ha hecho en su vida, ¿cómo ve esto que está diciendo este autor? (M.F., Entrevista Docente, 2011).

En la segunda subcategoría (evidencia, nivel alto) existe algún elemento que le permite al docente realizar una comprobación. Por ejemplo, que el estudiante tenga que realizar determinada actividad y dar cuenta de ella o contrastar lo visto en clase con el discurso de una persona externa al ámbito universitario, tal como se ven en el siguiente ejemplo:

Yo no hago *quizzes*, yo no hago exámenes, jamás les hago eso a los estudiantes. Todo el trabajo que ellos hacen es totalmente práctico y todo lo que vemos en clase ellos tienen que ir y aplicarlo. Entonces, tienen que hacer investigación [...], tienen que hacer todo en la realidad porque el plan [...] no es un documento académico, [...], sino que aquí es la realidad. Usted hace el estudio, investiga y usted plasme con sus palabras concretamente lo que investigó y qué es lo que va a hacer [...]. Entonces, es totalmente distinto y las calificaciones son de esos avances de su plan [...]. Esa es la forma como los calificamos; tienen talleres, trabajos, ensayos que tienen que hacer de lecturas actualizadas, investigaciones. Que me encanta ponerlos a investigar. Eso es lo que vale ahí, lo que se califica, pero realmente no existe el examen parcial primero, segundo y final. No, en nuestra materia no existe eso (M.F., Autoevaluación Docente, 2011).

En cuanto a la agrupación de la información extraída de entrevistas, por niveles, 13 casos se clasificaron en el nivel alto y 12 en el nivel medio. En este caso, el nivel bajo es el menos frecuente (2 casos). Así consta en el siguiente cuadro:

Tabla N° 13: Total Pensamiento crítico en las Entrevistas docentes. Colombia

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	10
PENSAMIENTO CRÍTICO - BAJO	2
PENSAMIENTO CRÍTICO - MEDIO	12
PENSAMIENTO CRÍTICO - ALTO	13
TOTAL	37

Fuente: Elaboración propia.

Las **Autobiografías** también dan cuenta de otras maneras en las que se pone en juego el Pensamiento crítico. El siguiente cuadro resume las tendencias:

Cuadro N° 21: Pensamiento crítico en las autobiografías docentes. Colombia.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS POR NIVELES (BAJO, MEDIO Y ALTO)	TOTAL
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos-Medio	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos-Alto	3
SUBTOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Supuestos	4
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Evidencia-Medio	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Procedimientos-Medio	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Procedimientos-Alto	3
SUBTOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Procedimientos	4
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación-Bajo	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación-Alto	1
SUBTOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Lógica de la argumentación	2
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Consistencia-Alto	1
PENSAMIENTO ESCÉPTICO-Validez ética/Aceptabilidad-Medio	3
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	15
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Bajo	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Medio	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista-Alto	1
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Diferencia puntos de vista	3
MULTIPERSPECTIVIDAD-Experimenta consecuencias decisiones-Alto	1
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Medio	4
MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas-Alto	5
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Coordinar múltiples perspectivas	9
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Medio	4
MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo-Alto	7
SUBTOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD-Pluralismo	11
MULTIPERSPECTIVIDAD-Balance-Alto	1
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	25
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Percepción temporal-Alto	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Coordinación de cambio y continuidad-Medio	2
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Percepción estructural-Alto	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Bajo	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Medio	3
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones-Alto	3
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Buscar conexiones	7
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Zoom in y out-Medio	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Medio	1
PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia-Alto	1
SUBTOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO-Contextualizar agencia	2
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	14
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Bajo	1
PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS-Alto	5
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	6
TOTAL AUTOBIOGRAFÍAS	202

Fuente: elaboración propia.

En las autobiografías de los docentes se encontraron las siguientes categorías de pensamiento crítico: multiperspectividad (25), pensamiento escéptico (15), pensamiento sistémico (14) y planteamiento de Problemas (6). En la categoría multiperspectividad, las

subcategorías más frecuentes son: pluralismo (11 casos), coordinar múltiples perspectivas (9 casos) y diferencia puntos de vista (3 casos). El nivel alto de la subcategoría pluralismo se refiere a las diferentes estrategias pedagógicas no tradicionales que los docentes aplican. Varios elementos se incluyen en este nivel: la construcción de relaciones afectivas con los estudiantes; la realización de investigaciones no tradicionales; tener la posibilidad de enseñarles a personas discapacitadas; estar en contacto con otros modelos de enseñanza que luego se incorporan a la práctica docente personal. Por ejemplo:

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

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

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

que se le daba en la clase magistral al aporte del profesor (A.V., Autobiografía Docente, 2012).

En la subcategoría «coordinar múltiples perspectivas» se clasificó en nivel alto las experiencias de los docentes que valoran los saberes de la población que se investiga, que interactúan con profesores de otras disciplinas para reflexionar sobre prácticas de enseñanza, que incorporan en sus programas de asignatura las expectativas, sugerencias, inquietudes de los estudiantes. En el nivel medio de esta subcategoría están las experiencias de los docentes que promueven la interacción y escucha de las opiniones entre los estudiantes, los que han tenido la oportunidad de dictar clases en espacios distintos al universitario, sobre temas que no se relacionan directamente con la disciplina, y los profesores que tienen en cuenta los comentarios de los estudiantes, aunque no de una manera sistemática. El siguiente relato lo ilustra:

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

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

En la categoría pensamiento escéptico, las subcategorías con más menciones son: procedimientos (4 casos), *supuestos* (4 casos), validez ética/Aceptabilidad (3 casos) y lógica de la argumentación (2 casos).

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

El siguiente fragmento ilustra el pensamiento escéptico:

Me refiero a que en el grupo aprendí que hay dato en lo aparentemente banal e irrelevante (en lo rutinario y obvio), que es mejor que las categorías surjan del trabajo de campo (y no *a priori*, como suele sugerírse nos en las versiones más clásicas), que hay que hacerse preguntas genuinas y que no es un sacrilegio echar mano de cualquier interpretación, venga de donde venga, si nos sirve para comprender lo que nos interesa (V.U., Autobiografía Docente, 2012).

En la subcategoría supuestos, nivel alto, se ubica a las experiencias de los docentes que propenden, por ejemplo, por hacer explícito el derecho que todas las personas tienen de interpretar los hechos de diversas maneras y reconocen y alertan sobre los prejuicios; insisten en que este tipo de ideas deben develarse en la investigación. El siguiente fragmento ilustra esta subcategoría:

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

El pensamiento escéptico del tipo validez ética/aceptabilidad, nivel medio, se refiere a ciertas cualidades personales del docente como, por ejemplo, su disposición a autoevaluar sus prácticas, también a la rigurosidad con que asumen en ciertos procedimientos propios de la

enseñanza y el aprendizaje, como las formas de evaluación. Este último tema se ilustra a continuación:

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

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

En la categoría pensamiento sistémico, la subcategoría que más se presenta es la de buscar conexiones (7 casos). En el nivel alto se clasifican las experiencias de los profesores que asocian las perspectivas que tienen profesor y estudiantes o los grandes componentes de la carrera que son la teoría y la investigación. Al respecto un docente comenta:

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

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

Una característica del programa de la asignatura es que enuncia los problemas sociológicos que serán objeto de atención y define las unidades temáticas y de contenido general; además, presenta una bibliografía básica. El programa no define temas y lecturas para cada sesión, hecho que permite incorporar las inquietudes y otros momentos que la dinámica de la clase considere pertinentes y de interés general. Hay un compromiso de cumplir con los objetivos de la asignatura, pero el recorrido puede variar según el andar del grupo (R.B., Autobiografía Docente, 2012).

Al agrupar todas las categorías de pensamiento crítico encontradas en las autobiografías, se observa que los niveles alto (34) y medio (22) son los más frecuentes; no obstante, son más los casos en los que no se encontraron elementos que pudieran asociarse con alguna de las categorías del pensamiento crítico (142).

Tabla N° 14: Total pensamiento crítico en las autobiografías docentes. Colombia.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	142
PENSAMIENTO CRÍTICO – BAJO	4
PENSAMIENTO CRÍTICO – MEDIO	22
PENSAMIENTO CRÍTICO – ALTO	34
TOTAL	202

Fuente: elaboración propia.

Cuadro N° 22: Total de categorías y subcategorías de pensamiento crítico en las experiencias docentes. Colombia.

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS PENSAMIENTO CRÍTICO	Datos brutos	porcentajes
TOTAL NO PENSAMIENTO CRÍTICO	191	100,0
PENSAMIENTO ESCÉPTICO - Lógica de la argumentación	5	11,4
PENSAMIENTO ESCÉPTICO – Supuestos	13	29,5
PENSAMIENTO ESCÉPTICO – Procedimientos	5	11,4
PENSAMIENTO ESCÉPTICO - Validez ética	13	29,5
PENSAMIENTO ESCÉPTICO – Precisión	2	4,5
PENSAMIENTO ESCÉPTICO – Evidencia	5	11,4
PENSAMIENTO ESCÉPTICO – Consistencia	1	2,3
TOTAL PENSAMIENTO ESCÉPTICO	44	100,0
MULTIPERSPECTIVIDAD - Diferencia puntos de vista	54	14,4
MULTIPERSPECTIVIDAD - Experimenta consecuencias decisiones	6	1,6
MULTIPERSPECTIVIDAD - Reconstrucción puntos de vista en el contexto	227	60,4
MULTIPERSPECTIVIDAD - Coordinar múltiples perspectivas	68	18,1
MULTIPERSPECTIVIDAD – Pluralismo	17	4,5
MULTIPERSPECTIVIDAD – Balance	4	1,1
TOTAL MULTIPERSPECTIVIDAD	376	100,0
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Percepción temporal	2	1,4
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Coordinación de cambio y continuidad	8	5,8
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Causas y consecuencias de las prácticas	12	8,7
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Buscar conexiones	92	66,7
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Zoom in y out	10	7,2
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Contextualizar agencia	12	8,7
PENSAMIENTO SISTÉMICO - Percepción estructural	2	1,4
TOTAL PENSAMIENTO SISTÉMICO	138	100,0
TOTAL PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS	17	100,0

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro anterior se observa que en los relatos y actividades de los docentes, al igual que sucede con los programas, la multiperspectividad es el tipo de pensamiento crítico más frecuente, seguido del pensamiento sistémico y del escéptico. Dentro de la multiperspectividad, se destaca el uso de la subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto», lo que señala la importancia que los docentes les dan a las reflexiones en marcos de análisis referenciados que les dotan de contenidos y significados.

Le sigue el uso del pensamiento sistémico; se destaca el uso de la subcategoría «buscar conexiones», lo que habla de la importancia que los docentes dan a la relación entre elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la conexión entre las parte de un sistema y a las diversa formas de relación entre sistemas.

En tercer lugar, pero con un peso bastante menor, está el pensamiento escéptico, con las subcategorías validez ética —orientada a evaluar el desempeño propio, la propia capacidad explicativa, las consecuencias de los actos y la coherencia propia— y supuestos —orientada a desnaturaliza y develar lo que se da por sobreentendido—. Por otra parte, el menor uso está en la categoría planteamiento de problemas.

Para terminar, el cuadro siguiente da cuenta del nivel total de pensamiento crítico en todas las experiencias docentes recogidas:

Tabla N° 15: Niveles totales de pensamiento crítico hallados en las experiencias docentes. Colombia.

NIVEL	TOTAL
NO PENSAMIENTO CRÍTICO	329
PENSAMIENTO CRÍTICO – BAJO	257
PENSAMIENTO CRÍTICO – MEDIO	208
PENSAMIENTO CRÍTICO – ALTO	73

Fuente: elaboración propia.

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

7.4 La Sociología Pública

Este segmento de los resultados contribuye al objetivo de reconocer los elementos de la enseñanza de la Sociología en Colombia orientados a lo público para ver sus posibilidades sobre esta esfera.

La Sociología Pública no se registra como una asignatura individual en los programas académicos de Colombia ni de los otros 3 países que se usan como referente externo. Pero sí es posible encontrar que en algunas asignaturas se hace mención a una sociología de lo

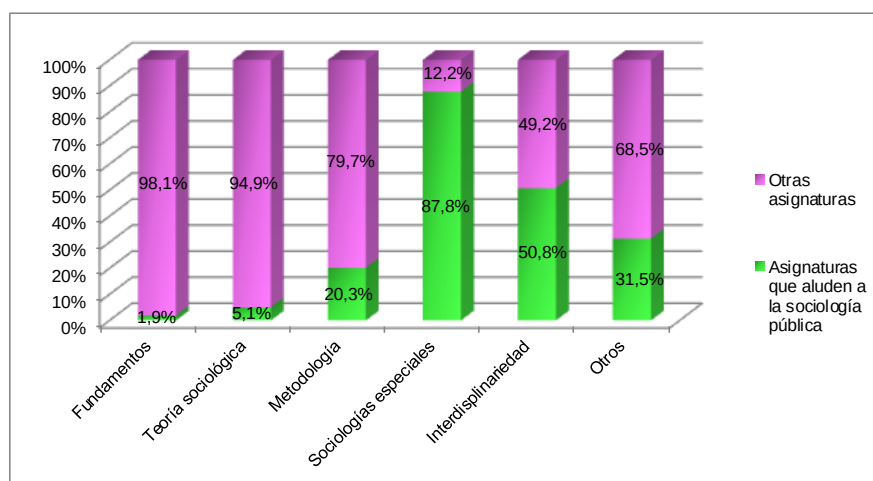
público o que algunos programas, entrevistas, autoevaluaciones o autobiografías docentes hacen alusión a temas centrales de este asunto; o incluso, algunas mallas curriculares dejan ver asignaturas propicias para el desarrollo del tema.

De acuerdo con el marco teórico, los criterios para definir si un área o tema tienen que ver o no con la Sociología Pública son: a) alude a asuntos de importancia pública o trabajos en relación con diversos públicos, temas con explícito interés en impactar lo público como políticas públicas, intervención sobre lo público o análisis de problemas públicos; b) realiza escritura en diferentes formatos, ofrece relación con las formas científicas y no científicas de comunicación del saber y con formas de lectura que hagan posibles comprensiones múltiples y complejas de la realidad social y los diálogos con otras disciplinas; y c) la valoración del equilibrio entre la investigación, la docencia y la intervención social y de las formas asociativas para la producción del saber y para la gestión del conocimiento.

1. Sobre asuntos de Sociología Pública/Importancia pública o general

En las mallas curriculares se observa que un buen grupo de asignaturas de diversas categorías hacen su aporte a una formación orientada hacia la Sociología Pública en Colombia, tal como lo muestra el siguiente gráfico:

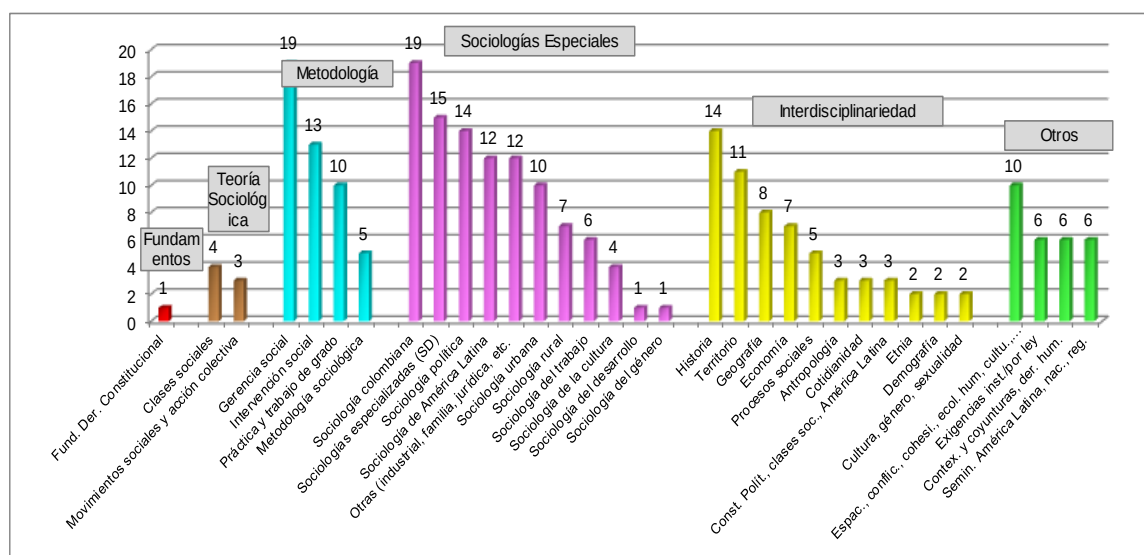
Gráfica N° 56: Porcentaje de asignaturas que aluden a la Sociología Pública que se enseñan en Colombia, por categorías de asignaturas.



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

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

Gráfica N° 57: Tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología Pública que se dictan en Colombia, por categorías.



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

En la categoría de fundamentos, la asignatura que se aproxima a la Sociología Pública es Fundamentos de Derecho Constitucional (1) por su marcado énfasis en entender el orden legítimo de las instancias políticas y civiles. En el caso de teoría sociológica, están las asignaturas que se refieren al estudio de las clases sociales (4) y a los movimientos sociales y la acción colectiva (3), por su marcado interés en entender las implicaciones que sobre lo público tienen ciertos procesos sociales.

Las asignaturas metodológicas que más se orientan hacia la Sociología Pública son las que tienen ver con Gerencia social (19), tales como planeación, gestión y evaluación de proyectos, indicadores sociales, planeación y desarrollo, planificación social, y las de Intervención social (13), tales como desarrollo comunitario, modos de intervención social, planeación local y regional, teorías y metodologías de intervención, relaciones con la comunidad, procesos comunitarios y prácticas de intervención social que involucran la

enseñanza de habilidades específicas para el trabajo con distintas instancias políticas, sociales y de la sociedad civil en general. Hay otros dos tipos de asignaturas metodológicas que también se enfocan hacia la Sociología Pública: por una parte, la práctica y trabajo de grado (10), que incluyen pasantías institucionales, prácticas profesionales y de campo, y por otra, las metodologías sociológicas (5), como los estudios sobre población.

En la categoría sociologías especiales, el tipo de asignaturas que más alude a la Sociología Pública es la Sociología colombiana (19), que incluye problemas colombianos, estructura social y económica de Colombia, realidad regional, socioantropología de la realidad nacional, conflictos y violencia en Colombia, estado, comunidad y gobernabilidad en Colombia y estudios sobre Cali. Les siguen las asignaturas de Sociología política (14), que contiene asuntos relacionadas con instituciones políticas, sistemas políticos contemporáneos, poder, Estado y dominación y políticas públicas de Colombia. Luego aparecen las de Sociología de América Latina (12), relacionadas con el pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe, autores latinoamericanos, debate sobre la Sociología latinoamericana y Colombiana. Después vienen las de Sociología urbana (10): seminario de especialidad urbana. Y finalmente, las *otras* Sociologías (12), en donde se destacan temas con potencialidad pública como la educación, la comunidad, la familia, lo jurídico, lo industrial y la juventud.

Las categorías menos frecuentes son: Sociología rural (7), con asignaturas como Sociología rural y fenómeno social agrario; la Sociología del trabajo (6), con Sociología del trabajo y de las organizaciones; las sociologías de la cultura (4), con diversos estudios sociales de la cultura y teorías de la cultura; y por último, la Sociología del desarrollo (1) y la Sociología del género (1).

En la categoría interdisciplinariedad, entre los tipos de asignaturas que más se enfocan en temas de Sociología Pública, tenemos «territorio» (11), con asignaturas como Territorio, nación y fronteras; territorio, región, ciudad en Colombia; Antropología del territorio; Poblamiento y territorio; Sociedad y territorio; Mundos urbanos; Mundos rurales. También destaca Geografía (8), con asignaturas como Geografía humana y Geografía, cultura y sociedad. El tema de la Sociología Pública también se ve en la categoría de Economía (7), en donde aparecen asignaturas como Economía Colombiana, Economía política, Economía y sociedad, Teoría del desarrollo económico y Modelos de desarrollo económico. También

está la Historia (14), que incluye Historia de América Latina, de Colombia y regionales, y los procesos sociales (5), entre las que encontramos Globalización, Estado, nación e identidades, Desarrollo e integración regional y Problemas Colombianos.

En la categoría «otros», las asignaturas que se enfocan en la Sociología Pública se ocupan de temas como: conflictos, cohesión, ecología humana, cultura, negocios y realidad contemporánea (10). Hay otros tres tipos de asignaturas relacionadas con la Sociología Pública, como las de exigencias institucionales o por ley (6), entre las que están Constitución Política, Instrucción Cívica, Sistema Público y Formación Ciudadana. Otras se agrupan como Contextos y coyunturas y Derechos humanos (6), que contienen asignaturas como Análisis de coyuntura, Contextos y coyunturas; Derechos humanos. Y finalmente, los seminarios de América Latina en donde se debaten temas de interés público nacional y regional (6).

Como se ve en la tabla siguiente, en comparación con países como Argentina y Brasil, Colombia tiene menos peso en asignaturas relacionadas con Sociología Pública:

Tabla N° 16: Número y peso porcentual de asignaturas con tendencia a temas de interés público por países.

País	Colombia	Argentina	Brasil	Chile
Asignaturas Sociología Pública	244 (32,6%)	23 (40,55%)	400 (39,3%)	214 (33.1%)
Total de asignaturas de cada país	748	572	1018	645

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

Al revisar los programas de las asignaturas, 8 estaban enfocadas en temas de importancia pública o general, y aparecen temas como política, violencia, espacio, territorio, movilizaciones sociales, Constitución y los Derechos Humanos.

En el siguiente cuadro se presentan, de manera resumida y contrastada, las asignaturas y la manera en que ellas contribuyen a la formación en temas públicos:

Cuadro N° 23: Asuntos de interés público por programas de asignaturas revisados. Colombia.

Categoría	Tema de la Asignatura	Asuntos de importancia pública o general que propone estudiar
FUNDAMENTOS	Derecho Constitucional.	- La Constitución como un constante límite al poder a través del Derecho. - El derecho constitucional en una era transnacional y el neoconstitucionalismo del "Sur Global".
TEORÍA SOCIOLOGICA	Clases Sociales e Identidades Colectivas.	- El problema de la desigualdad entre los seres humanos. - Implicaciones de las relaciones de poder y dominación en la sociedad. - Otras formas de desigualdad/dominación: sistema sexo-género, dimensión étnico-racial, ciclo de vida.
	Acontecimientos y Movilizaciones.	Los movimientos sociales como un campo que permite la contingencia, la imprevisibilidad, la creatividad y el accidente.
	Subjetividades, política y violencia	Relación actual entre el individuo y el sujeto político contemporáneo, a partir de cambios geopolíticos como la caída del Muro de Berlín, la consolidación de nuevas formas del capitalismo (tardío, especulativo), el surgimiento de nacionalismos y la reivindicación de identidades distintas a las de clase (étnicas, religiosas, de género).
METODOLOGÍA	Métodos de Intervención Social.	La intervención social como distintas modalidades de acción pública (asesoría, capacitación, investigación, planeación, ejecución, gestión, etc.) dirigidas a la transformación de problemas no resueltos considerados injustos o indeseables para las comunidades sujeto de estas acciones.
SOCIOLOGÍAS ESPECIALES	Autores Latinoamericanos	Comprender lo que ocurre hoy en las sociedades latinoamericanas a partir del estudio de los principales paradigmas de análisis de la Sociología y las ciencias sociales latinoamericanas.
	Poder, Estado y Dominación	Crear las bases para futuras aproximaciones que profundicen y establezcan parámetros contemporáneos para definir estas tres categorías.
	Conflictos y Violencia en Colombia	Conflictos de tipo socioeconómico, político, sociocultural y territorial que generan formas de violencia. Forma en que estos conflictos se retroalimentan en el tiempo, haciendo que la violencia en Colombia se incorpore en todas las formas e instituciones de socialización.
	Intervención Social	La intervención social como una oportunidad para que el Estado, las organizaciones de la sociedad civil, las empresas privadas, entre otros, actúen sobre determinado contexto social con el fin de desarrollar, cambiar o mejorar grupos, individuos o situaciones sociales.
INTERDISCIPLINARIEDAD	Espacio, Territorio y Población en Colombia	Los fenómenos sociales están determinados por el espacio en el que ocurren. Por esta razón, para comprenderlos de una forma más precisa, es necesario tener en cuenta el lugar en el que se desarrollan y las implicaciones sociopolíticas, económicas y culturales de ello.
	Historia Política y Económica de Colombia	Análisis crítico del proceso histórico de consolidación político-económica de la República de Colombia desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la gestación del pacto bipartidista conocido como Frente Nacional para generar análisis contextualizados.
OTROS	Constitución Política de Colombia.	Análisis de los contextos social, político y económico en los que surgió la Constitución de 1991, así como del proyecto de sociedad y la naturaleza del Estado que en ella está consignado. También se analiza el papel protagónico que la Constitución le ha dado a la ciudadanía, la configuración del poder político, el carácter y el sentido de sus principales instituciones y la manera como éstas han sido reformadas en los últimos 20 años.
	Mecanismos de Protección de los Derechos Humanos.	Mínimo de normas que a nivel nacional e internacional están orientadas a limitar las acciones de quienes participan en un conflicto y a proteger la dignidad y la vida de quienes sufren sus consecuencias.

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los programas revisados para las universidades de Argentina, Brasil y Chile, se encontraron 12 referencias a temas de importancia pública o general, así:

- **Argentina:** Historia Social argentina, Sociología Urbana y Análisis de la sociedad argentina.
- **Brasil:** Movimientos sociales y sociedad civil, evaluación y seguimiento de Proyectos sociales, Sociología y la Ciudad, Sociología de la Educación y Sociología Urbana y Ecología.
- **Chile:** Sociología Latinoamericana II, Historia Social y Política de Chile y Evaluación de proyectos.

En las **entrevistas** algunos docentes no tocan directamente el tema de la Sociología Pública, pero sí abordan temas que forman en el estudiante este tipo de interés, como las estrategias de invitar a personas externas a la universidad para que hablen de temas públicos y realizar visitas a instituciones diversas para que los estudiantes aprendan de situaciones en marcha, a través de los actores que las protagonizan; es decir, en un diálogo con diferentes públicos. Así lo refiere la docente:

También el aprendizaje es poder involucrar el conocimiento de personas externas al ámbito universitario, y por eso las invitaciones que se hacen a clase de otras personas que no pertenecen a la comunidad universitaria son valiosas, porque ven el panorama desde afuera y vienen y muestran algo. Entonces, el aprendizaje también está por ese lado, porque hay una entrega de conocimiento de alguien que no pertenece a la comunidad, al contexto y, obviamente, el estudiante se puede volver más activo en términos de la valoración que logra a través de [perspectivas] distintas. Entonces, lo veo como algo muy integral, donde no solamente son los profesores de la universidad, los estudiantes de la universidad con el conocimiento del profesor, sino que hay otro tipo de conocimiento que se involucra y otro tipo de personas que también se involucran. Las visitas empresariales, por ejemplo, que también dan otro contexto y dan otro panorama, un panorama de verificación de lo que se ha debatido en clase, por ejemplo, y un panorama de complementariedad de lo que se dice allí y además del contacto más directo con lo que se muestra (M.L, Autoevaluación Docente, 2010).

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

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

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

Buscan el empresario, yo les doy pauta de entrevista, protocolo de entrevista, pero ellos me tienen que decir a quién estamos pensando invitar. Entonces, yo analizo y les digo si puede ser, porque nos interesa también aplicar el tema. Entonces, si estamos hablando de nuevas empresas, que nos traigan un nuevo empresario que nos cuente cómo es su experiencia. Si es una empresa exportadora, pues alguien que tenga experiencia en exportación. Entonces, los traemos a clase; los muchachos arreglan el salón, lo esperan, le compran hasta un regalito, refrigerio y yo les digo que esos son desayunos empresariales, porque a las siete de la mañana es la clase. Desayunamos con el empresario y él nos cuenta toda su historia desde que arrancó, cómo se generó la idea en su cabeza, cómo la llevó a cabo, que pasó con su empresa cuando empezó y qué pasa hoy en día, cómo ha crecido, qué cambios haría, qué no haría otra vez. Y ellos empiezan a preguntar «y cómo fue que lo hiciste ¿No te dio

mucho miedo? Y no, es que yo he quebrado tres veces. Y ¿cómo es eso de quebrar?» Todo eso lo llevamos a la clase para que ellos lo escuchen y también, por ejemplo, uno de los mitos en creación de empresas es que no hay plata, que es muy difícil tener capital para crear empresa. Entonces, hacemos un panel con invitados que son de instituciones financieras: Coomeva, el banco, el Fondo Emprendedor del SENA, los programas de concurso, como concurso de plan de negocios que les da platica para arrancar. Entonces, cada uno de ellos les cuenta cómo es que consigue dinero para crear empresa. Entonces, yo pienso que eso es lo que hace traer un poco la realidad al curso, a la clase, para que ellos vivan las dos cosas sin olvidar la teoría, porque la teoría es muy importante. El conocimiento es muy importante, pero que ellos no olviden la otra parte también, que es muy importante, que es todo su entorno. Si no saben qué está pasando en el entorno o en el contexto, pues están perdidos (M.F., Autoevaluación Docente, 2011).

En las **autobiografías** también hay información sobre asuntos relacionados con la Sociología Pública.

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

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

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

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

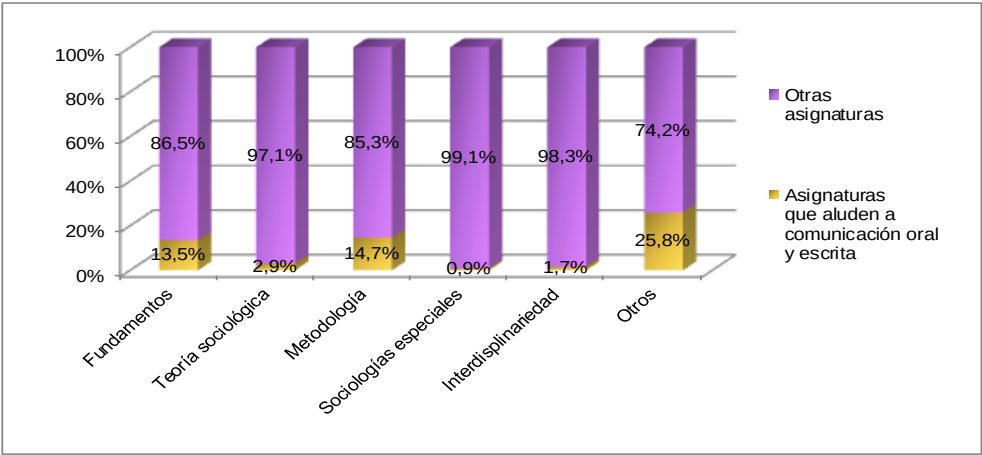
El impacto en la universidad [...] va más encaminado a lograr que el programa de Sociología le brinde a la sociedad profesionales y ciudadanos competentes para afrontar los retos que la sociedad tiene en términos del perfil profesional del egresado que hemos definido de manera conjunta (B. Z., Autobiografía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

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

2. Sobre asuntos de Sociología Pública/comunicación oral y escrita

Las asignaturas o prácticas que valoren las experiencias en lectoescritura son importantes para pensar el papel público de la Sociología, porque hablan de la forma en que se establece la comunicación y el diálogo con diferentes públicos.

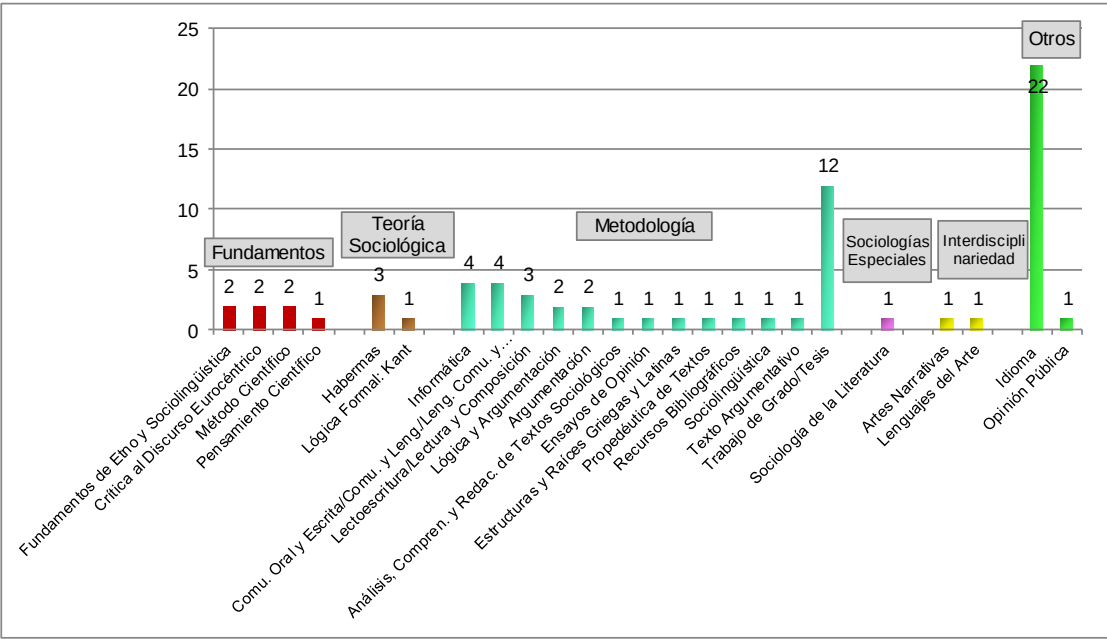
Gráfica N° 58: Porcentaje de asignaturas que aluden a la comunicación oral y escrita en cada categoría. Colombia



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

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

Gráfica N° 59: asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita que se dictan en cada categoría en Colombia



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

En la categoría fundamentos hay tres asignaturas sobre comunicación oral y escrita que tienen dos registros cada una: Fundamentos de Etno y Sociolingüística, Crítica al discurso eurocéntrico y Método Científico. En la categoría teoría sociológica, Habermas es la materia relacionada con comunicación oral y escrita que más se dicta y se presenta en 3 casos.

Las asignaturas sobre comunicación oral y escrita que más se dictan en la categoría metodologías son: Informática (4), Comunicación Oral y Escrita y variaciones de los temas de comunicación, lenguaje, pensamiento (4), Lectoescritura y Lectura y Composición (3), Lógica y Argumentación (2) y Argumentación (2). El resto de asignaturas solo registran un caso. Estas son: Análisis, comprensión y redacción de textos sociológicos; Ensayos de opinión; Estructuras y Raíces Griegas y Latinas; Propedéutica de textos; Recursos Bibliográficos; Sociolingüística; y Texto argumentativo.

En el caso de las sociologías especiales, hay una asignatura asociada con la comunicación oral y escrita: Sociología de la Literatura (1), mientras en la categoría Interdisciplinariedad hay dos asignaturas con este enfoque: Artes narrativas (1) y Lenguaje del arte (1). En la categoría «otros», la asignatura más fuerte es la de Idiomas (22) y es requerida en todas las carreras del país.

El siguiente cuadro compara el tema de la comunicación oral y escrita con los otros países:

Tabla N° 17: Número y porcentaje de asignaturas que aluden a comunicación oral y escrita por países.

País	Colombia	Argentina	Brasil	Chile
Asignaturas Sociología Pública	71 (9,5%)	47 (8,2%)	17 (1,7%)	41 (6,35%)
Total de asignaturas de cada país	748	572	1018	645

Fuente: elaboración propia.

En relación con Argentina, Brasil y Chile, Colombia es el país en el que más se enseñan asignaturas sobre comunicación oral y escrita.

Por otra parte, los programas de las asignaturas revisadas no hacen referencia explícita a las formas en que se enseña la comunicación oral y escrita, pero en algunos de sus componentes como los objetivos, los contenidos, la metodología o la evaluación sí se desarrollan actividades que aluden a ello (ver anexo 4).

Las actividades comunicativas que registraron más menciones en los tres países fueron: exposición en clase (13) y escritura de reseñas, ensayos o informes (8). El país que más actividades de comunicación oral y escrita incorpora en los programas de las asignaturas es Chile (16).

En las **autoevaluaciones** se muestra cómo los docentes colombianos asocian los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas con la comunicación oral y escrita. Se encontró lo siguiente al momento de evaluar la presentación de los objetivos del curso:

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

Las **autobiografías y entrevistas** realizadas a los profesores colombianos también dan pistas sobre las experiencias docentes orientadas a desarrollar una adecuada comunicación oral y escrita. Algunos profesores se refieren a actividades que realizan en sus clases, las cuales a pesar de tener enfoques distintos promueven que el estudiante produzca sus propios discursos orales y escritos. Se mencionaron las siguientes:

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

Nosotros tenemos un texto base [...], es el texto guía. Hacemos comprobaciones, lo de

siempre. Yo lo que he tratado de hacer con los textos guía [...] es que construyan comprobaciones colectivas. Entonces yo creo una Wiki y entre todos deben hacer un resumen del texto [y publicarlo] [...]. Para dentro de 15 días todos deben construir un resumen del texto. Entonces yo en el Wiki puedo ver quién aportó, qué fase, quién borró, quién quitó y entonces todos construyen, se cuestionan [...]. Pero finalmente sale un resumen del texto con una comprobación de grupo, no individual sino en grupo, tratando de desarrollar ese tema de construcción de conocimiento colectivo (A.O., Autoevaluación Docente, 2011).

Las **autobiografías** también evidencian la importancia que los docentes le dan a la comunicación oral y escrita. De ellas se extraen algunos elementos que se presentan a continuación:

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

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

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

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

no sabían leer ni escribir— en los intrincados caminos del pensamiento weberiano (M.F., Autobiografía Docente, 2011).

Las autobiografías también dan cuenta de las concepciones particulares que tienen los docentes sobre lo que debe ser la comunicación oral y escrita en Sociología. Algunas de sus experiencias así lo dejan ver:

Un docente señala que fundamenta sus asignaturas en la diferencia entre la doxa (opinión) y la episteme (conocimiento científico); considera que en la universidad el conocimiento que se produce es el científico («riguroso, construido, verificado, confrontado»), no es el vulgar ni el empírico ni el cotidiano. Por otro lado, señala que:

También creo que dos de las competencias más importantes que se pueden generar en un aula de clases universitaria son la capacidad de argumentar en público y la capacidad de argumentar por escrito a partir de la comprensión lectora. De allí que les insista a mis estudiantes en leer y en escribir.

Soy exigente en ello, mis actividades pedagógicas tales como talleres, controles de lectura, actas de clase son numerosas y permanentes a lo largo del semestre. La estrategia pedagógica de generar una pregunta problema que permita indagar inicialmente sobre la doxa: «¿Les parece que el individualismo es el rasgo esencial de nuestra sociedad actual? ¿Consideran ustedes que Hugo Chávez puede ser catalogado como un neopopulista? ¿Confían en los partidos políticos?», Etc. La continúo a lo largo del semestre en la medida en que profundizamos en las perspectivas teóricas (B.Z., Autobiografía Docente, 2012).

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

Ahora bien, la enseñanza de la Sociología tiene alguna especificidad. 1) Se trata de adquirir destreza en la interpretación de textos y de hechos. 2) En tal sentido, obliga a la construcción de datos e identificación de relaciones entre factores o variables. 3) Busca en los asuntos, problemas o preguntas de investigación relacionadas con

aspectos generales de la Sociología como el orden social, el cambio y la acción social. 4) El abordaje de textos y de hechos es interpretativo, no descriptivo ni narrativo tipo crónica. 5) Los estudiantes de Sociología adquieren destreza en identificar los enfoques que aparecen en los textos académicos y proponen adecuadas perspectivas a los objetos de estudio. 6) Por consiguiente, la escritura debe siempre suponer el planteamiento de un problema, la descripción de hechos, la presentación de datos y la interpretación argumentada (R.B., Autobiografía Docente, 2012).

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

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

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

Los docentes tienen una escasa valoración de la pertenencia a redes y asociaciones. El siguiente fragmento de la entrevista a un jefe de departamento, así lo evidencia:

Las redes interesan poco; esto puede explicarse con relación al tipo de sociedad civil que somos (lo cual determina nuestra disposición a estas formas de asociatividad), nuestra relación con Estado (del cual directa o indirectamente estas redes reciben su legitimidad, así sea por la vía negativa de su declaración de ilegitimidad), el tipo de comunidad académica que ha existido en el país en ciencias sociales (del relevo generacional o la ausencia de equipos de trabajo, con las excepciones del caso, pasando por la sobrevaloración de lo externo y la infra de lo interno), las agendas políticas de cada universidad pública o privada y el foco regional de la Sociología que escasamente dialogan entre sí (E.R. Entrevista docente, 2011).

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

Estas palabras de así lo dejan ver:

Yo creo que una pregunta legítima es si de verdad [las redes son importantes]. A mí me parecen [...] políticamente importantes, no académicamente, y creo que sería más importante aún si asume que es una instancia administrativa y política, no académica, que debe movilizar recursos e ideas para mejorar las condiciones institucionales de la actividad sociológica. Desde el punto de vista de la academia más tradicional, volcada sobre sí misma y sobre todo lo que sirva para la academia, estas asociaciones son poca cosa, dado que no aportan nada o casi nada a la vida académica. Recuerde que la gente se encuentra y se ha venido encontrando sin ella para sus trabajos, que la internet reemplazó muchas de las funciones del encuentro cara a cara. ¿Cuál es entonces su utilidad? Si hacemos un balance académico de las conferencias y ponencias de [el último congreso internacional], este no puede ser sino pobre. Políticamente me parece que tiene una dimensión mayor con repercusiones importantes por países que a mí se me escapan, pero que percibo con

claridad. No creo que el 99% de los profesionales de cualquier disciplina debieran tener un interés central por esas asociaciones, tan solo puntual y marginal, pero ese 1% restante si debería tenerlo. El problema es que ese 1% a veces tienen perfiles [que desestimulan] la participación de los demás (E.R., Entrevista docente, 2011).

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

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

Otro profesor refiere que el tema es de larga data y que hace parte de la manera como procede la Sociología en el país:

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

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

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

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

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

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

Sobre la relación docencia-investigación, los directivos entrevistados sugieren que hay una mayor inclinación hacia la investigación que hacia la docencia. Para ellos, esto está asociado con el impulso que el Estado colombiano le ha dado a la investigación, al aumento en el número de doctores que ingresan al mercado laboral, al prestigio que deviene de investigar y al tipo de saberes que hoy se valoran.

Así lo señala este fragmento de entrevista:

Me gusta la investigación porque me permite estudiar y sentir que produzco algo, que creo una reflexión personal o una información. Me gusta la administración [del programa] solamente en lo que respecta al trato con los estudiantes en labor de consejería y de ayudarles a realizar sus proyectos de vida con la menor traba burocrática posible. Me gusta la docencia cuando puedo tratar temas o autores que me gustan. Si se trata de escoger, ese sería el orden. Yo podría dedicar 80% a la investigación, 10% a lo administrativo y 10% a la docencia. Si tuviera y pudiera escoger solamente una, me quedo con la investigación 95% y 5% para socializar en espacios de docencia o de charlas o talleres (R.B., Entrevista Docente, 2012)

Y eso varía entre disciplinas sociales, tal como lo señala otro jefe de departamento:

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

Depende de las disciplinas de humanidades. La prioridad de algunos está puesta en la producción (artistas, músicos), en la creación (escritores y dramaturgos), en el trabajo de campo y la investigación (arquitectos, historiadores). El deseo y el gusto están puestos como condición del hombre-artista y no del hombre-profesor. Su gusto por la enseñanza deriva, por lo que he podido conversar y observar, de la actividad cotidiana del artista-creador o del investigador (pocos, muy pocos, han llegado a la universidad vía estudios previos en docencia). Gustan de enseñar lo que constituye buena parte del desvelo creador: metodologías, reflexiones, hallazgos, intuiciones.

Dicen pelearse contra la idea de enseñar las artes, por ejemplo, y, no obstante, puede observarse que han logrado sintetizar o reflexionar sobre los aspectos metodológicos y teóricos, cuando no prácticos, de su disciplina. Creo que el grupo de humanistas que tenemos gusta de enseñar porque han incorporado de manera intuitiva la necesidad de un aprendizaje continuo (y personal) que es propio de las artes y las estéticas. De ello escapan por viejos o por necios o por sabios ciertos historiadores y filósofos (H.D., Entrevista docente, 2012).

La enseñanza de una Sociología orientada a lo público se enriquecería con la posibilidad de intercambios, de pertenencia a redes, de trabajo conjunto entre los diferentes tipos de sociología, tanto la que se realiza en las universidades como la que se hace por fuera de ellas. Se enriquecería en la valoración positiva de la investigación sin detrimento de la docencia o, mejor aún, con una relación estrecha entre ellas. Todo ello fortalecería su carácter reflexivo y crítico.

Síntesis de los Resultados

En Colombia existen 15 programas de Sociología: 9 se dictan en universidades públicas y 6 en universidades privadas. Se cursan entre 8 y 10 semestres, con un promedio de 154 créditos. Pertenecen, sobre todo, a facultades de Humanidades. Forman un perfil ocupacional orientado a la transformación social e interesado en desarrollar capacidades para explicar, comprender, analizar e intervenir la sociedad.

Los tres tipos de asignaturas más relevantes en sus pensum, por su peso en la totalidad de las mallas, son: Fundamentos, Teorías Sociológicas y Metodologías.

Los Fundamentos que más se enseñan son: fundamentos de Sociología y Ciencias Sociales y fundamentos de otras disciplinas. El 32,7% se refieren a disciplinas distintas a la Sociología y el 3,8% a temas no tradicionales.

En cuanto a la teoría sociológica, los dos tipos de materias que más se dictan son Sociología Clásica y Escuelas y Corrientes o Profundizaciones. La mayor parte de las asignaturas que integran estas dos categorías son sobre autores o escuelas clásicos.

Las metodologías son las asignaturas que más se dictan en Colombia. Los tres tipos más frecuentes son: Fundamentos de Investigación, las prácticas laborales y trabajos de grado y las metodologías sociológicas. En estos tres tipos de categorías predominan las que se centran en la técnica metodológica. A pesar de estas consideraciones, del total de estas materias solo el 14,2%, abordan métodos mixtos.

Respecto a las Experiencias, se puede señalar que los docentes se han formado en Sociología, tienen estudios de maestría y doctorado y llevan más de 10 años trabajando en universidades públicas y privadas. Sus trayectorias inician bien por vía de la experiencia estudiantil o bien por las experiencias profesionales tempranas; en todas estas circunstancias reconocen, explícitamente, aprendizajes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones, esta diversidad de experiencias es muy rica y converge en un solo sujeto docente.

Las experiencias también están marcadas desde la niñez y la adolescencia; tienen las huellas de ciertos momentos de su proceso de socialización, en ámbitos privados como la familia o en las propias experiencias escolares, mientras que otras influencias se dan en la trayectoria académica universitaria y la trayectoria laboral, que les permiten tomar distancia de los primeros aprendizajes, someterlos a críticas, pero también perfilar la manera de asumir el oficio.

Las formas de docencia reflexiva que se encontraron fueron: reflexión sobre modelos pedagógicos, reflexión sobre la práctica docente y reflexión sobre el pensum.

Respecto del pensamiento crítico, las categorías de uso más frecuente son: la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.

En los programas de las asignaturas de fundamentos hay alta referencia a categorías de pensamiento Crítico. Sobre todo a la multiperspectividad —«reconstrucción de puntos de vista en el contexto»—, al pensamiento sistémico —«buscar conexiones»— y al planteamiento de problemas, mientras que la categoría menos frecuente fue la de Pensamiento Escéptico.

En los programas de las asignaturas de teorías sociológicas se utilizan muy pocos elementos de pensamiento crítico. La categoría que más se evidencia es multiperspectividad: coordinar múltiples perspectivas.

En los tipos de asignaturas metodológicas, el más frecuente es el pensamiento sistémico, en especial la subcategoría «buscar conexiones» y el *Zoom in y Out*. También se observa el uso de la multiperspectividad-coordinación de múltiples perspectivas y el planteamiento de problemas. La categoría que con menos frecuencia se utiliza es pensamiento escéptico—evidencia.

En las autoevaluaciones, específicamente al momento de presentar los objetivos de aprendizaje, el uso del pensamiento crítico es alto; la categoría que más se evidencia es multiperspectividad —subcategoría «reconstrucción de puntos de vista en el contexto»— y el pensamiento sistémico —buscar conexiones—. La que menos se evidencia es la de pensamiento escéptico.

En las autobiografías, en orden descendente, se evidencian la multiperspectividad, el pensamiento escéptico, el pensamiento sistémico y el planteamiento de problemas.

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

Finalmente, se encontró que la Sociología Pública no se registra como una asignatura individual en los programas académicos de Colombia, pero sí es posible encontrar que en algunas asignaturas y prácticas docentes,, se hace mención al tema público.

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

Las asignaturas metodológicas que más se orientan hacia la Sociología Pública son las que tienen ver con Gerencia social e Intervención social. En la categoría sociologías especiales,

los tipos de asignaturas que más aluden a la Sociología Pública son: la Sociología colombiana, la Sociología política y la Sociología de América Latina. En la categoría interdisciplinariedad, los tipos de asignaturas que más se enfocan en temas de Sociología Pública son: Territorio y Economía. Y en la categoría «otros», las asignaturas que se enfocan en la Sociología Pública se ocupan de temas como conflictos, cohesión, ecología humana, cultura, negocios y realidad contemporánea.

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

En las entrevistas, algunos docentes no tocan directamente el tema de la Sociología Pública, pero sí realizan actividades que forman en el estudiante este tipo de interés, como el diálogo con expertos interdisciplinarios y el fomento a estar informados sobre la actualidad, para ver cómo ello afecta su propio quehacer.

En las autobiografías se valora como un elemento clave para la Sociología Pública la experiencia laboral del docente en actividades relacionadas con temas de interés público, específicamente mezclando investigación e investigación aplicada. Reconocen también la importancia de enfocar el pensum de la carrera hacia la formación práctica de profesionales que puedan afrontar los retos actuales de la sociedad.

Los asuntos de Sociología Pública/comunicación oral y escrita son importantes para pensar el papel público de la Sociología, porque hablan de la forma en que se establece la comunicación y el diálogo con diferentes públicos. Las categorías con el mayor número de asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita en Sociología son: «otros», con un 25,8%, metodología, con 14,7%, y fundamentos, con 13,5%.

En las autoevaluaciones se muestra cómo los docentes colombianos asocian los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas con la comunicación oral y escrita, y en las autobiografías y entrevistas dan cuenta de la alta importancia que otorgan al tema y de las actividades que promueven que el estudiante produzca sus propios discursos orales y escritos.

Finalmente, sobre las tensiones entre docencia e investigación y valoración de la asociatividad se mostró que en Colombia son débiles las formas de asociación, excepto por la existencia de la Red de Facultades, Departamentos y Programas de Sociología (RECFADES), que agrupa a los 15 programas que existen en el país y que es estrictamente académica.

Varios profesores coinciden en que no obtienen ventajas significativas de pertenecer a redes; las consideran como un espacio político y no académico. Critican la manera en que se establecen y se refieren a las restricciones institucionales para participar en ellas.

Sobre la relación docencia-investigación, los directivos entrevistados sugieren que hay una mayor inclinación hacia la investigación que hacia la docencia y esto requeriría de una fuerte participación en redes de trabajo.

Conclusiones: las tendencias de la enseñanza de la sociología en Colombia a partir de la idea de docencia reflexiva

Y, como un hombre moderno, por mucho que la pedagogía sociológica crea, no puede dejar de creer que hay ley en la herencia, cavila noche y día "Avito" acerca del temperamento, idiosincrasia y carácter que su colaboradora ha de tener. Porque eso de que el huevecillo del futuro genio haya de ser un huevecillo como los demás, está bien en teoría, como postulado y punto de arranque de nuestra pedagogía, para los matriculados en ciencias, pero... ¿hemos de despreciar el instinto?

(Unamuno, 1902: 22)

Presentación

Tal como se propuso en los objetivos, en estas conclusiones se establecen algunas tendencias de la enseñanza de la Sociología en Colombia a partir de la idea de docencia reflexiva. Para ello, se contrastaron los pensum de los 15 programas académicos existentes en el país y algunos de los programas de sus asignaturas, y a su vez, se los contrastó con la totalidad currículos de las carreras de Argentina, Brasil y Chile.

Además, se identificaron las principales características de las experiencias de los docentes de Sociología en Colombia para saber cómo conformaron sus perfiles y su tendencia a la docencia reflexiva, así como los retos que los giros y las crisis de la disciplina les imponen.

También, en medio de esas experiencias, se valoró el uso que los docentes hacen de elementos propios del pensamiento crítico y, finalmente, se reconocieron elementos de la enseñanza de la Sociología colombiana orientadas a lo público.

En congruencia con estos propósitos, se presentan las conclusiones ordenadas en seis grandes bloques: asuntos relacionados con los currículos y las experiencias alrededor del oficio del docente de Sociología en Colombia, asuntos relacionados con la construcción de experiencias docentes, asuntos ligados al uso del pensamiento crítico, asuntos relacionados con la enseñanza de la sociología pública, una reflexión sobre la propia experiencia docente de la autora y, finalmente, unas consideraciones sobre las limitaciones y los posibles desarrollos futuros del estudio.

Es necesario, de antemano, pedir excusas al lector por el inevitable cambio en la redacción del segmento del relato autobiográfico propio que, como es lógico, se escribe en primera persona del singular.

1. Sobre los currículos y las experiencias en el oficio de docente en Sociología

Como se ha dicho, en Colombia existen quince programas de Sociología, tanto en universidades públicas, de larga tradición, como en privadas, de reciente creación. Son carreras de entre 4 y 5 años de duración que se inscriben, principalmente, en facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, y que buscan formar sociólogos con competencias para el análisis y transformación de la realidad, a través del trabajo desde organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en donde investigan o hacen intervención social.

Sus mallas curriculares, fundamentalmente, giran en torno a 6 grandes tipos de asignaturas: fundamentos, teoría sociológica, metodologías, sociologías especiales, interdisciplinarias y otros.

En orden ascendente, el peso de los cursos de fundamentos es el menor entre todas las áreas e incluso es bastante menor que para el resto de los países analizados. Esta categoría está compuesta básicamente por asignaturas de orden disciplinar y metodológico.

Le siguen los cursos variados que se clasifican como «otros»; su comportamiento es similar al de los otros países del estudio. Se trata de asignaturas exigidas, bien sea por ley o por el enfoque de cada universidad, o seminarios, que tienen denominaciones genéricas y amplias que les permiten ganar flexibilidad curricular.

Un poco mayor peso tienen las asignaturas denominadas «sociologías especiales», y a su vez, su peso es menor que en los otros países analizados. Son fuertemente teóricas; tanto que podrían entenderse como tipos de teorías especializadas. Estas asignaturas son dispersas y difíciles de clasificar y remiten a temas aislados y diferenciados por universidades. Las más representativas giran en torno a temas políticos o al análisis de la realidad de Latinoamérica, Colombia y la región.

Muy de cerca le siguen las asignaturas interdisciplinarias, cuyo peso es menor que en los otros países. La Sociología colombiana entra en diálogo, principalmente, con la Historia, la Economía, la Filosofía y la Geografía.

Las teorías sociológicas tienen un peso mayor que todas las anteriores y son más fuertes que en el resto de países analizados. Sobre todo, giran en torno a la Sociología clásica, seguida por las sociologías modernas y en menor medida por las contemporáneas. Es fuerte la agrupación por escuelas o corrientes. Las asignaturas sobre teorías de la acción, bien sea abordadas por temas, corrientes o por autores, son muy escasas.

Las asignaturas metodológicas son las más numerosas de la disciplina. Dentro de ella, las áreas más fuertes son: fundamentos de investigación, metodologías específicas y metodologías básicas. La enseñanza es primordialmente disciplinar y especialmente ajustada a los cánones de la investigación científica. Si bien las asignaturas de investigación aplicada y afines son escasas, Colombia registra el doble de este tipo de asignaturas en comparación con los otros países de referencia, lo que, por una parte, podría dar cuenta de una apertura de la disciplina hacia áreas no académicas, pero, por otra, podría hablar de su instrumentalización. En cualquier caso, estos temas son relativamente novedosos en la disciplina colombiana y retan el oficio tanto docente como sociológico.

Como se ve, el peso de la disciplina está fuertemente asentado en lo que Dubet (2011) denomina la Sociología clásica. Se enseñan las piedras angulares de una disciplina creada para comprender las sociedades de la modernidad plena, que se han extendido como los cánones de la disciplina. De ahí deviene buena parte de su rigor en los procedimientos, pero también sus crisis, porque pareciera que la disciplina no logra ajustarse a los requerimientos de las sociedades actuales (Cole, 2001; Bruner, 1997; Dubet, 2011).

Estos rasgos se encuentran, por ejemplo, en el fuerte peso de los clásicos; en el uso de «falsos hitos» (Dubet, 2012), como acción/estructura, orden/caos, cambio/estabilidad, holismos/individualismo, objetividad/subjetividad, etc; en la división teórica por escuelas tradicionales como funcionalismo, estructuralismo, escuela crítica, etc.; en el poco peso de las asignaturas basadas en temas y problemas actuales como las emociones, el cuerpo o el género; y en la presencia de asignaturas de sociologías especiales, que son, más que

temáticas, continuidad de cursos teóricos clásicos y modernos. En buena medida, se refleja también en la enseñanza de las metodologías, en donde la magnitud de la lógica cuantitativa, con base estadística, es fuerte y se suma a la enseñanza de una metodología cualitativa que responde a las técnicas básicas legitimadas sin mayores giros hacia métodos novedosos, mixtos o integrados, como sugieren Van Meyer (2004) y Dubet (2010, 2011, 2012).

La enseñanza de la Sociología en Colombia tiene, entonces, un fuerte peso de lo que Dubet llama «una Sociología oficial». Así, «la disciplina pierde creatividad, acumula saberes, teorías y métodos rutinariamente» (Dubet, 2012:34) y se debilita.

Se puede señalar que esta composición de los pensum de la carrera de Sociología, caracterizada por la notoria presencia de asignaturas de tipo tradicional y profesionalizante (Dubet, 2010, 2011), reta la enseñanza de una Sociología desde la perspectiva de la docencia reflexiva, que está fuertemente asentada en el cambio y el trabajo novedoso y práctico. Como muchos autores señalan, la docencia reflexiva se ve limitada por currículos generalmente sobrecargados de conocimientos disciplinares y metodológicos (Schön, 1992; Cifali, 2005; Escudero, 1999). Si a esto se suman las dificultades propias de la diversidad de los estudiantes y de sus condiciones académicas, se hace evidente una incompatibilidad entre lo programado en los currículos y lo que el tiempo real de la Docencia Reflexiva implica.

A pesar de ello, es innegable la presencia, aunque con un peso menor, de giros curriculares importantes; las sociologías especiales hablan de la enseñanza de movimientos sociales, género, cambio social, sociología del trabajo y de la cultura, entre otros, que señalan el paso de la idea de sociedades estables, estructuras, sistemas, hacia enfoques centrados en entender cómo se transforman las sociedades a través de las acciones de los sujetos.

En algunas universidades, en los cursos de metodología, se da paso a nuevos enfoques como los laboratorios para el análisis integrado de datos o los talleres de metodologías mixtas, o incluso espacios para métodos creativos. Algunas, evidentemente, están orientadas a enseñar a trabajar con la gente; 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.

Este giro contribuye a «superar las falsas disputas metodológicas» (Dubet, 2012; Van Meyer, 2004) que se asientan sobre lo cuantitativo y lo cualitativo, para dar paso a formas de enseñanza que vayan de las interpretaciones a los datos y de los datos a los análisis, en un movimiento continuo que cuide la adecuación de las preguntas planteadas; que recoja los significados que los individuos dan a su acción, a los tipos de interacciones sociales que las afectan y a las racionalidades de la acción, más que el método mismo.

El uso de métodos mixtos, que involucren el actor social, apunta a producir un espacio de conocimiento común, superando la contradicción entre dos posiciones. Por un lado, rechaza la idea de que el conocimiento erudito y el natural están separados, lo que se conoce como «ruptura epistemológica» (Bourdieu, 2005), y por el otro lado, postula que los actores saben lo que hacen, pero no desde el sistema en el que actúan; por tanto, para comprender el sentido de sus acciones no basta con sus respuestas espontáneas, sino que es necesario, contextualizarlas (Dubet, 2012).

Estos giros son importantes porque los métodos y técnicas son válidos si enseñan a adecuarse a las experiencias del actor; para eso es 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; hay interés por asignaturas y prácticas que valoran los conocimientos generales, como Historia, Economía y Geografía, pero sobre todo áreas que, más que disciplinas, son lugares «híbridos» de construcción del saber (Dogan, 1994), como los estudios sobre territorio, etnia, género, trabajo, artes o cotidianidades, que parecen abrir nuevas rutas en la enseñanza de la disciplina.

Como se ha descrito, hay poca evidencia de una práctica centrada en la subjetividad y en la intimidad de los individuos, de que la Sociología haya girado hacia las teorías de la acción y la subjetividad. Hay 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). Pero hay 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).

De acuerdo con Dubet (2010, 2011), se trataría de enseñar una Sociología que se interese por las condiciones del individuo en medio de la tensión derivada de ser el sujeto de su propia experiencia y la restricción que le imponen las condiciones sociales y culturales en las que habita.

La enseñanza de la Sociología en Colombia requiere «poner de relieve la distancia que media entre las representaciones y las realidades, entre los más elevados principios y los hechos más banales; a reconocer que dejar al desnudo esa distancia es en sí una acción útil [...]. Estos giros contribuirían a superar la idea de que ya pasó su época de oro, que los pensadores de antes ya lo dijeron todo, porque de ahí proviene buena parte de la sensación de decadencia» (Dubet, 2012: 11).

2. La construcción de experiencias docentes

Al analizar la construcción de las experiencias de los docentes de Sociología en Colombia, es necesario recordar que las condiciones específicas para la enseñanza de la disciplina están derivadas de una fuerte segregación social y educativa, que la docencia en general y la de la Sociología en particular no es un oficio de alto prestigio ni remuneración, que los departamentos de Sociología no son los más fuertes, ni sus publicaciones las más leídas, y que los recursos económicos asignados son escasos.

También es necesario recordar que la Sociología seduce a pocos estudiantes y que otros llegan no por gusto, sino porque es una vía de acceso a la universidad. Así, los docentes se enfrentan a formar estudiantes sometidos a registros de la acción y motivación muy diferenciados. En medio de estas complejidades, los docentes describen su tarea como un proceso subjetivo en donde se compromete totalmente su personalidad; se sienten

expuestos, agotados en una actividad individual que los compromete plenamente, tanto en sus rasgos profesionales y docentes como personales (Cole, 2001; Gómez, 2010; Esteve, 2007; Perrenaud, 2010; Beneitone, 2007). Su quehacer no es parte de su vida, sino que es la vida misma. La idea de entrega a una causa superior es reemplazada por la realización personal de una actividad docente, de un oficio que se construye en la experiencia (Dubet, 2011).

Los docentes del estudio tienen estudios de maestría o doctorado, por lo general han hecho sus pregrados en Sociología y, exceptuando un caso, no tienen ninguna educación formal en pedagogía. Tienen más de diez años de experiencia en docencia e investigación.

Sus trayectorias docentes se dan, generalmente, por dos vías: en la primera, se gestan en su vida de estudiantes en forma de asistencias de docencia y monitorias que son la antesala del oficio. La segunda se da a través de experiencias profesionales tempranas, generalmente en el área de intervención social, la cual los expone a diversos trabajos con comunidades o públicos que derivan luego en la enseñanza. Los docentes no reconocen una vocación o un interés previo; es el proceso mismo el que los ha llevado a desempeñar la labor docente. Otro elemento importante es que algunos han participado en cierto momento de su vida estudiantil, o de su vida laboral temprana, en reformas académicas o procesos de acreditación²², lo que los acerca a una reflexión sobre la disciplina, sus contenidos y sus sentidos. En todas estas circunstancias los docentes reconocen explícitamente aprendizajes que contribuyen a conformar sus perfiles actuales. En muchas ocasiones, esta diversidad de experiencias converge en un solo sujeto docente.

Las experiencias, incluso están marcadas desde etapas muy tempranas como la niñez y la adolescencia. Varios de ellos hacen referencia a que el origen de su oficio docente tiene que ver con ciertos momentos de su proceso de socialización; su interés por la docencia nació en ámbitos privados como la familia o las vivencias escolares. Es así como la influencia de

²² Las carreras profesionales en Colombia deben pasar periódicamente por un proceso de acreditación de ley. El Sistema Nacional de Acreditación, (S.N.A) es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que cumplen sus propósitos y objetivos. (Artículo 53 de la Ley 30 de 1992). La acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación. Al respecto ver: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>

padres con fuertes vinculaciones al mundo académico, la vida en el exterior por trabajo de los padres, el contacto temprano con pensadores importantes o profesores del colegio que dejaron huella, la abundante lectura desde temprana edad, el acceso a bibliotecas privilegiadas y los grupos de estudio con compañeros del colegio son elementos que configuran las primeras tendencias al oficio docente.

Este tipo de influencias también se identifican en etapas posteriores como en la trayectoria universitaria y la vida laboral; estas influencias se dan, generalmente, por dos rutas: una relacionada con la vida familiar y otra con la vida profesional. En el primer caso se trata de un ingreso a la vida adulta marcado por fuertes rupturas con las raíces religiosas o políticas de la familia; los aprendizajes tempranos son sometidos a una fuerte crítica derivada de los saberes provenientes de la disciplina.

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

Esto da cuenta de *cómo* (Dubet, 2012) los docentes se han formado no en nombre de un destino o vocación, sino en medio de experiencias construidas como procesos heterogéneos y tensos que conforman su vida docente.

Posteriormente, es el desarrollo mismo del oficio y la reflexión que les implica, lo que configura la manera en que desempeñan el oficio. Las concepciones y prácticas de enseñanza de cada docente son evidentes cuando narran las maneras en que desarrollan su trabajo. Esas narraciones pueden agruparse en tres tendencias: 1) quienes se incluyen como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje y vislumbran relaciones más horizontales; 2) quienes tienen en cuenta las condiciones de los estudiantes y las formas de posicionarse

adecuadamente frente a ellos; y 3) quienes se definen más, desde su propia perspectiva, sobre lo que le resulta valioso o importante para el oficio, para sí mismos o para la disciplina misma.

Dentro de la docencia reflexiva es importante reconocer un desajuste entre la subjetividad y el sistema educativo. Por esta razón, el docente no solo debe incorporar diferentes tipos de explicaciones de su oficio, que incluyan la acción y las subjetividades, sino que igualmente debe considerar al estudiante como un sujeto crítico, reflexivo, consciente y capaz de pensarse a sí mismo. Hay evidencia fuerte de que los docentes del estudio consideran cruciales estos asuntos para la conformación de sus experiencias docentes. Sobre todo, se mencionan dos elementos interrelacionados: el papel protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de diversos tipos de explicaciones en las clases, acordes con los diferentes perfiles de aprendizaje de los estudiantes. El primer punto se asocia directamente con el hecho de que actualmente las instituciones no tienen el monopolio de la difusión de la cultura; esto genera que al docente se lo critique e interrogué constantemente. En lo tocante al segundo punto, su enseñanza no puede estar desligada de la comprensión efectiva de sus estudiantes y sus complejidades personales y cognitivas, de la idea de que son sujetos en mutuo aprendizaje y que enseñar es también aprender de otros en medio de relaciones horizontales.

3. Experiencia, docencia reflexiva y pensamiento crítico

En la formación profesional de la Sociología hay una suerte de tensión entre el saber disciplinar de referencia y el saber pedagógico (Perrenaud, 2010; Dubet, 2012). 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 las 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, 2006). Es importante entonces detenerse en las diferencias entre la profesionalización en Sociología y la profesionalización docente en Sociología y entender sus implicaciones claves en la docencia reflexiva.

Se puede afirmar que formar un sociólogo crítico y reflexivo implica un fuerte componente práctico al igual que la sociología de la experiencia. Pero la práctica en sí misma y la práctica reflexiva o crítica no son lo mismo. Se trata de un giro en la concepción de la formación. Para que se forjen los esquemas de reflexión propios de la docencia reflexiva se requiere de un entrenamiento analítico, metódico, regular, instrumentado y voluntario orientado a compensar la superficialidad de la formación profesional, reforzar los saberes basados en la experiencia, afianzar compromisos políticos y éticos, permitir hacer frente a tareas complejas y favorecer la capacidad de innovación (Schön, 1992; Perrenaud, 2010).

Como se ha visto, la formación más fuerte del sociólogo colombiano está en el área metodológica, por lo que cabe aquí analizar el papel de las competencias derivadas del saber propio de la investigación sociológica. Si bien en ciencias sociales la investigación provee de elementos comunes a la acción reflexiva, no es suficiente para ello. La conjugación teórica y metodológica no engendra necesariamente un pensamiento crítico o reflexivo, porque el reto no consiste en enseñar solamente las claves epistemológicas de la investigación, sino además otras claves pedagógicas que permitan enfrentarse a la complejidad del mundo de hoy. La investigación clásica prepara para la investigación ortodoxa, académica, con frecuencia distante de las realidades sociales y de aplicaciones prácticas que sirvan a intereses no académicos como los de las comunidades. A través de la docencia reflexiva, lo que enseñan estos docentes no es solo a investigar, sino a que, a través de la investigación, sus estudiantes se pongan en contacto con las miradas de otros, a crear preguntas diversas, a desentrañar rasgos ocultos, a reconstruir sistematicidades, a establecer conexiones invisibles; es decir, a fomentar en ellos la práctica reflexiva. Desde esta perspectiva pedagógica toman la investigación como un medio y no como un fin en sí mismo.

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

Hay indicaciones claras en algunos de sus relatos de que entienden que formarse para la investigación significa saber establecer objetivos, construir problemas de estudio, cuerpos

teóricos, preguntas e hipótesis, pero formar sociólogos reflexivos significa, en medio de ello, estimular otras disposiciones cognitivas de alta complejidad, prestando especial atención a los modos en los que construyen conjuntamente el saber (Perrenoud, 2010, Dubet, 2010, 2011).

Como bien se ve en las experiencias descritas, los docentes valoran incluso más que su paso por los cursos de metodologías la exposición a trabajo con comunidades y con proyectos de investigación y acción en marcha que les permitió un mayor aprendizaje del oficio. Sin embargo, como se ha dicho, hay poca evidencia de la existencia de escenarios prácticos en los que se dan los procesos fundamentales para el pensamiento crítico y reflexivo. Pese a ello, las experiencias y prácticas de buena parte de los docentes del estudio dan cuenta de que prestan atención a las tres formas de conocimiento que promueven la reflexividad: «el conocimiento en la acción», o de primer orden, «la reflexión en y durante la acción», o metaconocimiento o de segundo orden, y «la reflexión sobre la reflexión (doble reflexión) en la acción», o de tercer orden (Perrenaud, 2004; Schön, 1988).

En el primer caso, describen la necesidad de romper con el *habitus* docente para ajustar los conocimientos a las muy diversas expectativas de los estudiantes y reconocen la necesidad de romper con el cuerpo técnico de la Sociología. Sin duda, hay también evidencia de que se lo valora y respeta, y se lo enseña ajustado a sus maneras ortodoxas, pero es notable el reclamo por crear nuevas formas de producción del saber.

En el segundo caso, se refieren al conocimiento que producen según actúan; a la manera en que se transforman sus propios saberes a medida que los enseñan. Reconocen ese proceso como crítico, distanciado y renovador frente a las formas de enseñanza tradicionales. Curiosamente, contrario a estos relatos, los programas de los cursos registran que es la clase magistral el método más usado en el desarrollo de las asignaturas.

En el tercer caso, los docentes dan cuenta de los análisis que realizan sobre su acción, a *posteriori*, valoran la reflexión propia del acto docente y la reconocen como un componente esencial del proceso de aprendizaje. Esto es especialmente claro en las autoevaluaciones, específicamente cuando se refieren al desarrollo y logros de los cursos. Este tercer tipo de

conocimiento les permite cuestionar, individual y colectivamente, el saber (Schön, 1988; Dubet, 2011).

Reflexionan explícitamente sobre varios temas: 1) sobre los modelos pedagógicos: tienen algunos como referentes y los ponen en permanente apropiación y cuestionamiento; 2) sobre sus experiencias docentes: hacen reflexiones críticas sobre la manera en que sus propias experiencias han condicionado su quehacer; además, piensan el rumbo de cada curso y de cada clase y sus procesos reflexivos, el debate con los estudiantes, los obstáculos, los retos de su oficio, etc.; y 3) reflexionan sobre los pensum: analizan cómo ellos orientan las acciones pedagógicas y generan cuestionamientos sobre sus puestas en práctica.

Estas tres formas de reflexión tienen implicaciones cognitivas distintas para los docentes de Sociología. Por una parte, la reflexión en medio de la acción pedagógica les deja poco tiempo para ponderar y decidir. Es el momento en que deben tomar una serie de rápidas microdecisiones que ponen en juego sus saberes, destrezas, capacidades y subjetividades. Su acción pedagógica debe encontrar formas para afrontar una gran diversidad de configuraciones que no son susceptibles de ser repetidas.

Por otra parte, en la reflexión a priori y a posteriori los docentes planean o evalúan, refieren al pasado o al futuro, y en esa medida se permiten ponderación y valoración, retrospección y prospección. Les es posible aprehender la experiencia y transformarla en saberes aplicables a otras acciones en un flujo de conocimientos que se asienta sobre sus propias experiencias.

Los tres tipos de acciones docentes son llevadas a cabo al menos por la mitad de los docentes del estudio.

Por otra parte, como se ha visto, un elemento clave de la docencia reflexiva es el pensamiento crítico. Si bien algunos autores sostienen que está en el núcleo de la Sociología (Beneitone et al., 2007; Chacón, 2006; Giroux, 1992), otros señalan que no toda crítica deriva del pensamiento crítico (Piaget, 1980; González, 2006). Es necesario, entonces, abordar el pensamiento crítico para la enseñanza de la Sociología desde sus formas pedagógicas. En ese mismo sentido apuntan algunas ideas de Bourdieu cuando señala que la pedagogía de la investigación debe transmitir tanto instrumentos para la construcción de la

realidad, (problemáticas, conceptos, técnicas, métodos) como una formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar despiadadamente tales instrumentos (Bourdieu, 2005).

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

El pensamiento crítico es una forma de pensamiento complejo (González, 2006; Bermúdez, 2008) que conjuga múltiples habilidades cognitivas. Las cuatro habilidades analizadas en los docentes se usan de manera diferenciada. En orden ascendente, partiendo de la que menos hacia la que más se usa, se evidencia el planteamiento de problemas, el pensamiento escéptico, el pensamiento sistémico y la multiperspectividad. En principio, es necesario reconocer que todas y cada una de las habilidades cognitivas pueden estar mezcladas y que en un mismo grupo de datos hubo evidencia de varias de ellas, así que se concluye en relación con algunas tendencias derivadas de aplicar las escalas y ver el peso de cada una de ellas.

Proporcionalmente, respecto 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 bourdieuanas sobre el método y en la manera en que se presentan las teorías clásicas. Nótese que buena parte de las críticas que se hacen a la disciplina

devienen de ahí, de su incapacidad de discutir con el pasado, de romperlo para ponerlo a prueba (Bruner, 1997; Cole, 2001).

Las discusiones éticas, propias del pensamiento problémico, que se registran en la literatura revisada no se ven fuertemente en el oficio, en los programas ni en las narraciones que de ellas hacen los profesores. Sin embargo, aquellos que han trabajado paralelamente en intervención social discuten 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.

Siguiendo el orden ascendente, se encuentra el uso del pensamiento escéptico, un poco mayor que el pensamiento problémico, pero menor que los otros dos. Hay evidencia media de actividades docentes que propendan por la calidad y eficacia del pensamiento y de los argumentos, características de este tipo de pensamiento. Los profesores se cuestionan sobre la manera en que sus argumentos impactan a los estudiantes, pero también sobre la manera en que los argumentos mismos se construyen colectivamente, en una actividad propia de la docencia reflexiva. Hay también evidencia media de que los docentes de Sociología apelen a una actividad sistemática que apoyada en razonamientos, pruebas y procedimientos los lleva a construir y comunicar adecuadamente el saber. También hay evidencia de que aceptan la duda como un elemento más del saber y reconocen que a través de ella se promueve el pensamiento (Bermúdez, 2008). Si bien lo más fuerte es el aval de las formas aceptadas en el oficio, en menor medida hay evidencia de que se invita a dudar de la creencia, a hacer juicios tentativos, a valorar 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 que en los cursos de metodologías de investigación fue en 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, la cotidianidad o las emociones, que desplazan el

centro cognitivo hacia la acción del sujeto y problematizan la concepción más sistémica. Finalmente, es importante señalar que los docentes usan esta habilidad cognitiva para tejer las partes como un todo: las interrelacionan (Bermúdez, 2008).

La habilidad cognitiva más evidente y usada es la multiperspectividad, que representa la manera en que los docentes 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. Esta herramienta remite, como propone la docencia Reflexiva, a formar autonomía y formas de pensamiento propios, por estar permanentemente en contraste con los de otros; a tomar perspectiva conscientemente, ubicándose a sí mismo en relación con otros (Bermúdez 2008). Contribuye también a que los estudiantes desarrollen capacidades para integrar y sintetizar múltiples miradas en las que se reconocen tanto a sí mismos como a los otros. Todo esto en plena congruencia con Dubet (2012), cuando señala la necesidad de una sociología capaz de reconocer a los otros, de integrarlos como un actor capaz de pensarse a sí mismo.

Curiosamente, como se ha dicho, en los programas revisados la metodología que impera sigue siendo la clase magistral. Si bien se hace referencia a las prácticas y a la necesidad de una amplia participación de estudiantes en debates grupales, trabajos prácticos y demás, son sobre todo las exposiciones del profesor las que se priorizan; esto pone en tensión las formas de pensamientos ya descritas, que requieren de un ejercicio de autoformación sólido, ya señalado.

4. Sobre la enseñanza de la Sociología Pública

Como se ha dicho, la docencia reflexiva implica una sistemática reflexión sobre el trabajo docente y un trabajo práctico importante para el desarrollo de capacidades para responder a los retos que las complejas sociedades latinoamericanas imponen a la disciplina, y por lo tanto, para el trabajo con diferentes públicos frente a los que ella actúa; esto es propio de la Sociología Pública. Como se ha dicho, la Sociología es útil cuando participa en el debate abierto y público (Burawoy, 2005, 2007; Dubet, 2010, 2011, 2012). Esto significa, en

palabras de Burawoy, «una retraducción sistemática de nuestra disciplina, esto es, devolver el conocimiento a sus inspiradores haciendo públicas las cuestiones referentes a problemas privados y así regenerar la fibra moral de la Sociología» (Burawoy, 2005: 200).

La Sociología Pública no da cuenta de la práctica sociológica sino de su orientación práctica; se trata de una Sociología que se orienta hacia los principales problemas cotidianos, que busca audiencias no especializadas. En su modo reflexivo se manifiesta como una sociología diseñada para promover una reflexión pública sobre cuestiones sociales importantes (Burawoy, 2001)

De los cuatro tipos de Sociologías que propone Burawoy (2005) —la profesional, la crítica, la práctica y la pública—, dos son claramente visibles en Colombia: la profesional o académica (hecha desde las universidades, generalmente para públicos expertos) y la práctica (hecha desde instituciones gubernamentales y no gubernamentales, generalmente en relación con las comunidades o ciudadanos). Ellas, en principio, dialogan poco, y se derivan de ahí tensiones que son especialmente visibles en los congresos, en donde la primera se impone a la segunda. Devienen de ellas ciertas tensiones o antagonismos, lo que se refleja en una disciplina altamente jerarquizada; la Sociología académica está en el centro del poder y reconoce muy poco a la Sociología práctica.

Usando las críticas realizadas a la Sociología Pública, para el análisis del caso colombiano se puede señalar que las dificultades para abordarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje provienen de cinco grandes ejes problemáticos: la posibilidad de su institucionalización, las dificultades de mezclar en la disciplina asuntos políticos y profesionales, el cuestionamiento sobre sus posibilidades conceptuales, el futuro mismo del enfoque público y la interdisciplinariedad implicada.

En primera instancia, la institucionalización de una disciplina que, como se ha mostrado, opera teórica y metodológicamente de manera clásica es difícil. Su adopción requiere repensar el papel de la universidad; en efecto, su institucionalización significaría correr el riesgo de jerarquizar la enseñanza, compartimentarla, crear guetos, pues sería muy difícil enseñar de manera equilibrada las especificidades de cada área temática. En general, las formas político administrativas actuales reñirían con esta posibilidad.

Desde esta perspectiva, el primer reto es pensar, como propone Burawoy, que los estudiantes son en sí mismos un público objetivo: «su aprendizaje del oficio es nuestra garantía: según aprenden los estudiantes se convierten en embajadores de la Sociología en el mundo, de igual manera que ellos traen al aula su compromiso con los diferentes públicos» (Burawoy, 2005: 204). Por lo tanto, en cuanto se es docente de Sociología, se es potencialmente un sociólogo público.

En Colombia no hay asignaturas específicamente sobre la Sociología Pública que dejen ver su institucionalización formal, pero sí algunos enfoques que dan cuenta de su presencia, básicamente, alrededor de tres asuntos: se enseñan temas de interés público general, se enseña a comunicar para diferentes públicos y los docentes suelen tener en sus experiencias un equilibrio entre la investigación, la docencia y la intervención social. Sin embargo, valoran poco la pertenencia a redes. Esto debe fortalecerse para potenciar la reflexión sobre formas asociativas de producción del conocimiento. Colombia, en comparación con los otros países de referencia, es el que menos asignaturas relacionadas con el tema tiene. No obstante, se destacan el área de las sociologías especiales porque está fuertemente enfocada en temas de interés público, la interdisciplinariedad, porque da cuenta del interés por la construcción del saber conjunto, y la de «otros», que incluye asignaturas con orientación específica a lo público. En el primer grupo, el de las sociologías especiales, las asignaturas que más aluden a la Sociología Pública son Sociología política, colombiana y latinoamericana, urbana, rural, del trabajo, de las organizaciones y de la cultura.

Respecto a la segunda crítica, la politización de la disciplina, no hay que tomar posturas políticas; incluso si ellas son de interés público, puede ir en detrimento de la disciplina e incrementar sus niveles de conflictividad. También podría vulnerar sus maneras de proceder, en tanto afecta su neutralidad. Sin embargo, también contribuiría a actuar más directamente en las arenas políticas, en temas cruciales como la formulación de la política pública o la construcción de propuestas para atender problemas sociales, en donde la presencia del sociólogo colombiano es mínima. Los sociólogos en Colombia trabajan en tareas operativas en el nivel micro, hacen un importante y pesado trabajo en investigaciones y con comunidades, pero tienen muy poco peso político de alto impacto.

En consonancia con diversos autores, para los docentes del estudio es necesario reconocer que en la enseñanza de la disciplina se ha segmentado lo práctico de lo reflexivo, y propenden por su reunificación en pro de la producción de un saber integrado (Morrow, 2008; Patterson, 2007; Wallerstein, 2007; Wilson, 2007; Abbott, 2007). Esto implica el giro, propuesto por Bourdieu y Wacquant (1989), en la producción de conocimiento, de manera que, por una parte, la Sociología produzca, utilice y relacione el saber en relación con los contextos en los que se produce y, por otra parte, se ocupe no solo de demostrar hechos, sino además de exhibir el conocimiento, retornarlo a la sociedad. Es imposible dividir las tanto para su enseñanza como para su práctica, tal como la Sociología Pública, señala Burawoy (2005).

En cuanto a la crítica sobre la interdisciplinariedad, la discusión está en qué tanto la Sociología Pública representaría un sello distintivo de la Sociología y qué tanto generaría valor agregado frente a otras disciplinas. El hecho es que las discusiones sobre temas públicos se darán con ella o sin ella y es preferible su presencia. En este tema se destacan asignaturas clave sobre territorios, naciones y fronteras, ciudad y región, dinámicas de poblamiento, Geografía humana y cultural, Economía Colombiana, Economía Política y modelos de desarrollo económico. También hay otras asignaturas que hacen referencia a temas de interés público, como Ecología Humana, Constitución Política, formación cívica, participación y formación ciudadana, Derechos Humanos, así como otras relacionadas con análisis de coyuntura y contextos. Nótese que tienen en común ser espacios que tocan temas de interés público nacional y regional.

Finalmente, respecto del futuro de la Sociología Pública en Colombia, dependerá de la construcción crítica del tema, del diálogo entre actores y sectores diversos, del fortalecimiento de redes nacionales e internacionales, del diálogo y la producción colaborativa entre universidades, de la participación en espacios de discusión de temas públicos, como los medios masivos, de la calidad de la investigación y su ajuste a los temas socialmente sensibles y, en general, del diálogo crítico con las agendas públicas de la investigación, tareas en las que hay un largo camino por realizar. Algunas actividades como cátedras, foros y publicaciones realizadas, sobre todo desde universidades privadas, dan cuenta de un creciente interés en el tema, pero los esfuerzos son aún incipientes.

En este tipo de asuntos es clave el papel de las asociaciones. Algunos autores latinoamericanos así lo señalan. Blanco, por ejemplo, afirma que:

Las sociedades doctas desempeñan un papel relevante en la formación e institucionalización de una empresa intelectual y/o disciplinaria y constituyen una parte vital de la estructura social de la vida académica: organizan circuitos de debate intelectual, promueven la carrera de algunos de sus miembros, crean redes de conocimiento y editan libros y revistas que constituyen una parte significativa de la vida intelectual (Blanco, 2005: 23).

Una disciplina pluralista debe ser capaz de reglarse a sí misma, administrarse y conformar una unidad (Dubet, 2012). La Sociología colombiana no lo ha hecho. En contraste con otros países, la Sociología en Colombia carece de asociaciones que trasciendan el nivel de las instituciones y que la ponga en capacidad de diálogos con las otras sociologías de la región y del mundo. Con excepción de la Red de Facultades, Departamentos y Programas de Sociología (RECFADES), y sus actividades académicas puntuales, se trabaja escasamente en redes u otras instancias asociativas. Predomina el vínculo a título personal o escasamente institucional, en algunas universidades. Los docentes coinciden en que no obtienen ventajas significativas de pertenecer a redes; las entienden como espacios más políticos que académicos. Reconocen que esto puede ser reflejo de la falta de credibilidad general en las instancias políticas colombiana, así como de la debilidad de una disciplina que empieza a recomponerse desde finales de los noventa, después de casi desaparecer por completo de las universidades de todo el país.

El desencanto frente a este tipo de instituciones en Colombia es legítimo, pero no es estratégico para una disciplina que cada vez tiene más dificultades para definirse a sí misma, para encontrar sus propias parcelas o para compartirlas con otras disciplinas. Y si bien lo político y lo académico suelen separarse, a lo mejor de ahí proviene, en parte, el problema de ser una disciplina que no logra reglarse a sí misma.

Otro asunto clave en la Sociología Pública es la comunicación. Los medios para participar en este debate son disímiles; tan disímiles como lo que se debe enseñar para enfrentarlo. La Sociología es rigurosa en la comunicación científica, pero escasamente participa en otros

formatos abiertos a públicos amplios, lo que limita sus posibilidades de impacto público. Además, su lenguaje especializado reduce su capacidad de permear las realidades sociales. Para Dubet, la jerga sociológica, en exceso especializada y muchas veces innecesaria, proviene de un sentimiento profundo de ilegitimidad científica y pretender dar un efecto de complejidad que la pone en entredicho. Es necesario encontrar un lugar intermedio; ni simplismo ni palabrería. «Cuando la Sociología dice solo aquello que los propios actores dicen, y a menudo dicen mejor, es difícil que pueda convencer sobre su utilidad social y política» (Dubet, 2011: 29).

Respecto de la enseñanza de formas de comunicación, hay que anotar que en Colombia el peso de estas asignaturas es mayor que en los otros países analizados y hacen parte de diversas áreas pues, se encuentran tanto en las asignaturas metodológicas como en los fundamentos. Es el caso de cursos como Escritura y método científico, algunas asignaturas sobre Habermas y la teoría de la acción comunicativa u otras más generales como Comunicación oral y escrita, Lectoescritura, Composición, Lógica y argumentación, Comprensión y redacción de textos sociológicos, Ensayos de opinión o Recursos bibliográficos. También se forman habilidades comunicativas en otros cursos que tienen que ver con temas culturales clave como Etno y Sociolingüística, crítica al discurso eurocéntrico, Lenguaje y pensamiento, Sociología de la literatura y artes narrativas.

En las prácticas docentes es evidente que se asocian de variadas maneras los objetivos de aprendizaje con la comunicación oral y escrita. Muchos docentes reconocen que es necesario transformar las formas tradicionales de comunicar que se dan en el ámbito académico universitario para ajustarlas a otros grupos poblacionales. Afirman que es importante enseñar las condiciones para participar en el debate público y no solo cuidar las publicaciones en revistas académicas, sino también interactuar con los medios masivos, con los periodistas y sobre todo con las comunidades y sus formas de lenguajes y comunicaciones múltiples que escapan al formato sociológico.

Indiscutiblemente, las experiencias docentes han sido fuertemente impactadas por estos temas. Los docentes relatan haber participado, por fuera de la academia, en debates colectivos, manifiestos, blogs, asociaciones y otras formas de conocimiento no erudito que propician el que enseñen a que la Sociología diga cosas que se correspondan con la

experiencia social de los investigados (Burawoy, 2005). No se espera la enseñanza de una Sociología para la acción política, sino de una que permita la relación entre la ciencia y la acción y que constituya marcos institucionales en donde eso sea posible (Perrenoud, 2010; Schön, 1988).

5. Un intento por concluir sobre mi propia experiencia

Describir mi experiencia docente no ha sido fácil, porque me he visto obligada a preguntarme no solo por el oficio, sino además por mi vida y por mi esencia misma. Se trata de introducir intencionalmente el sesgo de mi propia mirada y una se siente un poco atada a las reglas del oficio; he tenido que sobreponerme a la sensación de que, al menos en parte, estoy vulnerándolas. Hubiese podido evitarlo de no ser porque me prometí incluirlo como una manera de hacer evidente que este oficio cambia tanto como la vida misma y que aprehenderlo es una deliciosa utopía.

Empezó siendo un relato que daba cuenta de mis trayectorias docentes y terminó siendo una reflexión en la que me indago a mí misma tanto desde la ideas de los autores trabajados como desde la experiencia de los otros docentes. La he escrito en segmentos de espacio-tiempo y condiciones muy diversas, en medio de ritmos distintos y sobre todo de emociones encontradas frente a esta disciplina que enseño. Cuando leo las distintas versiones, tengo la sensación de ser varias personas al tiempo o más bien de ser una persona que se debate entre mundos vividos de manera muy diversa, al mismo tiempo, pero a través de un solo cuerpo. Un solo cuerpo con una vida múltiple, como los actores fragmentados de Dubet.

Fiel a la idea de *experiencia* que ha regido la tesis, creo que debo decir *cómo* he llegado a ser la docente que soy (o, mejor, la que alcanzo a ver que soy) y no detenerme tanto en el *porqué*. El *porqué* siempre es esquivo; el *cómo*, en cambio, permite la interpretación de lo vivido. Mucho de ello es producto del azar, aunque también probablemente reconozco como azar condiciones que seguramente no tienen nada de azarosas. Iré describiendo esas que llamo condiciones azarosas en diversos momentos del texto. Pido al lector que me disculpe si voy y vengo al ritmo de lo que alcanzo a recordar y si no reconstruyo cronológicamente,

sino a la manera como se van uniendo esos recuerdos, con mis lógicas del aprendizaje del quehacer docente.

Reconozco, por ejemplo, que llegué a la Sociología por azar, buscando llenar una especie de vacío que me acompañaba desde que terminé mi carrera de delineante de Arquitectura e Ingeniería; ese mundo es fértil para una serie de habilidades que a mí se me antojaban escasas de reflexión. Llegué entonces ya con una carrera encima, con un trecho del camino recorrido y con las primeras cicatrices propias de la vida adulta. Busqué carreras que me permitieran trabajar y estudiar. Y poco más. Sabía que me gustaba leer y que prefería algo que implicara lecturas diversas, pero sin duda mi motivación central era tener una carrera profesional que me permitiera sentirme mejor conmigo misma. Quizá de fondo, en parte, también estaba el temor a no estar en condiciones adecuadas para enfrentar una nueva vida; una vida en pareja que apenas empezaba y en medio de la cual mi fuero interno reclamaba condiciones para una construcción igualitaria, tendencia seguramente heredada de mi fuerte linaje materno, que es más matriarcal que materno en sí mismo. La ruptura de esa misma relación, más de 20 años después, impulsó mi búsqueda de este doctorado en el exterior.

Así, en medio de múltiples opciones, terminé matriculada en Sociología. Recuerdo, eso sí perfectamente, que bastó una primera clase para quedar atrapada en sus redes. Ese encanto misterioso de ver cosas novedosas en lo que a simple vista aparece normalizado fue para mí, y sigue siendo para mis estudiantes, un factor determinante para optar por ella. Fue importante saber que eso me gustaba: aproximarme a cuestiones socialmente sensibles, cierto vaho intelectual que emanaba de los profesores y el tipo de cuestiones que la disciplina trataba se sumaban en una espiral por la que yo quería circular; se constituían en una historia que yo quería protagonizar. Recién empezado el primer semestre ya chapoteaba en las turbias aguas de Weber; algún pequeño fragmento de Economía y sociedad me calaba los huesos, se me metía por la nariz y me ahogaba, pero al final, con esfuerzo, podía siempre aspirar una bocanada de aires fresco que llegaba con la comprensión de una nueva idea, con la posibilidad de descifrar un término, de navegar cada vez con mayor confianza en medio de lecturas, reseñas y resúmenes que me animaban.

De esas primeras experiencias aprendí, como un tatuaje que luego cuesta borrar, que los sociólogos nos destacábamos por «pensar de manera más compleja sobre lo que todo el mundo opina». Que la opinión reñía con el saber. Se instalaba así, paralelamente, también la idea de que había que ir en contra del sentido común. Ese que, siguiendo a Schön, luego me resulta tan caro para una buena docencia reflexiva, pues mi tránsito por los estudios de la educación me han recordado que el saber regresa al actor en busca de sentidos, acoge el juego de la hermenéutica, se construye en medio de subjetividades y todo ello implica una intensa tarea comprensiva y crítica que tiene como base el sentido común que se critica. En otras palabras, mis estudios sobre educación han venido a recordarme estos últimos años que sin sentido común no habría proceso de pensamiento crítico, tal como aprendí de mis lecturas de Perrenoud.

Así empecé a transitar un camino que de la Sociología en general se abrió a la investigación, la intervención social y la docencia en particular. No estudié elementos de educación hasta muy tarde; fui socióloga y un oficio con múltiples aristas me llevó a la docencia. Como muchos otros, la mayoría sin duda, me vi ahí, en medio de ese escenario laboral que parecía abrirse a partir de monitorías, asistencias de investigación o actividades ligadas a ciertos guñóns que, en un momento u otro, nos hicieron nuestros profesores. De hecho, reconozco cuándo empezó ese camino docente cargado de múltiples sentidos, reconozco lo importante que ha sido, pero ni siquiera hoy, en medio de un doctorado en Educación, siento que sea la docencia la que me defina fundamentalmente. Lo que sí siento es que en la docencia, más que en otros de los caminos a los que les otorgo sentidos, pongo en juego de manera más potente elementos no solo intelectuales, sino vitales.

Y es inevitable pensar cómo la Sociología deja huellas en mi quehacer docente. Reconozco algunas de ellas; seguramente otras escapan a pesar de mi esfuerzo en este autoanálisis. Me pregunto, por ejemplo, por las maneras en que guío los procesos de lectoescritura de mis estudiantes a partir de mis propias maneras de leer y escribir. Para dar una idea, debo reconocer que tuve la tentación de redactar el documento general de la tesis en primera persona y terminé redactando así solamente este aparte. Y si me pregunto por las razones de esa decisión, reconozco en primera instancia el peso de mi formación rigurosa en Sociología, en una cierta sociología que ahora me parece tradicional y clásica con todas las virtudes y defectos que de ahí se derivan. La comodidad con el estilo de la comunicación

científica, aquella redacción en tercera persona, en este caso del singular, es solo una de las trazas de quedan de mi tránsito por la disciplina y por tanto incide en la manera en que la enseño. Incluso, en medio de este ejercicio autobiográfico me descubrí, muchas veces, relatando desde la distancia, como si escribiera sobre otra persona con el «rigor» calado hasta los huesos. Y ahora que termino este segmento, con el yo por delante, lo siento como un giro, como una ruptura, como una forma de resistencia a ese tipo de Sociología que he repensado hasta el cansancio físico. Y la libertad de esa ruptura me ha permitido arriesgarme a concluir, en parte, solo en parte, a través de mi propia experiencia; y en adelante, probablemente, a abrir aún más las opciones de comunicación que abrigó en mis cursos.

Tampoco me arrepiento de la redacción cuidadosa dentro de los cánones científicos ni de enseñarlos. Creo que contribuyen a aclarar mis argumentos, a reflejar que a veces escribo desde las experiencias de otros, a mantener ciertas formas que me hacen posible el oficio docente tanto como el de socióloga. El hecho es que me sentí más cómoda redactando el documento general de la tesis en tercera persona del singular porque me parece más formal, más ortodoxo y porque me permite ver que las maneras en que aprendí a escribir pesan y toman forma incluso en medio de los esfuerzos cognitivos por distanciarme de ellas. Me pregunto ahora por los esfuerzos de mis estudiantes para lograr sus propias distancias y por mi apoyo a esos procesos.

He dado el giro hacia la primera persona no porque me parezca coherente con la idea de la Sociología de la experiencia, o no solo por eso, sino porque es imposible no incorporar a mi propia historia y a mi propio cuerpo este pensar que no es sobre otros tanto como sobre mí. En el fondo, esta tesis es una reflexión sobre mi oficio docente y sobre lo que pienso de la Sociología. Estos oficios que tanto disfruto.

Y apenas escribo esto, alcanzo a pensar en los sesgos, en la objetividad en la que tanto insiste Bourdieu, en mis propias limitaciones para lograrla y en general en las maneras tradicionales del oficio; y para mi alivio, recuerdo que quien no es capaz de pensarse a sí mismo en medio de ello, tampoco puede pensar sobre los otros. Al final nada es posible por fuera de la subjetividad, pero tampoco solo a partir de ella, como bien lo enfatiza Dubet.

Reconstruir mi experiencia docente hoy es imposible por fuera del marco de mi trabajo en la Universidad Icesi (Cali, Colombia). Reconocerme en medio del trajín diario, asumiendo tareas de muy diversa índole, moviéndome entre lógicas institucionales y compartiendo con colegas de perfiles y capitales culturales diversos, se ha constituido en un contexto de primordial importancia para pensarme a mí misma en medio del oficio; para pensar cómo he llegado a ser la docente que soy. Desde allí se consolidó mi interés por fijar mi mirada en las particularidades de la enseñanza-aprendizaje. Luego, en medio del trabajo de campo del doctorado, me enfrenté a la revisión de las hojas de vida de otros docentes, a largas entrevistas y conversaciones informales sobre el tema y, por contraste, por afinidad, por comparación, por contradicción o simplemente por tener múltiples espejos para reflejarme, aparecía la silueta de mi propio proceso, se hacían visibles episodios, claves, giros, momentos, aprendizajes que sin esa otra información difícilmente hubiesen salido: me sentí construyendo realidades colectivamente a la manera dubetiana. Reconocí además lo particular y lo común de cada experiencia y cómo ellas conforman unas prácticas institucionales de las cuales hago parte. Prácticas que se cobijan bajo un solo modelo pedagógico, pero que se constituyen desde las experiencias mismas. Van no del modelo hacia la experiencia, sino de la experiencia hacia el modelo.

Pero Icesi no fue mi primera experiencia docente. Entre 1996 y el 2006 transité por tres facultades de la Universidad del Valle: Salud, Educación y Ciencias Sociales y Económicas. En las dos primeras alternaba la docencia con la investigación y la intervención, mientras que en la tercera me dedicaba estrictamente a la enseñanza en el programa de Sociología. Entre 1999 y el 2006 estuve en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Santiago de Cali; simultáneamente, entre el 2000 y 2005 trabajé en diversos programas de Comunicación de la Universidad Autónoma de Occidente. Paralelamente, trabajaba en el diseño y dirección de proyectos de investigación aplicada con distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

La docencia la impartía bajo contratos semestrales de hora cátedra²³ o, en el mejor de los casos, de tiempo parcial. Los contratos para investigación e intervención eran por proyectos o a término fijo de máximo un año. Trabajaba entonces en condiciones difíciles que me enseñaron a lidiar con una enorme carga laboral, que en ocasiones alcanzó 8 cursos en

²³ Los Docentes hora cátedra tienen contratos para dictar materias durante un semestre. Se paga mensualmente el número de horas de clase dictadas.

varias universidades y la coordinación de un proyecto de investigación aplicada. La disciplina, el cuidado extremo de los tiempos, la planificación, tanto como la flexibilidad para cambiar permanentemente de registro y la creatividad para armonizar tantas actividades eran mis condiciones obligadas en esa época. Mucho de ello permanece, seguramente matizado, con giros, sin las angustias propias de ese momento, con la confianza ganada, pero en general se han capitalizado.

Mis experiencias docentes, que como he dicho no se daban solo en el camino de la docencia, eran especialmente nutridas por lo diversas. Me encontraba intentando pensar la salud como un problema de interés social y público con estudiantes de medicina y pocas horas antes o después estaba con un grupo de sociólogos intentando comprender las lógicas del análisis cuantitativo o de la comunicación científica, o con un grupo de estudiantes de Comunicación trabajando en pequeñas investigaciones que nos permitieran desarrollar ejercicios etnográficos. Si la docencia reflexiva se da en la práctica, tal como Schön propone, sin saberlo, este fue mi primer escenario propicio para ello.

Pero tal vez lo que más me retaba era la diversidad de perfiles de mis estudiantes; unos por beligerantes, otros por aconductados, otros por agudos y dedicados y otros por esforzarse para superar sus propias limitaciones me movían mucho intelectualmente y sobre todo emocionalmente; o mejor aún, los retos emocionales se convertían en intelectuales a la manera en que las subjetividades construyen realidades pedagógicas, como sugiere Perrenoud. Era tal la heterogeneidad que en cada clase tenía una sensación de «permanente extrañamiento» con el oficio. Tenía la sensación de no poder ajustarme a procedimientos estandarizados porque aquí o allá no funcionaban igual. Solo lo que hoy, de la mano de Schön y Perrenaud, identifico como la reflexión en la práctica y sobre la práctica hacía atajables las clases, me permitía adaptarlas a unos u otros grupos, a los múltiples perfiles de aprendizaje que se instalaban frente a mí. Sin saberlo, echaba mano de la práctica sugerida para proceder; respondía desde múltiples paradigmas de acción.

A la luz de hoy esas prácticas me resultan experiencias, no asentadas en patrones institucionales (de hecho no conocía mayor cosa de modelos pedagógicos) ni en asuntos disciplinares sistemáticos (que se me antojaban limitados), sino en las particularidades de los actores sociales, en este caso estudiantes, que se abrían frente a mí con todas sus

complejidades, potencialidades y limitaciones. En actores que en medio de esa heterogeneidad construían sus propias experiencias de aprendizaje.

Y ahora, muchos años después, reconozco que detrás de esta capacidad de construir a partir de realidades múltiples hay grandes procesos, pero también pequeños episodios. Recuerdo dos particularmente: el intercambio con uno de mis profesores del pregrado que repetía hasta el cansancio que «nadie le enseña nada a nadie» y el contacto con uno de mis primeros jefes que señalaba con vehemencia que «las comunidades saben mucho más que nosotros». Esas dos ideas se sumaron a otras que se instalaron como líneas de defensa contra mi mirada institucionalista de la educación, que poco a poco fue resquebrajándose. Aprendí que hay distancias entre la teoría y la práctica, entre el saber académico y el social, que general y arbitrariamente el segundo se subordina al primero en medio de fuertes dosis de poder. Entendí que existía la falacia intelectualista, tal como la define Bourdieu, y que debía oponerme a ella.

Así que llegada a Icesi no era una novata. Se había allanado mi camino, me había instalado en el terreno de la relación recíproca con los estudiantes, admitía abiertamente que aprendía de ellos. Pero fue allí en donde tuve por primera vez la obligación de acogerme a un modelo pedagógico preciso y obtuve la ganancia de tener condiciones excepcionales para la enseñanza, como grupos pequeños dentro de los cuales la atención personalizada es posible, una descripción de los perfiles de aprendizaje con los que los chicos ingresan a la carrera, herramientas tecnológicas, instalaciones ideales y más precisamente algunas pistas que me ayudaron a mejorar en temas centrales como la evaluación o la coherencia entre los objetivos, las actividades docentes y las metodologías. Pero de nuevo, todo esto solo podría tener sentido en el marco de las experiencias previas ya descritas.

Con la experiencia de más de una década de trabajo docente a cuestas, tomé la ruta de este doctorado y ese camino me permitió visitar nuevas perspectivas pedagógicas, acercarme a nuevos procedimientos o refinar otros, transitar por nuevas valoraciones sobre la relación particular con cada estudiante, agudizar mi creatividad y flexibilizarme frente a las maneras de participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hacer docencia más allá del saber sociológico.

Privilegio ahora lo que Schön denomina aprendizaje en la acción y creo, firmemente, que es más importante el *cómo* enseño que lo que enseño y que por ello, más que defender los cánones de una disciplina, debo enseñar a aprender con perspectiva propia, a gestionar la tensa dialéctica entre la unidad de un conjunto y la diversidad de lógicas. Aprehendí que el oficio está profundamente individualizado y subjetivado. Me planteo explícitamente que el actor social, en este caso mis estudiantes, puede acercarse a la realidad a través de la crítica y de la reflexividad autónomas y debe asumir como suya la tarea de tornar esto en un problema fundamental de su propio conocimiento. Y flexibilizo mi mirada sobre la disciplina, pero no me alejo de ella: la tengo adherida al cuerpo. Solo recuerdo con Dubet que «la objetividad de los métodos está construida y limitada al marco mismo del método».

Probablemente deba detenerme ahora en cómo aprendí los métodos y las teorías y cómo esa experiencia ha marcado la manera en que las entiendo y las enseño. Como he intentado mostrar en la tesis, el énfasis en la enseñanza rigurosa de los métodos es propio de nuestro contexto. Desde el primero hasta el último semestre del pregrado y también en la maestría tomé cursos de investigación general o de técnicas cualitativas y cuantitativas en particular. Las lecturas eran abundantes y ricas y el trabajo en clase y fuera de ella era intenso. Mis profesores tenían amplio dominio de los temas, pero muy pocas veces, en calidad de estudiante, tuve ejercicios prácticos ligados a investigaciones en curso o a contactos directos con grupos o comunidades. El aprendizaje ocurría en el ámbito estricto de la interacción con el profesor, generalmente, a través de docencias magistrales. Por lo tanto, cuando empecé a trabajar en Sociología, muy temprano, terminando el sexto semestre, me encontré con aprendizajes de otra índole que pusieron a prueba mi saber.

Debo contar, entonces, que empecé mi vida laboral en el Instituto Cisalva de la Universidad del Valle, un lugar dedicado a los estudios sobre salud y violencia. Fue ahí en donde tuve mis primeros contactos con las comunidades, en donde realicé las primeras encuestas, entrevistas y grupos focales reales, en donde puse en juego un marco teórico para la comprensión de realidades complejas, donde noté por primera vez la distancia entre el aprendizaje basado en saberes disciplinares y el práctico. Aprendí no a generar conocimiento en la acción, sino a reconocer que examinando la acción se produce conocimiento, como sugiere Schön.

Y fue allí también en donde emprendí el camino de aprender a trabajar con *otros*. Esos *otros* eran muy diversos, provenían de otras disciplinas y escuelas, pero también eran *otros* no académicos, hombres y mujeres de comunidades marginales protagonistas de hechos de violencia y de paz: líderes comunitarios, periodistas vinculados a medios masivos, funcionarios públicos y un largo etcétera. En medio de este trabajo, la perspectiva académica era solo una más, ni la más valiosa ni la más importante. Cada actor era clave. Con los medios, la noticia tomaba tanto vigor como el dato; con la comunidad, el testimonio tomaba tanto valor como la medición. Las teorías de redes no alcanzaban a aprehender toda la complejidad que ellas tomaban en las comunidades, no recogían sus formas de operación ni daban cuenta de cómo la vida misma se enreda ahí. Para continuar mi juego con las ideas de los sistemas de acción dubetianos, puedo decir que durante esos años viví día a día cómo se recrea, literalmente, el vínculo solidario que se describe en el sistema de integración, al tiempo que se juega con las reglas que permiten el intercambio propio del sistema de estrategia y se trabaja para construir la vida propia en medio de la subjetividad inacabada; pero era evidente que ninguno de los conceptos por sí mismo daba cuenta de su riqueza, excepto que se los ancle al trabajo con la gente, con sus relaciones con otros, con sus grupos y consigo mismos; con su vida intensa que, en este caso, se jugaba en la precariedad del día a día.

Muchos años después, alrededor del 2003, debí aprender las diferencias entre esos diálogos y los que se dan con los funcionarios de alto rango del Estado y de instituciones privadas y con directores de los más importantes medios masivos. En ese momento coordinaba uno de los componentes del proyecto más grande implementado en Cali: «los Proyectos BID». Esto me obligaba a moverme en distintísimas instancias, a trabajar al tiempo con los altos funcionarios y con comunidades de base, a articular y traducir lenguajes, a recoger intereses, no solo diversos, sino en ocasiones paradójicamente antagónicos, a gestionar en ambos sentidos recursos de diversa índole para el logro de los objetivos del proyecto, a moverme en distintísimos registros que me hacían tomar conciencia, entre otras cosas, de las enormes dosis de poder detrás del saber y de sus posibilidades políticas.

El tema de la Sociología Pública tuvo sentido para mí desde allí. No solo entendí la importancia del diálogo con públicos académicos y no académicos, sino además que el saber no es posible de otra manera. Probablemente por eso he cuidado tanto en mis cursos

como en la dirección del programa que los estudiantes se expongan al trabajo directo con múltiples *otros*.

El aprendizaje de la teoría y su enseñanza tiene otros matices. Para empezar, las teorías no tenían para mí el valor político que otros docentes refieren. Nunca fui reaccionaria; el tufillo revolucionario de la Sociología latinoamericana no me tocó, probablemente porque llegué tarde a la disciplina y a la historia; a finales de los noventa, tras la caída del muro de Berlín, lo que había era una fuerte crisis disciplinar, una mirada hacia nuevos horizontes poco claros. Se consolidaba un giro hacia la subjetividad.

La Sociología clásica fue preponderante en mi formación de pregrado. Los cursos de Marx, Weber, Durkheim, funcionalismo, estructuralismo y teorías de sistemas tenían un enorme peso frente a otros temas; las teorías contemporáneas e incluso las latinoamericanas fueron menos y solo unas pocas rescataban el tema de la acción individual. Aprendí a pensar a través de categorías sólidas, derivadas de la idea de estructuras y de sistemas, en donde el actor era un sujeto subordinado a ellas y tenía poco que decir. Esto cambió en mis estudios de la maestría en Sociología, ya entrado el siglo XXI, y se consolidó definitivamente en el doctorado en Educación.

Algunos de mis colegas se definen a sí mismos como investigadores, literatos o sociólogos adeptos a una cierta escuela, autor o corriente. Yo sería incapaz de clasificarme en alguna de ellas. A lo sumo, soy capaz de decir que me sentí siempre incómoda con la idea de que la teoría sociológica servía para interpretar y explicar lo social y que no se reflejaba en la acción o que eso estaba reservado para otras disciplinas como el Trabajo Social o la Psicología. Los conocimientos teóricos de la disciplina parecían no poder someterse al principio de utilidad, excepto que se lo adjetivara como aquello que trae algún provecho para el pensar y el saber por sí mismo.

Me debatía así entre un mar de teorías que me ayudaban a pensar pero al mismo tiempo me paralizaban; me sentía atrapada entre la imposibilidad de la erudición y la sensación de que cualquier aplicación era inadecuada, entre la necesidad de saber el para qué de la teoría y la conciencia de naufragar en el mar de la producción de las ciencias sociales. Años después, en mi experiencia docente, debía enseñar partes de un enorme cuerpo teórico que

empezaba a incomodarme por lo rígido. Fueron mis lecturas posteriores y sobre todo mi relación con docentes de otras disciplinas sociales y otras escuelas las que me mostraron nuevos caminos; rondé así por las teorías de la acción, de redes y de subjetividades, entre tantas otras. Pero lo complejo no era dar cuenta de ellas, sino lograr que ellas tuvieran sentido en medio de la inercia que suponen los aprendizajes tempranos. Romper las estructuras mentales disciplinares toma tiempo y siempre pienso en ello cuando estoy frente a mis estudiantes, intentando que adquieran una formación sólida, **pero flexible**. Seguramente, su propia historia cobrará la cuota de estas nuevas maneras de enseñar, pero es todo lo que logro hacer conscientemente hoy.

Mi gusto por la teoría es evidente: la enseño generalmente ligada a problemas o temas que tengan sentido para los estudiantes, que les permitan pensar y, si lo desean, además actuar. Creo que son saberes acumulados que deben dominarse para usarlos críticamente. Así, más que moverse en marcos teóricos rígidos, ellos deben permitirse construir sentidos en medio de las ideas que generan, deben agilizar los razonamientos complejos. Enseño a valorar el saber teórico, pero al mismo tiempo a problematizarlo. En otras palabras, en la enseñanza de las teorías pongo mi esfuerzo en enseñar no a aprenderlas tanto como a aprehenderlas.

Y si debiera describir mi aprendizaje de la docencia a la luz de las teorías de Dubet, diría que en un principio la lógica del sistema de integración se me impuso sin duda sobre el sistema de la estrategia y la subjetivación. En aquellos años, la idea de que la Sociología explicaba lo social a través de la socialización y la manera en que los sujetos incorporaban normas a través de instituciones creadas para ello daba paso a una sociología que dejaba ver las lógicas de la autoridad, el poder, los intereses concurrentes que describen lo social como un campo de competencias, propio del sistema de la estrategia. La idea del sujeto alienado y dominado emergía con facilidad; el individuo hipersocializado y racionalizado no permitían el asomo del hiposocializado. Muchos años más tarde, la idea de historicidad me develaba la existencia de una subjetividad plena que se vive como la tensión entre el sujeto mismo y una cultura a la que no logra adherirse.

Es precisamente la docencia, las nuevas lecturas y las lecturas renovadas, el reconocer otros programas y enfoques, el transitar por diversos países tratando estos temas y conociendo diversas prácticas docentes y los sentidos que de ellas se derivan lo que me han

llevado a entender la enseñanza como un sistema derivado de experiencias individuales cargadas de sentidos sociales. El proceso de extrañamiento, la idea de la «pasión imposible», me llegó, hace varios años ya, como una corriente fresca que no elimina las otras dos lógicas, sino que las relativiza, que me impone para la enseñanza la dialéctica ente la cultura y la subjetivación, la relación del actor consigo mismo.

De ahí pasé a la idea de docencia reflexiva y de su mano al pensamiento crítico, ese elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje que me permite en la interacción con los estudiantes intentar tomar distancia de los saberes naturalizados, preguntar a pesar de la evidencia, establecer conexiones impensadas, reinterpretar la vida social, valorar la diversidad de ideas y pensamientos, todo en medio de un permanente nivel de reflexividad sobre mi quehacer y por lo tanto sobre mí misma.

Esto me ha llevado, entre otras cosas, a reflexionar sobre la manera en que se han conformado mis habilidades cognitivas. Entendí que solo podemos distanciarnos de aquello que hemos comprendido en profundidad. Inicialmente, en el pregrado y la maestría en Sociología aprendí rigurosamente el canon, que contribuyó al desarrollo de mis formas de pensamiento sistémico y a valorar la conjugación de múltiples perspectivas. Y aprendí, bastante más tarde, a distanciarme de él y de ahí se originan mi pensamiento escéptico y mi capacidad para problematizar los asuntos sociales. Me queda mucho camino por recorrer, sin duda; aprendo tanto como intento enseñar. Pero me he movido, seguramente. ¿Qué tanto?, no tengo idea; es difícil encontrar una referencia para valorarlo. El tiempo y la permanente reflexividad sobre mi oficio docente lo dirán.

Finalmente, debo dar un paso más y abordar mi interés por la docencia de la Sociología desde perspectivas muy personales. Dije en algún momento del texto que había condiciones azarosas para optar por este camino de la docencia. Si voy mucho mucho más atrás, encuentro que eso que llamo azar quizá sea una predisposición construida entre mi familia y el colegio. El colegio fue fundamental para aprender a tener gusto por la lectura, la escritura y para valorar el aprendizaje a través de fuentes diversas. Los recuerdos de mis primeras lecturas apasionadas y de mis primeros esfuerzos por comprender ideas complejas provienen de esa época. También tengo el recuerdo de profesores a quienes admiraba;

infundían pasión por aprender y mostraban gran erudición mezclada con una fina capacidad de captar mi atención.

Mi entorno familiar permitió un aprendizaje muy diverso. Mi padre era un trabajador del Estado encargado de asuntos indígenas en el Cauca y mi madre alternaba el trabajo en casa con la actividad política; ocupó varios cargos públicos en Popayán y fue miembro de la Asamblea del Cauca durante algún período. Cursaba su carrera de Derecho cuando la muerte de mi padre la obligó abandonar los estudios y dedicarse a trabajar. Mi familia paterna, de arraigo payanés, me ofreció el contacto con el mundo de las letras, las artes, la música. Era una especie de lugar utópico y de ensoñación al que había que aspirar. Tíos y primos, muchos por cierto, recitaban, cantaban, escribían, pintaban... Algunos de ellos eran profesores universitarios, políglotas autodidactas, pero sobre todo eran divertidos, tenían un fino sentido del humor a flor de piel. Mi padre, según relatos de la familia, era una especie de antropólogo autodidacta; sus libros, que ella guardó durante años y que hoy conservo en mi biblioteca, así lo confirman. Pero él murió cuando yo tenía escasos 10 años, así que, aparte de largos viajes a resguardos indígenas y ciertos episodios concretos de su relación con ellos, que guardo cariñosamente en mi memoria, hay poco más que decir. Pero su muerte no eliminó su presencia; entre los tíos circulaba permanentemente la referencia a su aguda inteligencia, a su negro sentido del humor y sobre todo a su respeto por el ser humano y la diversidad; sobre esto último tengo recuerdos borrosos, ligados a algunos de sus enojos cuando alguien, a su manera de ver, vulneraba a los indígenas con el trato.

Por otro lado, la estrecha vinculación de mi familia paterna con la Semana Santa de Popayán (Patrimonio Cultural de la Humanidad de la Unesco) y específicamente con la semana santa «chiquita», formato infantil pensado para perpetuar la tradición, me iban llevando por el camino de la historia y de la valoración de ciertas actividades culturales. Luego, en la adolescencia, el trabajo de mi madre en la oficina de turismo, en el marco de una ciudad eminentemente turística, me puso en contacto con la historia de Popayán, sus visitantes y su memoria. Así la sensibilidad por temas sociales y políticos, la valoración de la historia, la relación entre las letras y las artes y el orgullo por los oficios docentes marcaron sin duda la constitución de mis preferencias profesionales.

De mi madre proviene una herencia bastante distinta. Todos, también muchos, por cierto, eran obreros expertos en todo tipo de artes y oficios; sin distinción de género, sabían de soldadura, latonería y cerrajería tanto como de carpintería, cerámica o pintura. Pero también cosían; ayudaban a la abuela a sostener a la familia con este oficio. De ahí heredé una enorme habilidad manual y un agudo sentido práctico que puse en juego y se agudizó en mi primera carrera profesional y que hoy, seguramente, se traduce en mi gusto por pensar la relación del saber con la creación y la innovación, con el hacer, con la práctica y con mi tendencia a enseñar haciendo.

Mi madre además era buena lectora. Estaba afiliada al «Círculo de Lectores»²⁴. Gracias a ello tenía entre manos novelas, diccionarios, enciclopedias y libros de artes y manualidades, que no faltaban en casa. Desde muy temprana edad leía prácticamente todo lo que mi madre iba comprando, incluso algunas novelas con fuerte carga emocional y erótica que en principio me fueron prohibidas, pero a las que accedí en la adolescencia cuando ella ya creía que era oportuno o simplemente había olvidado el veto.

Un tufillo melancólico está detrás de todo esto que narro. La temprana muerte mi padre, la pérdida de la casa con el terremoto de 1983, la adopción de un cuarto hermano y la llegada de otros dos con el segundo matrimonio de mi madre hicieron que ella se enfrentara a duras cargas de trabajo para sacar adelante la familia y que las dos mujeres, las hermanas mayores, nos hiciéramos cargo de la crianza de los hermanos en condiciones muy difíciles. La vida me empujó a ser adulta muy temprano. Por eso aun siendo adolescente, empecé a pensar cosas sustantivas como el impacto de las condiciones de vida en la crianza, la idea de una familia compuesta y extensa, las claves de la convivencia o los retos de las crisis económicas y el valor del trabajo. También por eso creí en el valor de la formación desde muy joven, valoré los saberes porque ellos permiten el acceso al trabajo, y con el trabajo viene el cambio.

Empecé a trabajar muy temprano. Desde los 14 años era vendedora en un almacén de ropa durante mis períodos de vacaciones escolares. A los 20, recién terminada mi primera carrera, ganaba mi primer sueldo mensual por mi trabajo en proyectos de arquitectura. Por eso mi experiencia dice que el trabajo es el espacio en donde, por excelencia, crecemos y

²⁴ El Círculo de Lectores es una estrategia de venta de libros a crédito, lo que facilitaba su adquisición.

nos hacemos cargo de nosotros mismos. La docencia es en efecto un trabajo, un trabajo en el que se juegan no solo los aprendizajes técnicos y profesionales, sino sobre todo los de la vida. Tal como aprendí de Perrenaud, me esfuerzo explícitamente en enseñar a mis estudiantes que la formación no es transmisión de contenidos, sino la construcción de sus propias experiencias formadoras. Me esfuerzo por pensar que si no logro que mis estudiantes desarrollen habilidades para el pensamiento crítico, estarán condenados a repetir saberes instrumentalizados que poco impacto tendrán no solo sobre lo público, sino, más importante aún, sobre sus propias vidas.

Perspectivas y limitaciones del estudio

Finalmente, es importante concluir sobre las limitaciones y los posibles desarrollos futuros del estudio.

Sobre las limitaciones se pueden señalar algunos puntos:

- Las categorías de clasificación de los pensum, como toda categoría arbitraria, responden a los intereses del estudio, pero, como están hechos a partir de las denominaciones de las asignaturas, seguramente introducen sesgos en la lectura de los datos y dejan por fuera información que otras formas de clasificación permitirían. Lo mismo ocurre con los cursos orientados hacia la Sociología Pública, cuyos nombres pueden no reflejar el sentido de sus contenidos.
- La movilidad de las mallas curriculares hace necesaria una actualización permanente de la información, lo que no siempre es posible. Asimismo, la información disponible en las páginas web no necesariamente está actualizada y obliga a comprobar la información a través de contactos directos con los programas, lo que toma mucho tiempo. Lo mismo ocurre con la revisión de los programas de las asignaturas, tarea que, además, obliga a una selección difícil porque la información se encuentra muy fragmentada y desactualizada.

- En cuanto a las experiencias docentes, la información es amplia y fragmentada, lo que hace difícil la construcción de categorías para su clasificación y deja por fuera información importante.

Sobre las proyecciones del estudio:

Cuando se realiza el análisis de un tema tan amplio y complejo como la enseñanza de una disciplina, es inevitable la sensación de que muchas cosas se escapan, se dejan por fuera. Queda mucho camino por recorrer. Es deseable, por ejemplo, valorar otras habilidades de pensamiento crítico diferentes a las contempladas aquí, que complementen lo hallado, e incluso ver las diferencias que se dan entre tipos de universidades de acuerdo con sus propios modelos pedagógicos.

Es importante también conocer cómo viven los procesos de enseñanza-aprendizaje los estudiantes, pues son ellos quienes en buena medida marcan los giros que toma la disciplina. Analizar cómo sus propios perfiles juegan en el desarrollo del pensamiento crítico y cómo, en general, piensan sobre sus propios procesos de aprendizaje.

También es deseable indagar en otras investigaciones el oficio de los sociólogos vinculados a sectores gubernamentales y no gubernamentales, para ver cómo ellos perciben la eficacia de sus aprendizajes y describir con rigor la manera en que se relacionan o distancian de la Sociología en la que se formaron. Reconocer cómo ellos han construido sus experiencias daría cuenta de hacia dónde debe moverse la Sociología académica de manera que, en efecto, responda a la formación de diferentes públicos.

Finalmente, un estudio cuantitativo sobre las experiencias docentes en Sociología permitiría hacer generalizaciones para ganar representatividad de la información, pero los costos y tiempos de la aplicación de este método son especialmente altos.

Listado de Referencias Bibliográficas

Abbott, A. (2007). For Humanist Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 195-212). Los Angeles: University California Press,

Abela, J. (2001). *Las Técnicas de Análisis de Contenido: una Revisión Actualizada*. Granada: Fundación Centro de estudios andaluces.

Aguirre, A. (1995). *Etnografía: La Investigación Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Alarcón, L. (2001). Perspectivas de la Sociología Latinoamericana. *Sociología de la Alteridad en el Siglo XXI. Cinta de Moebio*, 11, 85-103. Recuperado el 13 de noviembre de 2011, en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/11/alarcon.html>

Alexander, J. (1987). La Centralidad de los Clásicos. En A. Giddens (Coord.), *La Teoría Social Hoy* (pp. 22-72). Madrid: Alianza Editorial.

Alexander, J. (1990). *Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.

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

Alvira, F. (2002). *Perspectiva Cualitativa y Perspectiva Cuantitativa en la Metodología Sociológica*. México: Mc Graw Hill.

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

Anaconda, A. et al. (2005). La Sociología que hacen los Egresados del Programa de Sociología de la Universidad del Valle: Nuevos Perfiles. En P. Quintín, (Comp.), *La Sociología en Colombia: Balance y Perspectivas* (pp. 209-215). Cali: Editorial Universidad del Valle.

Andrade, L. (2010). Revisitando el Oficio del Sociólogo: Notas sobre el Habitus del Investigador Social. *Cinta de Moebio*, 39, 153-169. Recuperado el 24 de marzo de 2011, en www.moebio.uchile.cl/39/andrade.html.

Arango, L. G. (2007). *Jóvenes en la Universidad: Género, Clase e Identidad Profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una Mirada Epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Propuesta para el Posicionamiento de las Ciencias Sociales Latinoamericanas ante la Sociedad del Siglo Veintiuno. En P. Martins, y C. Rodríguez (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo na ALAS* (pp. 115-131). Brasil: Editora universitaria UPÉ.

Aronowitz, S. (2005). Comments on Michael Burawoy's. The Critical Turn to Public Sociology. *Critical Sociology*, 1, 333-338. Recuperado el 4 de junio de 2012, en <http://dx.doi.org/10.1163/1569163053946138>.

Asensio, J. (2000). La Formación del Docente en y para la Complejidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 4, 29-43.

Asensio, M. (1987). Enfoque Interdisciplinar en el Diseño Curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.

Barriga, O. (1999). *El Actor Social que hace Investigación: Reflexiones en torno a la Enseñanza de la Metodología y del Usuario de la Estadística*. Chile: Universidad de

Concepción. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, en
<http://www.inf.ufsc.br/cee/mesa/Barriga2.html>

Bauman, Z. (1994). *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.

Bauman, Z. (1996). Teoría Sociológica de la Posmodernidad. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 5, 81-102.

Beck, U. (2005). How not to become a museum piece. *The British Journal of Sociology*, 3, 335-343.

Beneitone, P., Esqueneti, C. & González, J. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -proyecto Tuning- América Latina 2004 – 2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado el 10 de enero de 2011, en www.rug.nl/let/tuningal

Berger, P. (2001). Sociology: A Disinvitation?. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publishing, pp.193-204.

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

Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.

Bernstein, B. (1997). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, Códigos y Control*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bisso, C. & Capanegra, C. (2002). *El Sociólogo como Docente*. Buenos Aires: Materia Didáctica.

Blanco, Alejandro. (2005). La Asociación Latinoamericana de Sociología: una Historia de sus Primeros Congresos. *Sociologías*, 14, 22-49.

Blanchard-Laville, C. (2004). *Saber y Relación Pedagógica: Un Enfoque Clínico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green and Co.

Bonilla, E. et al. (2005). *Más Allá del Dilema de los Métodos*. Bogotá: Norma.

Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En J. Sacristán et al. *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica* (pp. 20-36). Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. & 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.

Briceño-León, R. & Heinz R. (1998). *Pueblo, Época y Desarrollo: la Sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Trillas.

Bruner, J. (1997). Celebración del 40 aniversario de FLACSO. *Revista de Crítica Cultural*, 1, 115-117.

Burawoy M. & Van Antwerpen J. (2001). Berkeley Sociology: Past, Present and Future. *Handbook Berkeley University*, 5, 23-34. Recuperado el 12 de octubre de 2012, en <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Berkeley%20Sociology.pdf>.

Burawoy, M. (2005). Por una Sociología Pública. *Revista Política y Sociedad*, 42, 197-225.

Burawoy, M. (2007). The Field of Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 241-258). Los Angeles: University California Press.

Caillén, A. (2012). O Estado Actul do Sociología. En C. Rodrigues y Martins (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo na ALAS* (pp. 45-56). Recife: Ed. Universitária da UPÉ.

Calhoun, C. (2000). *Sociología*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Calhoun, C. (2005). The Promise of Public Sociology. *British Journal of Sociology*, 3, 355-363.

Calvo, G. (2007). La Pregunta por la Enseñanza-Aprendizaje en el Oficio Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 175-186). Buenos Aires: Siglo XXI.

Campuzano, A. (2005). *Sociología y Misión Pública de la Universidad en el Ecuador: una Crónica sobre Educación y Modernidad en América Latina*. Quito: Impresiones universitarias.

Cardoso, F. (1977). *Dependencia y Desarrollo en América latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado. Temas de Desarrollo Humano Sustentable*. Chile: PNUD.

Castro, S. (Ed.). (2000). *La Restructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*, Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cataño, G. (1990). La Sociología de la Educación en Colombia: Un Balance. *Revista Colombiana de Educación*, 5, 9-30.

Cataño, G. (2005). *La Sociología en Colombia*. Bogotá: Editores Plaza y James, pp. 17-76.

Chacón, M. (2006). *La Reflexión y la Crítica en la Formación Docente*. Buenos Aires: Educere.

Chevallard, I. (2002). *La Transposición Didáctica, del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cicourel, A. (1982). *El Método y la Medida en Sociología*. Buenos Aires: Editorial Nacional.

Cifali, M. (2005). El Enfoque Clínico, Formación y Escritura. En L. Paquay (Coord.), *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 170-196). México: FCE.

Clawson, D. et al. (2007). *Public Sociology*. Berkeley: University California Press.

Cole, S. (Ed.). (2001). *What's Wrong with Sociology?* New Jersey: Transaction publisher.

Coller, X. (2003). *Canon Sociológico*. Madrid: Tecnos.

Collins, R. (1996). *Cuatro Tradiciones Sociológicas*. México: UNAM.

Collins, R. (2001). Why the Social Sciences Won't Become High-Consensus, Rapid Discovery Science. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* (pp. 155-177). New Jersey: Transaction publishing.

Corbetta, P. (2003). Investigación Cuantitativa e Investigación Cualitativa: una Comparación y la Traducción Empírica de la Teoría. *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (pp. 31-63). Madrid: Mc Graw-Hill.

Correa, M. & Rueda, M. (2012). La Autoevaluación Docente en Educación Superior: uso de Instrumentos de Autoevaluación, Planeación y Evaluación por Pares. *Revista latinoamericana de educación*, 3, 59-76.

Cubides, F. (1998). La Sociología en Colombia: Demandas y Tribulaciones. *Revista de Estudios Sociales*, 11, 9-15.

Darlene, E. (2003). Hacia un Paradigma de la Complejidad en la Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una Reflexión desde la Práctica. *Fundamentos de Humanidades*, II, 103-128.

Darren, N. (2009). The Contradictions of Public Sociology: a View from a Graduate Student at Berkeley. *American Sociological*, 40, 235-248.

Davis, J. (2001). What's wrong with sociology? En S. Cole (Ed.), *What's wrong with Sociology?* (pp. 99-120). New Jersey: Transaction Publishing.

De Miguel, J. & Sánchez, J. (2004). Isomorfismo y Serendipidad en la Sociología Norteamericana. *Reis*, 107, 181-224.

De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.

Dewey, J. (1989). *¿Cómo Pensamos? Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*. Barcelona: Paidós.

Di Tella, T. (2007). *Fuentes para la Transformación Curricular, Ciencias Sociales*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Dogan, M. (1994). Disgregación de las Ciencias Sociales y Recomposición de las Especialidades. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 39, 37-53.

Dogan, M. (2001). *Las Nuevas Ciencias Sociales: Grietas en las Murallas de las Disciplinas*. Argentina: Unesco. Recuperado el 26 de febrero de 2011, en www.uyweb.com.uy/relaciones/9706/interdisciplinarias.html

Domenech, F. (1999). *El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Universitario. Aspectos Teóricos y Prácticos*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Dos Santos, T. (1970). La Crisis de la Teoría del Desarrollo y las Relaciones de Dependencia en América Latina. *La Dependencia Político-Económica de América Latina* (pp. 147-187). México: Siglo XXI.

Dubet, F. (2002). *El Declive de la Institución: Profesiones, Sujetos e Individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Madrid: Gedisa.

Dubet, F. (2011). *La Experiencia Sociológica*. Buenos Aires: Gedisa.

Dubet, F. (2012). *¿Para qué Sirve Realmente un Sociólogo?* México: Editorial Siglo XXI.

Dussel, I. (2007). Impactos de los Cambios en el Contexto Social y Organizacional del Oficio Docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 143-174). Buenos Aires: Siglo XXI.

Ellwood, Ch. (1927). What is educational sociology?. *Journal of Educational Sociology*, 1, 25-30.

Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de otro Modo. El Programa de Investigación de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.

Escudero, J. (Ed.). (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Síntesis Educación.

Esguerra, N. (2010). *La Teoría Sociológica. (Comte, Durkheim, Sorel, Simmel, Merton y Bourdieu)*. Bogotá: Ed. Universidad del Rosario.

Esteve, J. (2007). Identidad y Desafíos de la Condición Docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio de Docente* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.

Facione, P. (1990). *Critical Thinking: a Statement of Experts Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae: The California Academic Press.

Fals, O. (1955). *Campesinos de los Andes, Estudio Sociológico de Saucío*. Bogotá: UPTC.

Fals, O. (1968). *Revoluciones Inconclusas en América Latina, 1809-1968*. México: Siglo XXI.

Fals, O. (1976). *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. Bogotá: Punta de Lanza.

Fernández, M. (2006). *El Resurgimiento de la Sociología Pública*. España: (IESA) - (CSIC).

Follari, R. (1999). ¿Literaturización de las Ciencias Sociales? *Publicaciones CLACSO*, 8, 15-33. Recuperado el 19 de enero de 2012, en <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Articulos/%C3%8Dmaz,%20Carlos%20%20Reflexiones%20sobre%20la%20docencia%20en%20Teor%C3%ADa%20Sociol%C3%B3gica.pdf>.

Fuentes, M. y Herrero, J. (1999). *Evaluación Docente: Hacia una Fundamentación de la Autoevaluación*. Cáceres: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Editorial Siglo XXI.

García, F. (1979). *Sobre el Método. Problemas de Investigación Empírica en Sociología*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

García, F. y Jiménez, B. (1976). *Unidades Didácticas de Sociología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Garretón, M. (2004). *América Latina en el Siglo XXI*. Chile: LOM Ediciones.

Germani, G. (1964). *Sociología en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Giddens, A. (1993). *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Editorial Siglo XXI.

Gómez, V. (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.

Gómez, V. & Celis, J. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómaditas*, 27, 98-109.

González, H. (2006). *Discernimiento: Evolución del Pensamiento crítico en la Educación Superior*. Cali: Ed. Universidad Icesi.

González, P. (1998). Restructuración de las Ciencias Sociales: hacia un nuevo paradigma. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina* (pp. 135-149). Caracas: Nueva Sociedad.

Gugliano, A., & Robertt, P. (2010). La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil. *Cinta Moebio*, 38, 61-71. Recuperado el 22 de marzo de 2012, en www.moebio.uchile.cl/38/gugliano.html

Gusdorf, G. (1983). Pasado, Presente y Futuro de la Investigación Interdisciplinaria. *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas* (pp. 32-52). Madrid: Tecnos,.

Hays, S. (2007). Stalled at the Altar? Conflict, Hierarchy and compartmentalization. En D. Clawson. (Ed.), *Public Sociology* (pp. 79-90). Los Angeles: University of California Press.

Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw- Hill.

Hernández, J. (1983). *Dos décadas de Sociología en Colombia: 1950-1970*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Hill, P. (2007). Going Public: Doing the Sociology that Had No Name. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 101-116). Los Angeles: University of California Press.

Hinkelammert, F. (2007). *Hacia una Crítica de la Razón Mítica. El Laberinto de la Modernidad*. Costa Rica: Editorial Arlekin.

Horowitz, I. (1993). *The Decomposition of Sociology*. New York: Oxford University Press.

Huber, G. (2004). El Análisis de Datos Cualitativos como Proceso de Clasificación. *Revista de Educación*, 4, 141-156.

Ímaz, C. (1971). Reflexiones sobre la Docencia en Teoría Sociológica. *Revista UNAM*, 1, 1-10. Recuperado el 10 de enero de 2013, en: <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Articulos/%C3%8Dmaz,%20Carlos%20-%20Reflexiones%20sobre%20la%20docencia%20en%20Teor%C3%ADa%20Sociol%C3%B3gica.pdf>.

Jarauta, B., & Medina, J. (2010). *La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.

Jiménez, E. (2007). Formación Docente y el Contexto de América Latina. En E. Tenti (Ed.). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 289-302). Buenos Aires: Siglo XXI.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.

Lahire, B. (2006). *El Espíritu Sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Lahire, B. (Dir.) (2006) *¿Para qué sirve la Sociología?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Lamo de Espinosa, E. (2001). La Sociología del Siglo XX. *Revista Española de Sociología*, 96, 21-49.

Lang, V. (2007). La Construcción Social de las Identidades Profesionales de los Docentes en Francia. Enfoques Históricos y Sociológicos. En E. Tenti (Ed.). *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 71-118). Buenos Aires: Siglo XXI.

Lanz, R. (1998). La Sociología que Viene. Pensar Después de la Posmodernidad. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, Época y Desarrollo: La Sociología de América Latina* (pp. 79-83). Caracas: Nueva Sociedad.

Lash, S. (1990). *Sociología del Posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Leal, F. (2004). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 34, 1-15.

Leal, F., & Rey, G. (Ed.). (2000). *Discurso y Razón: una Historia de las Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Lechner, N. (1986). *Estado y Política en América Latina*. México: Siglo XXI.

Llopis, R. (2003). La Enseñanza Universitaria de la Sociología General. Reflexiones y Propuestas para su Mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 53-63.

Marini, R. (1993). *América Latina: Democracia e Integración*. Caracas: Nueva Sociedad.

Marini, R. (1994). Sociología en Latinoamérica. *Escritos*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, en: http://www.marini-escritos.unam.mx/034_sociologia_latinoamericana_es.htm

Martí, X. (1989). La Educational Sociology y su Incidencia en el Desarrollo de la Sociología de la Educación. *Revista Educación y Cultura*, 7, 179-194

Martinelli, A. (2003). Markets, Governments, Communities and Global Governance. *International Sociology*, 2, 291-323.

Martínez C. (2011). Límites de la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 50, 59-78. Recuperado el 9 de abril de 2011, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319837066>

Martins, P. (2008). La Teoría Democrática y las Bases Anti-Utilitaristas de la Asociación. *Revista Argentina de Sociología*, 10, 13-33.

Massey, D. (2007). The Strength of Weak Politics. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 145-157). Los Angeles: University California Press.

McLaughlin, N. & Turcotte, K. (2007). The Trouble with Burawoy: An Analytic, Synthetic Alternative. *BSA Publications*, 5, 813-828.

Mizala, A. (2007). Salarios Docentes En América Latina. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 275-288). Buenos Aires: Siglo XXI.

Molotoch, H. (2001). Going Out. En S. Cole (Ed.), *What's Wrong with Sociology?* (pp. 173-191). New Jersey: Transaction Publisher.

Morin, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. México: Editorial Gedisa.

Morín, E. (2007). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación del Futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morrow, R. (2008). Rethinking Burawoy's Public Sociology: a Post-Empiricist Reconstruction. *Handbook of Public Sociology*, 4, 47-70.

Navarrete, J. (2005). *El Desarrollo de la Sociología en el Perú*. Perú: Universidad de San Marcos.

Nichols, L. (Ed.). (2007). *Public Sociology. The Contemporary Debat*. New Jersey: Transaction Publisher.

Nisbet, R. (2003). *La Formación del Pensamiento Sociológico*. Madrid: Amorrortu

Núñez, M. (2011). Posibilidades y Límites de la Propuesta de Construcción de una Sociología Pública. *Revista Sociológica*, 73, 233-247.

Ortiz, R. (2004). *Taquigrafiando lo Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Páramo, P. (2008). *La Investigación en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Patterson, O. (2007). About Public Sociology. En D. Clawson (Ed.). *Public Sociology* (pp. 176-194). Los Angeles: University California Press.

Paul, R. & Elder, L. (1996). *Universal Intellectual Standards*. California: Foundation for Critical Thinking. Recuperado el el 15 de junio de 2011, en www.criticalthinking.org

Perkins, D. (1993). Enseñanza para la Comprensión del Educador de América. *Revista Profesional de la Federación Americana de Maestros*, 3, 34-49.

Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias desde la Escuela*. Chile: Dolmen Ediciones.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, P. (2010). La Formación del Profesorado: Un Compromiso entre Visiones Inconciliables de la Coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 103-122.

Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante*. Buenos Aires: Huelmul.

Pipkin, D. 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.

Porras G., Valencia L. & Castaño, R. (2001). *Los Planes de Estudio de Sociología en América Latina*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications en Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 12, 1-24.

Portes, A. (2004). La Sociología en el Continente: Convergencias Pretéritas y una Nueva Agenda de Alcance Medio. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 447-483.

Portocarrero, G. y Chávez, C. (2001). Enseñanza de la Sociología en el Perú. Un Estudio de Casos. *Investigaciones Breves*. Perú: Edición Lima.

Prebisch, R. (1950). *The Economic Development of Latin America and Its Principal Problems*. Buenos Aires: Economic Commission for Latin America.

Puga, C., Peschard J., & Castro, T. (2007). *Hacia La Sociología*. México: Pearson Education.

Pujadas, J. (2000). El Método Biográfico y los Géneros de la Memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158

Quijano, A. (1988). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima: Ediciones Sociedad y Política.

Quijano, A. & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas. The Modern World-System. *International Social Science Journal*, 1, 549-557.

Quijano, A. (2007). Don Quijote y los Molinos de Viento en América Latina. En O. Kozlarek (Coord.), *De la Teoría Crítica a una Crítica Plural de la Modernidad* (pp. 123-146). Buenos Aires: Biblios Pensamiento Social.

Quintanilla, S. (2001). Experiencias Educativas en el Estado de México: Un Recorrido Histórico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], 3, 181-186. Recuperado el 3 de octubre de 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=14001112>

Quintín, P. (2005). *La Sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Ramírez, G. (2003). La Investigación Sociológica: un Proceso y una Propuesta. Universidad de Antioquia. *Humanas*, 4, 1-13. Recuperado el 13 de mayo de 2011, en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewfile/6550/6000>.

Raymond, A. (2004). *Las Etapas del Pensamiento Sociológico*. Madrid: Tecnos.

Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de Omega. Sociología y Sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.

Ribeiro, R. (2009). *Formación de Profesores Reflexivos: una Experiencia Compartida*. Brasil: Tesis de Doctorado Universidade Estadual Paulista.

Ritzer, G. (1993). *Sociología*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Ritzer, G. (1997). *Postmodern Social Theory*. Nueva York: Mcgraw-Hill.

Rivera, M. (1998). Reinventando El Oficio: El Desafío de Reconstruir la Investigación en Ciencias Sociales en América Latina. En S. Sonntag y Briceño (Eds.), *Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina* (pp. 11-26). Caracas: Nueva Sociedad.

Roig, A. (1981). *Teoría y Crítica del Pensamiento Latinoamericano*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Roitman, M. (2003). *Pensamiento Sociológico y Realidad Nacional en América Latina*. Chile: CEME. Recuperado el 3 de octubre de 2011, en http://www.archivochile.com/America_latina/al_vg/america_latina_dg_00020.pdf.

Roitman, M. (2008). *Pensar América Latina: el desarrollo de la Sociología latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Sanz, A. (2005). El Método Biográfico en Investigación Social: Potencialidades y Limitaciones de las Fuentes Orales y los Documentos Personales. *Revista Asclepio*, 1, 99-115.

Schön, D. (1988). *El Profesional Reflexivo: cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza. El Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.

Scribano A., Gandia C., & Magallanes G. (2006). La Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Ciencias Sociales*, 1, 91-102.

Segura, N., & Camacho, A. (1999). En los Cuarenta Años de la Sociología Colombiana. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 1-18.

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

Smith L. (2007). Do We Need a Public Sociology? It Depends on What you Mean by Sociology. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 124-134). Los Angeles: University California Press.

Sonntag, H. (1989). *¿Nuevos Temas, Nuevos Contenidos? las Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe ante el Nuevo Siglo*. Caracas: Nueva Sociedad.

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

Sosa, R. (2012). Pensar Con Cabeza Propia: Educación y Pensamiento crítico en América Latina. En C. Rodriguez y Martins (Ed.), *Fronteiras Abertas da América Latina: Diálogo Na ALAS* (pp. 131-148). Recife: Ed. Universitária da UPÉ.

Stacey, J. (2007). If I Were the Goddess of Sociological Things. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 91-100). Los Angeles: University California Press.

Stinchcombe, A. (2007). Speaking Truth to the Public, and Indirectly to Power. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 135-144). Los Angeles: University California Press.

Sullivan, P. (2005). La Complejidad del Conocimiento y el Problema de la Educación en el S. XXI. *Revista Digital Contexto Educativo*, 35,1-11. Recuperado el 8 de diciembre de 2011, en <http://Contextoeducativo.Com.Ar/2005/2/Nota-01.Htm>

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

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. (2007). Una Agenda Política para el Sector Docente. En E. Tenti (Ed.), *El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI* (pp. 329-338). Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti, E. (1999). *Transformaciones Recientes del Oficio de Enseñar. Sociología de la Educación*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti, E. (2007). *El Oficio de Docente*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Therborn, G. (2012). *El Mundo. Una Guía Para Principiantes*. Madrid: Alianza Editorial.

Touraine, A. (1987). *El Regreso del Actor*. Buenos Aires: Eudeba.

Touraine, A. (1989). Los Problemas de una Sociología Propia en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 31, 3-22.

Touraine, A. (2007). Public Sociology and the End of society. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 67-78). Los Angeles: University California Press.

Turner, S. (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.

Unamuno, M. (1902). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Henrich y C.A.

Unesco. (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando La Educación de Calidad para Todos*. Chile: Unesco-PRELAC.

Unesco. (2010). *Informe Sobre las Ciencias Sociales en el Mundo. Las Brechas del Conocimiento*. México: Unesco-ISSC.

Valencia, G. (2009). El Oficio del Sociólogo: La Imaginación Sociológica. *Pluralismo Epistemológico* (pp. 193-214). La Paz: Muela del Diablo.

Valles, M. (2004). Ventajas y Desafíos del Uso de Programas Informáticos (E.G. ATLAS.Ti y Maxqda) en el Análisis Cualitativo. Una Reflexión Metodológica Desde la Grounded Theory y el Contexto de la Investigación Social Española. *Metodología de la Investigación* (pp. 1-26). Madrid: Ed. Universidad Complutense.

Valles, M. (2007). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Van Meter, K. (1994). Metodología Sociológica. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 39, 25-36.

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

Vergnaud, G. (1996). En el Fondo de la Acción la Conceptualización. *Saberes Teóricos y Saberes Prácticos de la Acción* (pp. 133-170). Paris: PUF.

Villa, A. & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Editorial Mensajero.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1998). *El Legado de la Sociología, la Promesa de la Ciencia Social*. Buenos Aires: Editorial Nueva Sociedad.

Wieviorka, M. (2008). Some Considerations after Reading Michael Burawoy's Article: "What is to be Done? Theses on the Degradation of Social Existence in a Globalizing World". *Current Sociology*, 56, 381-388.

Wilson, W. (2007). Speaking to public. En D. Clawson (Ed.), *Public Sociology* (pp. 117-123). Los Angeles: University California Press.

Zeisel, H. (1998). *Dígalo Con Números*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuadro de profesores de Sociología de Colombia y otros países con los que se validó la información y cuadro de conferencias dictadas para validación de la información

Cuadro de profesores con los que se validó la información:

NOMBRE	UNIVERSIDAD	CIUDAD/PAÍS
V.U.	U. Icesi	Cali, Colombia
E. R.	U. Icesi	Cali, Colombia
R. B.	U. Javeriana	Bogotá, Colombia
P. J.	U. Nacional	Bogotá, Colombia
M. A.	U del Rosario	Bogotá, Colombia
V. G.	U. Nacional	Bogotá, Colombia
G. R.	U. Nacional	Bogotá, Colombia
B. Z.	U del Atlántico	Barranquilla, Colombia
C. R.	U Santo Tomás	Bogotá, Colombia
C. R.	U. de Pernambuco	Recife, Brasil
P.M.	U. de Pernambuco	Recife, Brasil
M. V.	U. Humanismo Cristiano	Santiago de Chile
A. P.	U. de Concepción	Concepción, Chile
A. B.	UBA	Buenos Aires, Argentina.
E. S.	U. Autónoma del Estado de México	México DF.
C. D.	U. de Chile	Santiago de Chile
A. B.	U. de Deusto	Bilbao, País Vasco.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro de conferencias dictadas

Título de la ponencia	Evento	Institución	Ciudad	Fecha
Estado de la Sociología en Colombia. Comparación entre 15 programas	Encuentro latinoamericano de departamentos de sociología	Universidad Nacional	Bogotá	Diciembre 2009.
La intervención social y las ciencias sociales	Encuentro internacional sobre intervención social	Universidad del Rosario	Bogotá	Noviembre 2010.
Pregrados en Sociología: Argentina y el resto de América Latina.	Encuentro latinoamericano de programas de sociología y evento Pre- ALAS	Universidad de Buenos Aires.	Buenos aires, Argentina	Noviembre 2010.
La Sociología en Colombia: balances y perspectivas	Congreso Chileno de sociología	Universidad de Playa Ancha	Valparaíso, Chile	Abril 2011.
La Sociología del Brasil: comparación de 56 pensum	La Sociología del Brasil	Icesi	Cali	Septiembre 2011.
Prácticas socioeducativas para la formación del sociólogo	Congreso latinoamericano de Sociología	ALAS Universidad de Pernambuco	Recife, Brasil	Septiembre 2011.
La intervención social como lugar de tensiones en las ciencias sociales	Cátedra Orlando Fals Borda	Universidad de Nariño	Pasto	Mayo 2012.
Tendencias de la sociología colombiana y latinoamericana: la articulación de RECFADES y ALAS	Cátedra Orlando Fals Borda	Universidad del Atlántico	Barranquilla	Agosto 2012.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2: Listado de universidades analizadas por país

PAÍS	Nº	NOMBRE
Brasil	56	U. Castelo Branco, U. de Fortaleza (UNIFOR), U. de Santa Cruz do Sul (UNISC), U. do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), U. Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia U. Católica do Paraná (PUC-PR), U. de São Paulo (USP), Pontifícia U. Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), U. de Brasília (UNB), U. Federal de Pernambuco (UFPE), Pontifícia U. Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia U. Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), U. da Amazonia, U. Estadual do Norte Fluminense (UFF), U. Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho, U. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara, U. Federal do Espírito Santo (UFES), U. Federal do Paraná (UFPR), U. Regional do Nordeste do Estado de Rio Grande do Sul (UNIJUI), U. Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia U. Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Pontifícia U. Católica de Campinas (PUCCAMP), Fundação U. Federal de Rondônia (UNIR), U. Federal Fluminense (UFF), U. Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), U. Estadual do Ceará, U. Estadual de Maringá (UEM), U. Estadual de Londrina (UEL), U. Cruzeiro do Sul (UNICSUL), U. da Região da Campanha (URCAMP), U. de Taubaté (UNITAU), U. do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), U. Estadual Vale do Acaraú (UVA), U. Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), U. Federal da Bahia (UFBA), U. Federal da Paraíba (UFPB), U. Federal de Roraima (UFRR), U. Federal de Alagoas (UFAL), Campus Maceió U. Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos U. Federal de São Carlos (UFSCAR), U. Federal de Santa Catarina (UFSC), U. Federal de Santa Maria (UFSM), U. Federal de Uberlândia (UFU), U. Federal de Sergipe (UFS), U. Federal do Ceará (UFC), U. Federal do Pará (UFPA), U. Federal de Goiás (UFG), U. Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), U. Federal de Maranhão (UFMA), U. Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), U. Federal de Pelotas (UFPEL), U. Metodista de São Paulo (UMESP), U. Federal do Piauí (UFP), U. Federal Juiz de Fora (UFJF), U. Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), U. Regional do Cariri (URCA).
Colombia	15	Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Popular del Cesar, Universidad Del Atlántico, Universidad Santo Tomás, Universidad del Rosario, Universidad Icesi, Universidad Del Pacífico, Universidad Externado de Colombia, Universidad del Valle, Universidad de Caldas, Universidad Cooperativa, Universidad del Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Tolima
Argentina	15	Universidad de Buenos Aires, Universidad del Salvador, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Universidad Nacional del Litoral,

		Universidad Católica de la Plata, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Empresarial Siglo XXI, Universidad John F. Kennedy, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional La Plata, Universidad Nacional San Martín, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Chile	16	Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), Universidad de Concepción, Universidad de Playa Ancha, Universidad de La Frontera, Universidad Arturo Prat, Universidad de Viña del Mar, Universidad Diego Portales, Universidad Central, Universidad Andrés Bello, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de Temuco.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 3: Listado de profesores del estudio

NOMBRE	UNIVERSIDAD	CIUDAD/PAÍS	TÉCNICA
V.U.	Icesi	Cali, Colombia	Autobiografía y entrevista
M. F.	Icesi	Cali, Colombia	Autobiografía y entrevista
A. V.	U. del Valle	Cali, Colombia	Autobiografía y entrevista
R.B.	U. Javeriana	Bogotá, Colombia	Autobiografía y entrevista
B. Z.	U. del Atlántico	Barranquilla, Col.	Autobiografía y entrevista
C. R.	U. Santo Tomás	Bogotá, Colombia	Autobiografía y entrevista
P.P.	U. de Caldas	Pereira, Colombia	Autobiografía y entrevista
P. J.	U. Nacional	Bogotá, Colombia	Autobiografía y entrevista
M. A.	U. del Rosario	Bogotá, Colombia	Entrevista
R.O.	U. de Nariño	Pasto, Colombia	Entrevista
C. O.	U. de Pacífico	Buenaventura, Col.	Entrevista
Y. B.	U. de Antioquia	Medellín, Colombia	Entrevista
M. V.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
A. O.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
A. A.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
J. A.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
L. J.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
M. L.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
J. B.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
M. F.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
E.R.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
J. S.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
H. D.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista
J. B.	U. Icesi	Cali, Colombia	Entrevista

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4: Cuadro resumen de los programas de las asignaturas revisadas

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS REVISADAS PARA COLOMBIA		
PROGRAMAS	Fundamentos	
	Programas Universidad del Valle PFC1: Fundamentos de Sociología. Objetivo: presentar a los estudiantes las formas fundamentales de análisis que caracterizan a la sociología. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrolla a través de clases magistrales y participación activa de los estudiantes, quienes realizan talleres, reseñas, exposiciones y exámenes finales, logrando un diálogo crítico e intercambio de experiencias sociales.	Programas Universidad Icesi PFC 3: Derecho constitucional I. Objetivo: lograr que el estudiante comprenda el significado y la función de la Constitución en los sistemas jurídicos y políticos contemporáneos. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrollará combinando el estudio de casos, la solución de problemas y los juegos de roles, exigiendo alto grado de lectura y participación en clase. Las evaluaciones comprenden informes, exposiciones, comprobaciones de lectura, o investigaciones cortas. Y se realizarán 2 exámenes para dar la nota definitiva.
	PFC 2: Introducción a las Ciencias Sociales. Objetivo: conocer los conceptos fundamentales de la investigación social, los enfoques metodológicos y las corrientes teóricas que predominan en la disciplina y en otras como la psicología social y la antropología. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrolla a través de exposición magistral de los temas, exposición de los estudiantes y foros de debate donde se reúnen los principales aspectos teóricos desarrollados. La evaluación consta de 2 exámenes y un ensayo final.	PTSC 4: Acontecimientos y Movilizaciones Objetivo: Generar reflexiones teóricas y dar cuenta de diversos modelos, metodologías y enfoques para el tratamiento sociológico de movientes sociales y otros procesos de acción colectiva. Metodología y forma de evaluación: se hará énfasis en el debate participativo entre los estudiantes y el docente. Se espera fomentar la capacidad de análisis, crítica y problematización de los estudiantes a través de talleres individuales, exposiciones y oposiciones. Se evalúa a partir de exámenes y trabajo final.
Teoría Sociológica	PTSC 1: Acción y Estructuras Sociales Objetivo: propiciar los análisis de temas centrales en la disciplina, abordados por Marx, Durkheim y Weber, a través de la matriz <i>acción/estructura</i>. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrolla a través de clases	PTSC 5: Debates contemporáneos II (Subjetividades, política y violencia) Objetivo: describir los lenguajes políticos contemporáneos y sus implicaciones; establecer similitudes entre las expresiones propias de la violencia de hoy; Identificar relaciones significativas entre las subjetividades contemporáneas y las expresiones sociopolíticas de hoy. Metodología y forma de evaluación: El curso funcionará bajo la modalidad de

	magistrales y previa lectura de los temas. Se promueven discusiones para profundizar en los temas. La evaluación consiste en un examen parcial, un trabajo escrito y un examen final.	seminario con la participación activa de los estudiantes. El docente se encargará de contextualizar y moderar las discusiones en torno a los temas de clase. Se harán talleres actividades grupales, foros y controles de lectura. Así como evaluación parcial y final
	PTSC 2: Clases Sociales e Identidades Colectivas Objetivo: lograr la construcción de la categoría de clases sociales a partir de la sociología clásica y los desarrollos contemporáneos en la actual teoría sociológica, al lado del debate de las identidades de clase. Metodología y forma de evaluación: se realizan clases magistrales por parte del profesor, combinadas con la presentación de textos o temáticas por parte de los estudiantes. Y se evalúa a través de tres controles de lectura y un trabajo final.	PTSC 6: El Estado y Capitalismos Modernos Objetivo: estar en capacidad de identificar cambios políticos y socioeconómicos importantes en el capitalismo; contrastar temáticas de autores clásicos y encontrar su pertinencia en la formación sociológica. Metodología y forma de evaluación: participación activa en clase por parte del estudiante, preparación de lecturas y exposición de algunos temas. El docente será un orientador en las discusiones y aclaraciones. Como evaluación se harán tres exámenes y dos talleres grupales.
	PTSC 3: Teorías Contemporáneas. Objetivo: comprender los problemas que se plantea la sociología contemporánea, considerando perspectivas analíticas y explicativas de los fenómenos sociales. Metodología y forma de evaluación: clases magistrales y, previa lectura de los temas. El docente presentará las orientaciones de cada unidad del programa. Se realizará un parcial, un trabajo escrito y un examen final.	PTSC 7: Pensamiento Social Moderno Objetivo: reconstruir las bases teóricas y conceptuales de las teorías sociales modernas más representativas, sus problemas, sus aportes y límites respecto del mundo actual. Metodología y forma de evaluación: el estudiante participa en clase y se fomentará en él la producción de textos escritos para mejorar sus competencias. El docente es una guía en el aprendizaje. Se harán 2 parciales, quizzes y talleres individuales.
	PTSC 4: Teorías Modernas Objetivo: presentar los desarrollos teóricos más relevantes para las Ciencias sociales, en general, y para la Sociología, en particular, hasta los años 60 del siglo XX, haciendo énfasis en sus aportes de éstos a la investigación. Metodología y forma de evaluación: se recurrirá a diversas formas pedagógicas. En algunas sesiones se realizará un quiz; se realizarán dos debates grupales en los que se enfrentan dos o tres paradigmas en el análisis de una situación actual. Por	

		último, el trabajo final consiste en un ejercicio de observación e indagación sobre el barrio/vereda en el que vive cada uno de los estudiantes. La evaluación consistirá en 3 actividades: los quizzes, la participación en el debate y el ejercicio de observación e indagación.	
	Metodología	PMC 1: Estrategias de Investigación social. Objetivo: comprender la lógica de la formulación de una propuesta de investigación; familiarizar a los estudiantes con los principales métodos de investigación en ciencias sociales y realizar ejercicios prácticos. Metodología y forma de evaluación: se trata de un curso-taller en el que se discuten lecturas para entender el campo de la investigación de problemas sociales. Se realizan ejercicios académicos como forma de poner en práctica lo aprendido y se evalúa a través de pruebas de lectura, talleres en clase y por fuera.	PMC 3: Análisis Cuantitativo. Objetivo: propiciar las condiciones para discutir la utilidad y limitaciones de la investigación cuantitativa, como también de la estadística no paramétrica. Diseñar herramientas para ejecutar una investigación y analizar informes de resultados estadísticos. Metodología y forma de evaluación: se realizan diversas actividades como preparación de clases, participación en discusiones, presentación de inquietudes y solución de problemas. La evaluación consiste en tres parciales, pruebas cortas y participación en clase.
		PMC 2: Métodos de intervención social. Objetivo: desarrollar un marco de reflexión sociológica, considerando sus aspectos históricos, conceptuales y empíricos, así como los actores y modalidades que dieron forma a estos procesos. Metodología y forma de evaluación: las clases se realizarán a través de la presentación magistral de los temas, promoviendo discusión con los estudiantes, quienes deben leer los textos con anterioridad. Las evaluaciones consisten en guías de lectura, talleres y exámenes escritos.	PMC 4: Laboratorio Etnográfico Objetivo: estar en capacidad de reconocer los principales debates alrededor de la etnografía y sus prácticas en Colombia; hacer uso de los postulados históricos de la etnografía como herramienta de investigación. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrolla en sesiones teóricas y salidas de campo. Se preparan lecturas y se discuten en clase. Se realizan talleres en grupo y un trabajo de investigación que se desarrolla y evalúa a lo largo del semestre con su respectiva socialización y algunos talleres en clase.
	ías Esp ecial	PSEC 1: Autores Latinoamericanos Objetivo: con el conocimiento de los	PSEC 3: Conflictos y Violencia en Colombia Objetivo: los estudiantes estarán en la

		principales paradigmas de análisis empleados en la sociología y Ciencias Sociales Latinoamericanas, se espera que el estudiante comprenda lo que ocurre en dichas sociedades y queden con un mejor conocimiento al respecto.	capacidad de entender la importancia de los tipos de conflictos existentes en nuestro país junto con los posibles cambios sociales que marcan procesos distintos de aprendizaje, estrategias y formas de socialización que estructuran un devenir de la violencia.
		Metodología y forma de evaluación: participación en clase, elaboración de un Artículo de Reflexión que cada estudiante deberá presentar como trabajo final, dando cuenta de los avances durante el semestre. Se evalúa a través de un examen parcial, un trabajo colectivo y el artículo.	Metodología y forma de evaluación: a lo largo del curso el docente hará intervención magistral apoyada con medios audiovisuales y multimediales, de forma introductoria o como reflexión final. Los estudiantes elaborarán fichas de lecturas, talleres individuales y grupales, presentarán reportes orales de las lecturas estudiadas y participarán en discusiones plenarias.
	Interdisciplinarios	PSEC 2: Poder, Estado y Dominación Objetivo: introducir y facilitar el estudio desde la perspectiva clásica de la sociología, presentando las preguntas básicas que se hacían desde ella y las soluciones dadas. Metodología y forma de evaluación: Se realizarán dos trabajos prácticos orientado hacia un ejercicio virtual de investigación. El segundo de ellos será un trabajo sobre el populismo. El resto de la nota lo constituirán reseñas y talleres, estos últimos serán anunciados en clase con dos semanas de anticipación y no tienen opcional.	PSEC 4: Intervención Social Objetivo: estar en capacidad de comprender el lugar que ocupa la Intervención Social en las Ciencias Sociales y los desafíos metodológicos que implica abordarla desde ese lugar, a través de la identificación y caracterización de experiencias locales de Intervención. Metodología y forma de evaluación: participación en clase, elaboración de reseñas, informes de lectura (orales y escritos), informes finales de proyectos de semestre, exposiciones grupales y construcción colectiva del conocimiento. También juego de roles a partir de una problemática concreta.
		PIC 1: Representaciones Sociales e Ideología Objetivo: dar cuenta acerca de la manera en que se configuran, se transforman y se hacen eficaces socialmente, con grados de autonomía, las representaciones sociales, pues ellas son “más que ideas”. Metodología y forma de evaluación: el profesor presenta los contenidos fundamentales de cada unidad y luego abre espacios de análisis con los estudiantes. Se realizan talleres y reflexión sobre cada unidad. Se evalúan los talleres, informes de lecturas y un	PIC 2: Espacio, Territorio y Población en Colombia. Objetivo: estar en capacidad de incorporar las nociones de espacio y territorio en el análisis y explicación de la configuración espacial actual del territorio colombiano. Metodología y forma de evaluación: se realizan debates y discusiones propositivas. El estudiante prepara las lecturas y el material de apoyo. Se desarrollan talleres de aproximación al uso de cartografía. La evaluación del curso consta control de lecturas, evaluación escrita y un trabajo final

		trabajo final.	con una entrega parcial.
			PIC 3: Historia Política y Económica de Colombia Objetivo: estar en capacidad de identificar, interpretar y analizar el proceso de consolidación político-económica de la República de Colombia desde el inicio de su vida independiente hasta la gestación del pacto bipartidista conocido como Frente Nacional. Metodología y forma de evaluación: participación en las discusiones de clase, preparación de lecturas y exposición de las mismas. La profesora hará una intervención magistral apoyada con medios audiovisuales. Se evalúa con talleres, exámenes y exposiciones.
	Otros	POC 1: Constitución Política de Colombia. Objetivo: comprender e identificar los elementos y principios fundamentales de una Constitución; Reflexionar de forma crítica, los procesos históricos y políticos que dieron como resultado la Constitución Política de 1991, así como las diversas manifestaciones de su incidencia en la vida del país. Metodología y forma de evaluación: Se hacen presentaciones magistrales a cargo de la profesora, incentivando la participación de los estudiantes. Realización de lecturas básicas del curso, que permita la elaboración de informes grupales, relatorías y debates, basados en las lecturas y algunas series documentales presentadas en clase. La evaluación del curso se hará en examen parcial, talleres grupales e informe final	POC 3: Mecanismos de protección de los Derechos Humanos. Objetivo: estar en capacidad de explicar y analizar los mecanismos de protección de Derechos Humanos vigentes en Colombia y las normas consuetudinarias aplicables en tiempos de conflicto armado. Metodología y forma de evaluación: se trabaja en seminario-taller. Realización de lecturas previas que permitan la apropiación y construcción de nuevo conocimiento sobre los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Evaluación: exposiciones, talleres en clase, trabajo final y examen final
		POC 2: Deporte Formativo Objetivo: concienciar y sensibilizar al estudiante hacia la adopción de la práctica del deporte como alternativa de utilización del tiempo libre, medio para mantener un óptimo estado de salud y como parte importante de su estilo de vida. Metodología y forma de evaluación: el	

		desarrollo de los contenidos estará matizado por acciones de tipo inductivo-global y deductivo-analítico a través de juegos menores, juegos tradicionales, juegos pre-deportivos, y tareas de movimiento simples. Se evalúa la puntualidad en la asistencia, atención, cooperación, participación y mejoramiento del estado físico.	

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS REVISADAS PARA BRASIL			
PROGRAMAS	Fundamentos	Programas Universidad de Sao Paulo	Programas Universidad Castelo Branco
		PFB 1: Introducción a las Ciencias Sociales. Objetivo: introducir al alumno en el conocimiento de las condiciones históricas y sociales de la aparición de la sociología, desarrollar la capacidad de leer textos sociológicos y estimular la imaginación de los estudiantes sociológico. Metodología y forma de evaluación: Lectura de textos, conferencias y seminarios fundamentales, gestionados y analizados por el estudiante bajo la asistencia del profesor. Este trabajo se complementa con una evaluación de la comprensión de los textos.	PFB 3: Fundamentos de Ciencia Política. Objetivo: el curso tiene como objetivo principal presentar a los estudiantes los fundamentos de los estados en sus complejidades organizacionales. Metodología y forma de evaluación: No se indican en el programa.
		PFB 2: Fundamentos de Economía para las Ciencias Sociales Objetivo: dar al estudiante una primera aproximación hacia los aspectos fundamentales de la realidad económica brasileña. Metodología y forma de evaluación: el curso se desarrolla a través de conferencias, con el uso de la pizarra, cañón, actividades extra clase y de grupo de discusiones. Se evalúan pruebas escritas y pruebas orales.	PFB 4: Fundamentos Filosóficos de la Educación Objetivo: desarrollar destrezas y habilidades reflexivas acerca de los problemas que determinan la vida de la sociedad, y en particular en la educación y pensar críticamente sobre la realidad de la educación brasileña, con base en los estudios de filosofía. Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..
	Teoría Sociológica	PTSB 1: Teoría Crítica de la Sociedad. Objetivo: rescatar la especificidad de la teoría sociológica establecida en ese momento, tratando de establecer los parámetros de su lectura e interpretación	PTSB 2 Movimientos Sociales y Sociedad Civil. Objetivo: presentar a los estudiantes el concepto antropológico de la cultura en sus inserciones, en los movimientos sociales y la sociedad civil en su diversidad.

	de los clásicos, así como su recepción en el debate sociológico de la segunda mitad del siglo XX. Metodología y forma de evaluación: el curso propone una lectura de los textos producidos por Max Horkheimer en 1930, rescatar, cuando sea posible, sus fuentes y sus interlocutores. Evaluación: prueba escrita que cubre toda la materia.	Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..
Metodología	PMB 1: Metodología de las Ciencias Sociales. Objetivo: proporcionar una formación más avanzada en metodología teórica de las ciencias sociales, centrándose en las diferencias entre los modelos y explicación analítica hermenéutico- dialéctico. Metodología y forma de evaluación: Se realizan conferencias y seminarios de análisis de textos. Los estudiantes participan en seminarios, lecturas e informes de las pruebas escritas.	PMB 2: Evaluación y Seguimiento de Proyectos Sociales. Objetivo: comprender la evaluación y el seguimiento como una herramienta para las ciencias sociales; desarrollar actividades que permitan la aplicación de la formación y el conocimiento de la planificación, administración y evaluación de organizaciones, programas y proyectos sociales. Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..
Sociologías Especiales	PSEB 1: Sociología y la Ciudad. Objetivo: enseñar a los estudiantes de Ciencias Sociales cómo deconstruir la ciudad como objeto sociológico, reconociendo su carácter eminentemente construido. Metodología y forma de evaluación: El curso se desarrolla a través de conferencias, la discusión de textos previamente leídos por los alumnos. Evaluación: control de lectura, una carrera, al final del semestre.	PSEB 2: Sociología de la Educación. Objetivo: proporcionar educación como objeto de reflexión de la teoría sociológica; entender la relación entre la educación y el concepto que cada fundador de la sociología ha formulado en la sociedad y proporcionar información para la comprensión de la sociedad en el Tercer Milenio como requisitos para la educación. Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..
Interdisciplinarias	PIB 1: Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales. Objetivo: ofrecer una formación básica sobre la estructura y el conocimiento de los procesos teóricos en las ciencias sociales, con el propósito de capacitar a estudiantes para trabajos críticos	PIB 2: Historia Contemporánea. Objetivo: presentar los procesos históricos con énfasis en las relaciones internacionales contemporáneas que se establecieron en el siglo XX

	fundamentos metodológicos y reorientación teórica de las estrategias y técnicas. Metodología y forma de evaluación: participación en seminarios, lecturas e informes de las pruebas escritas. Evaluación: informes de lecturas.	Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..
Otros	POB 1: Sociología Urbana y Ecología Humana Objetivo: proporcionar una formación complementaria en la teoría sociológica y la historia de la sociología. Metodología y forma de evaluación: se elaboran informes escritos, ensayos, lecturas, pruebas de comprobación de lectura, trabajos y participación en seminarios.	POB 2: Didáctica I Objetivo: comprender la importancia de la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; diferenciar los tipos de aprendizaje; conocer las principales corrientes pedagógicas con el fin de analizarlos y utilizarlos en sus prácticas educativas; reconocer la evaluación y diagnóstico del proceso de aprendizaje, no como un producto. Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS REVISADAS PARA CHILE		
PROGRAMAS	Fundamentos	
	Programas Universidad de Chile	Programas Universidad de Arte y Ciencias Sociales
	PFCh 1: Introducción a la Sociología Objetivo: desarrollar y discutir los principales aspectos de la sociología como disciplina; introducir en el conocimiento de las principales corrientes del pensamiento sociológico; introducir al oficio del sociólogo para desarrollar competencias. Metodología y forma de evaluación: Habrá tres controles de lecturas. Cada uno al término de las unidades Habrá una prueba de contenido en la mitad del programa y una prueba final de contenido (para la casa).	PFCh 2: Introducción a la sociología. Objetivo: conocer la diversa constitución del campo de la disciplina, desde una perspectiva historicista y comprender la actividad sociológica como una pluralidad competitiva de enfoques históricamente determinados. Metodología y forma de evaluación: Se realizan exposiciones grupales y trabajos en grupo; dos pruebas de contenido. A su vez se evalúa la asistencia, participación, informes y controles de lectura.
		PFCh 3: Fundamentos para Estadística Objetivo: operar con técnicas y métodos matemáticos destinados a la resolución de problemas matemáticos en el ámbito de la sociología, utilizando recursos tecnológicos actuales. Metodología y forma de evaluación: el curso adopta como eje principal la resolución de casos y problemas contextualizados en el ámbito de la sociología. Y se evalúa a través de talleres y examen final.
Teoría Sociológica	PTSch 1: Teoría Sociológica I. Objetivo: dar a conocer el aporte conceptual y empírico realizado por Marx, Durkheim y Weber para el desarrollo de la teoría sociológica. Metodología y forma de evaluación: sesiones expositivas a cargo del docente. En cada una serán abordados, consecutivamente, las diferentes unidades temáticas y tópicos definidos. Evaluación: realizan tres pruebas escritas sobre la base de los contenidos abordados en cada una de las sesiones.	PTSch 2: Teoría Crítica. Objetivo: comprender los fundamentos teóricos y crítico-sociológicos de la “teoría crítica”. Comprender la crítica a la razón iluminista y el modelo instrumental, reflexionando sobre la hegemonía que ejerce este modelo en la actualidad. Metodología y forma de evaluación: El curso combina clases expositivas por parte del profesor y discusión. Ejercicios grupales de aplicación y análisis. Se evalúan 3 textos grupales, una prueba conceptual y un ensayo individual.

	Metodología	PMCh 1: Metodología de la Investigación Social I. Objetivo: reconocer el carácter de construcción histórico social del conocimiento científico y realizar las distinciones conceptuales necesarias para comprender el proceso de construcción de conocimiento en la sociología. Metodología y forma de evaluación: modalidad presencial, participación activa de los estudiantes a través de la realización de ejercicios prácticos. Se evalúan cuatro trabajos prácticos de aproximación a la construcción de un problema de investigación.	PMCh 2: Taller de Estrategias de Investigación. Objetivo: identificar, analizar y reflexionar los aspectos principales asociados a las diferentes estrategias de investigación social, así como las distinciones que portan los diversos planteamientos teóricos-metodológicos que la orientan. Metodología y forma de evaluación: la participación de los estudiantes; clases expositivas del profesor con ejemplos de investigaciones sociológicas. Dinámicas grupales y ejercicios sobre la bibliografía de apoyo a las unidades del programa. Se evalúa en pruebas de lectura, exposiciones grupales y participación en taller.
		PSECh 1: Estudios sociales en emociones. Introducción a un emergente campo de investigación. Objetivo: conocer la relación existente entre los fenómenos emotivos y el marco social dentro del cual los individuos se desenvuelven. Metodología y forma de evaluación: clases expositivas, discusiones enfocadas en la construcción de conocimiento donde se privilegia la argumentación. Se realizan evaluaciones parciales, exposiciones individuales, informe de avance de investigación y examen final.	PSECh 2: Sociología Latinoamericana II. Objetivo: conocer y reflexionar críticamente sobre los principales ejes temáticos, paradigmas y temas de preocupación presentes en la agenda de la sociología latinoamericana desde mediados de la década del setenta y hasta nuestros días. Metodología y forma de evaluación: realización de clases expositivas, lectura periódica de los textos que forman parte de la bibliografía. Se contempla la realización de controles de lectura y evaluaciones parciales que, junto con la participación de los estudiantes en clases, permitan estimular el cumplimiento de atención periódica a la bibliografía.
		PICCh 1: Antropología. Objetivo: describir los grandes programas de investigación sobre los cuales la antropología social se ha levantado como disciplina; describir las discusiones en que ha girado los programas de investigación de la antropología social. Metodología y forma de evaluación: Clases lectivas del profesor y talleres con asistentes becarios para la comprensión de los documentos bibliográficos. Se evalúan 3 ensayos de análisis bibliográfico y 1 ensayo de análisis final.	PICCh 2: Historia Social y Política de Chile. Objetivo: reconocer los factores principales que determinan las características de los procesos históricos; comprender la historia como procesos diversos y multifacéticos interrelacionados. Metodología y forma de evaluación: se realizan clases expositivas, trabajos de investigación monográfica y exposición de trabajos y debate. Se evalúan trabajos sobre los procesos históricos en la familia, trabajo grupal de investigación, exposición oral sobre investigación grupal y prueba semestral.

	Otros	POCh 1: Taller de análisis e interpretación de datos. Objetivo: desarrollar capacidades de análisis e interpretación social de datos, en el contexto de investigaciones en desarrollo. Metodología y forma de evaluación: en cada sesión el profesor analizará una muestra de los datos, desplegando lo que sabe, para luego explicarlo en lo que ha reflexionado respecto de aquel modo de hacer. En seguida, los/las estudiantes harán lo propio. Se evalúan 3 ejercicios Individuales y un Texto final, así como la asistencia.	POCh 2: Evaluación de Proyectos. Objetivo: introducir a los estudiantes en las temáticas principales, tanto teóricos como de gestión, propios de la formulación y evaluación de proyectos. Metodología y forma de evaluación: combinará estrategias teóricas y prácticas en las clases lectivas. La enseñanza y evaluación se estructurará en torno al proceso de diseño y formulación de un proyecto social y del diseño de una evaluación. Las evaluaciones se centraran en un diseño y formulación de proyecto en grupos. Se combinará 2 informes de avance (escritos) y uno final realizado.

PROGRAMAS DE ASIGNATURAS REVISADAS PARA ARGENTINA			
PROGRAMAS	Fundamentos	Programas Universidad de Buenos Aires	Programas Universidad Nacional de Cuyo
		PFA 1: Sociología General. Objetivo: mantener la perspectiva sociológica en cada uno de los temas centrales para habituar al alumno a pensar en las categorías de la disciplina, pero también en su relación con otras ciencias sociales. Metodología y forma de evaluación: las clases teóricas se presentarán y explicarán los nudos conceptuales de los temas a desarrollar. Las clases prácticas consistirán en profundizar aquellos textos relevantes. Se realizarán dos parciales escritos en la mitad y al final del cuatrimestre y un trabajo práctico de aplicación de los conceptos elaborados en una de las unidades.	PFA 2: Historia Social Argentina I. Objetivo: analizar los procesos de conformación y las modificaciones de las estructuras sociales y económicas y su relación con la organización del sistema político argentino. Metodología y forma de evaluación: el programa se ha organizado en forma procesual y en torno a los grandes problemas del período a estudiar. En las clases de Trabajos Prácticos se analizaran y discutirán los textos, se desarrollarán y discutirán las guías de estudio y se elaborarán conclusiones sobre los mismos.

		PFA 3: Epistemología de las Ciencias Sociales Objetivo: introducirse en los temas centrales de la epistemología de las ciencias sociales y producir una aplicación inicial para el caso de Cs. Políticas y el de Administración. Metodología y formas de evaluación: en los trabajos prácticos se discutirá textos grupalmente con la asistencia y apoyo de los JTP. En los teóricos habrá exposición oral, y se buscará fomentar el diálogo, la discusión y la participación. Se hará un examen final oral o escrito.
Teoría Sociológica	PTSA 1: La Construcción Historia de la Subjetividad Moderna. Objetivo: abrir espacios de reflexión a la sociología y la política para incluir en aquellos aspectos estructurantes de las relaciones que mantienen una relación distante y que el "saber" social colectivo, externo no siempre incluye. Metodología y forma de evaluación: No se indica en el programa..	PTSA 2: Teoría Sociológica Clásica. Objetivo: lograr una comprensión básica del pensamiento de Marx, Weber y Durkheim, demostrando un adecuado manejo de sus principales categorías metodológicas y teóricas y distinguir aquellos elementos, tanto teóricos como metodológicos, cuya vigencia se mantiene en sociología contemporánea. Metodología y forma de evaluación: se dividirán en clases teóricas y clases prácticas, con mayor carga horaria de las primeras. En las teóricas los docentes expondrán los contenidos temáticos y en las prácticas se realizarán actividades de análisis y discusión de texto. En todos los casos la asignatura se aprueba con un examen final.
Metodología	PMA 1: Metodología II Objetivo: identificar y diferenciar los fundamentos teórico-metodológicos y la estructura lógica de las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas Metodología y forma de evaluación: En las clases teóricas se abordarán los aspectos conceptuales de la materia y en las prácticas se analizarán aquéllos a partir de su aplicación en casos concretos. Los alumnos realizarán una práctica de investigación. Se evalúa la asistencia, participación, prácticas y un parcial final.	PMA 2: Bases Matemáticas para la investigación social. Objetivo: contribuir a la formación del hábito del estudio sistemático. Profundizar la capacidad de razonamiento. Contribuir a la profundización de la capacidad de abstracción. Metodología y forma de evaluación: se presentan dos modalidades: unas con predominio de contenidos teóricos y otras con predominio de ejercicios y problemas donde se pone especial énfasis en el trabajo de los alumnos guiados por el profesor. Se tomarán 3 evaluaciones parciales (P1, P2, P3) y una evaluación integradora (I)

	Sociologías Especiales	PSEA 1: Sociología Urbana. Objetivo: aportar enfoques conceptuales y categorías analíticas válidas para la interpretación de la problemática urbana, en el marco actual de transformación social y territorial. Metodología y forma de evaluación: clases teóricas y trabajos prácticos, con lectura obligatoria de textos vinculantes y/o análisis de experiencias. Como alternativa al examen final, existe el régimen de promoción de acuerdo a las normas vigentes, en materia de asistencia y puntaje, con evaluación puntual a través de control de lectura y dos exámenes parciales escritos.	PSEA 2: Sociología del Conocimiento. Objetivo: brindar instrumentos teóricos específicos que permitan que el alumno relacione el desarrollo de la producción de conocimiento con el proceso social que lo condiciona. Metodología y forma de evaluación: aprobar 2 de los 3 prácticos. El alumno que no apruebe ningún práctico queda automáticamente no regular. La evaluación final consistirá en un examen oral con preparación de un tema del presente programa a elección del alumno y luego preguntas a programa abierto.
	Interdisciplinares	PIA 1: Formaciones Económico -Sociales Pre capitalistas. Objetivo: comprender la evolución social y económica en las sociedades precapitalistas, y su conexión con prácticas políticas e ideológicas. Metodología y forma de evaluación: las clases son teórico-prácticas. Por lo tanto la asistencia es obligatoria. Para aprobar la materia será necesario rendir un coloquio final, durante los llamados a mesas finales que prevé el calendario académico de la carrera.	PIA 2: Problemática filosófica. Objetivo: comprender la especificidad del discurso filosófico y de su campo de problematización y apreciar los fundamentos filosóficos explícitos e implícitos en las principales teorías sociológicas. Metodología y forma de evaluación: clases teóricas conjugando técnicas de exposición y técnicas dialógicas sobre la base de documentos especialmente preparados Clases prácticas: explicación, lectura y análisis de textos filosóficos mediante dinámicas grupales. Se evaluará mediante trabajos prácticos y un parcial integrador.
	Otros	POA 1: Análisis de la sociedad Argentina. Objetivo: analizar el proceso de agotamiento del modelo basado en la industrialización por sustitución de importaciones, vinculando el conocimiento teórico con el desarrollo de la capacidad para el análisis y la investigación. Metodología y forma de evaluación: curso de promoción sin examen. Asistencia obligatoria a clases teórico-prácticas y prácticas. Los alumnos que no cumplen los requisitos de asistencia pueden optar por el régimen de trabajos prácticos y examen final.	POA 2: Taller de Elaboración de Tesis Objetivo: lograr habilidad en la elaboración de un trabajo escrito con coherencia conceptual y corrección lingüística, y contribuir con el alumno para que logre un trabajo articulado metodológicamente respetando aspectos formales. Metodología y forma de evaluación: se pretende que los alumnos adquieran conocimientos a partir de práctica concreta; inserción del alumno en el arte de la redacción y la comunicación como medio de creación. Se logrará a través de: Clases teóricas-prácticas, talleres y cumplimiento de consignas. Se aprobará por cumplimiento de consignas y presentación del proyecto de tesis.

ANEXO 5: Guion de Entrevista

PERSONA ENTREVISTADA: _____

**UNIVERSIDAD/
FACULTAD/DEPARTAMENTO:** _____

FECHA DE LA ENTREVISTA: _____

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

¿En qué año nació?

¿Cuál es su estado civil?

¿Dónde nació?

¿Dónde vive?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en sociología en esta universidad?

¿Cuál es su tipo de contrato laboral?

¿Qué cargo desempeña? (si se es docente de tiempo completo, si tiene un cargo administrativo como Decanatura, jefatura, dirección, otros; o si realiza los dos)

FORMACIÓN DISCIPLINAR

¿En qué universidad realizó sus estudios de pregrado?

¿En qué área la realizó? (administrativas y económicas, ingenierías e informática, ciencias exactas, salud, humanidades, artes)

¿Ha realizado o se encuentra realizando estudios de postgrado? Cuál?

FORMACIÓN NO DISCIPLINAR Y NO FORMAL

¿Fuera del español domina algún otro idioma? ¿Cuál?

¿Tiene alguna formación alternativa en Artes plásticas, escénicas (teatro o danza) o música?

¿A qué se dedica en su tiempo libre? (gastronomía, deportes, danzas, otros)

EXPERIENCIA DOCENTE

¿Tiene Ud. Formación docente?

¿Ha dictado cursos en otras universidades del país o del exterior?

¿Qué cursos?

¿Durante cuánto tiempo?

¿En qué universidades?

¿Qué cursos ha dictado o dicta en actualmente? ¿Con qué áreas se relacionan?

¿Tiene alguna otra experiencia laboral diferente a la docencia?

PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

¿Ha realizado producciones intelectuales?

¿De qué tipo? (artículos, publicaciones, investigaciones, co-autorías, ponencias, otros)

¿En qué ejes temáticos ha realizado la producción intelectual?

¿Ha recibido algún tipo de distinción? (Académica, intelectual, producción académica, becas de estudios de posgrados e investigaciones, menciones y cuadros de honor durante el pregrado, tesis de pregrado y posgrado meritorias o laureadas)

¿Cuál es su experiencia en actividades de investigación?

¿En qué líneas ha participado?

¿Cuál o cuáles han sido sus cargos?

SOBRE DOCENCIA REFLEXIVA

¿Conoce el modelo pedagógico de su Universidad? ¿En qué consiste?

¿Cómo usa el modelo en sus clases?

¿Qué valor agregado o que obstáculo le genera el modelo pedagógico?

¿Cómo ha transformado este modelo de aprendizaje la práctica docente y la manera de preparar la clase?

¿La adopción del modelo le ha implicado más tiempo de preparación de clase?

¿Qué herramientas ofrece la institución y el programa para que los profesores aprovechen de una mejor manera el modelo pedagógico? ¿Cómo son utilizadas por los docentes?

¿Qué actividades de aprendizaje utiliza en los cursos? ¿En el área o programa de estudio se ha establecido alguna forma de trabajo colectivamente?

¿Cuáles han sido las dificultades que se han presentado en su área de trabajo? (en el pasado, presente y futuro)

¿Ha tenido resistencias en la adopción de este modelo?

¿Qué piensa de la clase magistral luego de haber adoptado el modelo pedagógico?

¿Cómo se ha adaptado el área, programa o facultad a los cambios implicados por el modelo?

¿Cómo ha sido el proceso de adopción de este modelo de aprendizaje por parte de los estudiantes?

¿Las resistencias se presentan en el primer semestre y gradualmente se van superando?

¿Cómo estimula el docente la apropiación del modelo en los estudiantes?

¿Cómo responden los estudiantes a la preparación de los materiales previos a la clase?

¿Cuáles son algunas de las estrategias que más incentivan el aprendizaje?

¿Es posible identificar en dónde se encuentran las dificultades y las resistencias de los estudiantes?

¿Tienen los estudiantes autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje?

¿Cuáles han sido las innovaciones o cambios que se han presentado en Su universidad y en la Facultad a raíz de la adopción del modelo de modelo pedagógico? (tener en cuenta el entorno económico, educativo, socio-cultural, tecnológico, organizacional)

¿La adopción del Modelo pedagógico ha llevado a cambios en la malla curricular del programa académico?

¿Cómo estaba organizada Su universidad antes de la adopción de este modelo?

¿Cuáles eran los conflictos y las resistencias que se presentaban en programa?

Adicional para directores de programa y jefes de departamento:

¿Qué importancia dan a la asociatividad (asociaciones, redes, grupo etc.)?

En general, ¿los profesores que tiene a cargo prefieren la docencia, la investigación o el trabajo administrativo?

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 6: Muestra de entrevistas sistematizadas en atlas ti

**Coded Version of ENTRELEJ 29/5/2010 04:27:01 p.m.
Page 1**

Archivo de audio Número 3: 1
Entrevista con Luz Elena Jiménez [...] 3
activo de educación por competencias y 4
cambio social. 5
Archivo de audio Número 4: 7
Entrevista con Luz Elena Jiménez 9
directora del CREA, Universidad ICESI, 10
Abril 29 del 2009, dos y media de la 11
tarde. 12

%-CONFL-PROB

una estructura más formal. [...] hay 76 -# -%
temas que me preocupan mucho, el 77 |
manejo de la lectura por parte de los 78 |
estudiantes, la forma en la que los 79 |
profesores manejamos el asignar una 80 |
lectura, que lo hacemos como no lo 81 |
asignaban a nosotros y como no lo 82 |
asignaban a nosotros pues muchos años 83 |
que era suficiente para los 84 |
estudiantes que llegaban antes a la 85 |
universidad, bueno, para los buenos 86 |
estudiantes que llegaban antes, que 87 |
podía ser la causa de que perdiéramos 88 |
tantos estudiantes, [eh...] estamos [?] 89 |
con la evaluación, los estudiantes 90 |
llegan del colegio sin una idea clara 91 |
de que, ...cuáles son las consecuencias 92 |
de no presentar una buena evaluación 93 |
en un momento determinado, y los 94 |
profesores en la gran mayoría, 95 |
seguimos pensando que lo exámenes son 96 |
la prueba, como que uno le pide un 97 |
poquito más al estudiante, puede estar 98 |

#-ATEN-ACCIO

Obteniendo muchos problemas. Son 99 -# -%
puntos que estamos identificando, que 100 |

**Coded Version of ENTRELEJ 29/5/2010 04:27:01 p.m.
Page 2**

ya requieren de una mayor atención y 101 |
que de pronto ameritarían un trabajo, 102 |
más intensivo con lo profesores. 103 -#

#-CREA4

En estructura cómo estamos , [eh...] estoy 105 -#
yo, que tengo el título de directora 106 |
del CREA, esta Andrea Ramírez que es 107 |
profesora de tiempo completo, y cuya 108 |
misión en el CREA es fortalecer el 109 |
área de uso de herramientas de 110 |

tecnología de información y 111 |
 comunicaciones en las competencias de 112 |
 pedagogía de ICESI, el uso de 113 |
 herramientas virtuales, el uso de los 114 -#
 chats, el uso de todas estas 115
 herramientas que ahora viene con la 116
 Web dos 2.0, y que están teniendo cada 117
 vez más demanda en el medio educativo 118
 porque son herramientas muy naturales 119
#-CREA4
 para los estudiantes. Esta Daniel que 120 -#
 es un experto en el manejo de la 121 |
 estadística, y básicamente Daniel nos 122 |
 está ayudando con la formación en 123 |
 capacidades y valores, en la parte de 124 |
 experimento de todas estas pruebas que 125 |
 se aplican a los estudiantes cuando 126 |
 llegan, a los estudiantes cuando están 127 |
 [eh...] en octavo semestre, para mirar 128 |
 como estamos evolucionando y para ver 129 |
 en que nos quedamos y en que estamos 130 |
%-IND-INDRES
 adoptando. La idea es que como el esta 131 -# -%
 dedicado a eso pueda hacer análisis 132 |
 que Hipólito por falta de tiempo nunca 133 |
 pudo hacer, pero nunca (hay) 134 |
 pensamiento crítico, que es esa área 135 |
 discriminada por carrera, por tipos de 136 |
 curso [eh...] que en los departamentos 137 |
 académicos los estudiantes que más, si 138 |
 hay algún tipo de relación entre los 139 |
 estudiantes que más avanzan en alguna 140 |
 capacidades y el departamento 141 |
 académico que más materias le ha 142 |
 ofrecido. Todo ese tipo de [eh...] 143 |
 correlaciones [eh...] la idea es que las 144 |
 trabaje. Tanto para pensamiento 145 |
 crítico, como para aprendizaje 146 |
 permanente, que son las dos 147 |
 capacidades que estamos midiendo, y 148 |
 ahora vamos ha empezar a medir el 149 |
 desarrollo en [?] cognitivo de los 150 |
 estudiantes. 151 -%
 Ana Lucía: ¿hemos medido cuáles? 153
#-APRENACTIV
 es parte de esa filosofía. Usted tiene 835 -#-\$
 que entender qué se espera de usted, 836 |
 el que tiene que saber qué objetivos 837 |
 tienen que alcanzar, pero usted tiene 838 |
 que encontrar sus propias formas de 839 |
 hacerlo y de convertirse en un guía y 840 |
 en un compañero para que los 841 |
 estudiantes en su ciclo de 842 |
 aprendizaje. 843 -#
#-APRENACTIV

Entonces ese es el primer inconveniente 845 -#
 grande [...] el que sea una filosofía, 846 |
 el que no haya unos marcos definidos o 847 |
 unas estrategias consideradas válidas 848 |
 o no válidas, de manera muy tímida lo 849 |
 que uno encuentra en la cartilla de 850 |
 aprendizaje es que se plantean las 851 |
 preguntas como una herramienta 852 |
 valiosa, pero es lo único que uno 853 |
 encuentra [...] ese es nuestro primer 854 |
 reto grande, es lograr que los 855 |
 docentes, que llegan a ICESI, 856 |
 entiendan eso y empiecen a buscar su 857 |
 propia forma, motivar a los 858 |
 estudiantes para que tengan ese 859 |
 compromiso, orientarlos y trabajar con 860 |
\$-MODELPEDAG
 ellos dentro de ese marco. Si hablamos 861 -#-\$
 de teorías de la educación tampoco 862 |
 podemos enmarcarlo en una de ellas, 863 |
 porque, se plantea que la formación en 864 |
 valores, tiene que darse básicamente 865 |
 por modelado, y cuando uno estudia las 866 |
 teorías...eh...pedagógicas desde los 867 |
 planteamientos de la psicología, el 868 |
 modelado es una propuesta del 869 |
 conductismo. Cuando uno oye hablar de 870 |
 lo que entendemos y de las actividades 871 |
 que se dan en los salones de clase y 872 |
 conversa en los pasillos con los 873 |
 estudiantes, uno contaría que nosotros 874 |
 tendríamos un enfoque, que mezcla 875 |
 muchas cosas pero que tiende mucho al 876 |
 cognitivismo, aunque por lo regular el 877 |
 Aprendizaje Activo se asocia con el 878 |
 constructivismo, por qué con el 879 |
 cognitivismo, porque el 880 |
 cognitivismo...uno de los planteamientos 881 |
 fuertes del cognitivismo es el 882 |
 aprendizaje significativo, el 883 |
 aprendizaje significativo se da en un 884 |
 contexto educativo, y con la ayuda de 885 |
 un profesor que le ayuda al estudiante 886 |
 a validarse las construcciones que 887 |
 está haciendo [eh...] corresponden a los 888 |
 propósitos que buscaba en ese curso 889 |
 [...] porque por eso se llama 890 |
 aprendizaje significativo, porque es 891 |
 un aprendizaje que tiene un 892 |
 significado dentro de este contexto, y 893 |

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 7: Guion Autobiografía

- 1) ¿Cómo escogieron ser docentes? ¿Qué los llevó a serlo? (mecanismos de decisión)
- 2) Trayectoria, procesos, hechos, eventos, giros, modelos... rasgos más importantes de su propio quehacer.
- 3) Sentimientos más intensos en ejercicio docente en positivo y negativo. ¿Cuáles son y qué los causa?
- 4) Relaciones con otros: ¿con quiénes? ¿Qué caracteriza esas relaciones en el marco del ejercicio docente? ¿Cómo impactan el oficio?
- 5) Relación con la institución, con metas colectivas, vínculos entre el norte individual y el institucional o estructural. ¿Desde dónde se da esa relación, cómo se concibe? ¿Qué carácter tiene?
- 6) Descripción del oficio. Claves de enseñanza/aprendizaje.

ANEXO 8: Muestra de autobiografías sistematizadas en atlas ti

Report: 26 quotation(s) for 1 code

HU: Ana Lucia

File: [C:\Documents and Settings\1143829409.ICESI\Mis documentos\Ana Lucia\Ana Lucia.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 06/02/13 10:45:54 a.m.

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

EPISODIOS CLAVES

P 1: A. V. doc - 1:12 [Estudiar en dos universidades ..] (40:40) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Estudiar en dos universidades simultáneamente, una pública y otra privada, era un cóctel explosivo muy difícil de soportar durante mucho tiempo.

P 1: A.V. doc - 1:13 [Estos profesores ofrecían curs..] (36:36) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Estos profesores ofrecían cursos para los estudiantes de economía hasta tal punto que el programa de economía incluía un porcentaje bastante alto de materias sociológicas. Viendo estas materias hice un recorrido muy minucioso por las principales teorías políticas desde Platón hasta el Manifiesto del Partido Comunista de Marx, pero igualmente tuve acceso a los grandes clásicos de la sociología como Marx, Durkheim y Weber.

P 1: A. V. doc - 1:14 [La revolución estaba a la orde..] (42:42) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

La revolución estaba a la orden del día en Colombia y en algún momento incluso llegué a pensar que la toma del poder era asunto de pocos años. Los debates entre estos grupos políticos creaban un ambiente entre los estudiantes de interés por la lectura, por la historia de los movimientos revolucionarios en el mundo, por la situación colombiana y, en general, por el propio marxismo.

P 1: A. V. doc - 1:15 [En la Universidad había un pro..] (48:48) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

En la Universidad había un profesor español llamado Francisco Jarauta que dictaba una clase muy exitosa de epistemología y allí me matriculé durante un semestre. Cambié los códigos jurídicos por el estudio de la episteme: Foucault, Bachelard, Cangilhem y muchos otros autores franceses.

P 1: alberto valencia.doc - 1:31 [El asunto es que Álvaro Escoba..] (86:86) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES] [FILIACIÓN IDEOLÓGICA] [FORMACIÓN COMO DOCENTE]

No memos

El asunto es que Álvaro Escobar nos recomendó entonces a los profesores del Departamento de Ciencias Sociales que convirtiéramos los cursos de servicios que dictábamos en espacios de formación intelectual de los estudiantes, que sirvieran de base para sus acciones políticas. La idea era enseñarles marxismo con toda la seriedad del caso, para que se dieran cuenta que el asunto era mucho más difícil y complejo y que no tenía mucho sentido "tirar piedras" en la carretera Panamericana, como se llamaba en ese tiempo la calle principal al lado de la cual se encontraba la Universidad. Esa era pues nuestra responsabilidad y de alguna manera cumplimos con la tarea, aunque era un poco incómodo eso de enseñar marxismo.

P 1: alberto valencia.doc - 1:51 [Todas estas ideas tuvieron sob..] (170:171) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES] [FILIACIÓN IDEOLÓGICA]

No memos

Todas estas ideas tuvieron sobre mi generación un efecto contradictorio. Por una parte eran la invitación a asumir de manera dogmática un compromiso revolucionario, con la afiliación a un grupo político, por lo general, autoritario y despótico. Pero, por otra parte, detrás de estas ideas (dogmáticas la mayor parte de ellas), se encontraba como elemento positivo un compromiso de lucha contra la explotación y la dominación y una invitación al realismo sociológico, que se traducía en un afán innegable por estudiar nuestra propia situación que dio un inmenso impulso a una generación.

A partir de los años 1980 estas ideas comenzaron a ponerse seriamente en cuestión en la mentalidad de los intelectuales de izquierda de la época hasta tal punto que muchos, no solamente las abandonaron en bloque, sino que dejaron de lado su aspecto positivo, es decir, el compromiso en la lucha contra todas las formas de dominación y de explotación, que bien se podía desarrollar por otras vías distintas. Desmarcarse del marxismo se convirtió entonces en un ritual corriente de la vida intelectual. Aparece así lo que Estanislao Zuleta llamaba el "realismo cínico", consistente en un abandono de los ideales y de las utopías, y en un reacomodamiento masivo a las exigencias del presente.

P 2: B.Z.:doc - 2:4 [En Foro Costa Atlántica, con a..] (13:13) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

En Foro Costa Atlántica, con ayuda de la cooperación internacional, se investigaban problemas sociales con el rigor de la investigación de campo y la interdisciplinariedad teórica, entre economistas, abogados y sociólogos. Se brindaban procesos de capacitación de adultos a líderes sociales, políticos, comunitarios, sin perder de vista el rigor académico ni la pertinencia social ni las estrategias pedagógicas más adecuadas para abordar problemas concretos de las comunidades y la ciudadanía y diseñar conjuntamente proyectos de intervención como principios de actuación, de tal manera que se pudiera generar concertación con el Estado, todo dentro de una apuesta por la democracia: sus principios, sus métodos, sus referentes teóricos. También se asesoraba y se capacitaba a funcionarios públicos para promover procesos de modernización estatal y dejar capacidad instalada en las dependencias públicas en el marco de los nuevos principios participativos señalados en la Carta. Desde el 10 de abril de 1989, fecha en que ingresé como sociólogo a Foro, acumulé durante más de diez años experiencias valiosas en formación de adultos, fortalecí conocimiento en áreas sociológicas claves como la política, amplí perspectivas de reflexión en discusiones teóricas sobre la democracia y a la par de todo ello

P 2: B.Z.doc - 2:5 [culminé mi trabajo de tesis, d..] (13:13) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES] [EXPERIENCIA DOCENTE]

No memos

culminé mi trabajo de tesis, dirigido por el historiador Medofilo Medina, dilatado en el tiempo por las apremiantes obligaciones laborales que tenía y las nuevas responsabilidades que había asumido como hombre de hogar y una vez logré mi título de Magister, un 29 de abril de 1998, le solicité formalmente a mi compañero de grado, el también Magíster Jaime Álvarez Llanos —en ese momento coordinador nocturno del programa de sociales de la Universidad del Atlántico—, que me brindara la oportunidad de enseñar en la universidad. Entré como profesor catedrático al siguiente semestre; mi primer curso dictado fue Historia de América Latina. Desde ese instante reforcé aún más la convicción que ya había comenzado a consolidarse gracias a los procesos de formación de adultos que dicté, promoví, diseñé y dirigí en Foro Costa Atlántica: quería y podía ganarme la vida como docente.

P 4: Experiencia Docente C.R..doc - 4:24 [De la UDCA siguió un período c..] (51:51) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

De la UDCA siguió un período con el proceso de trabajo comunitario con Transmilenio en el que como equipo hicimos alrededor de 3500 talleres. Allí estábamos con una educadora magnífica llamada Maria Elvira Carvajal. La apuesta no fue solamente dar la información sobre cómo iba a ser Transmilenio, sino que se diseñó un taller que buscaba sensibilizar sobre la problemática del transporte en Bogotá, las prácticas sociales en torno al mismo, fomentar veeduría al sistema y promover retroalimentación que permitiera tener en cuenta a la comunidad bogotana respecto de sus necesidades en torno al sistema. Este escenario fue interesante en términos de competencias para la docencia.

P 4: Experiencia Docente C.R..doc - 4:26 [Otros dos escenarios de aprend..] (55:55) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Otros dos escenarios de aprendizaje de nuevas técnicas que me han sido muy útiles en la docencia fueron el estudio de pobreza de Banco Mundial y la consultoría con la Agencia de Cooperación Técnica Alemana - GTZ.

P 4: Experiencia Docente C.R..doc - 4:28 [Ya venía trabajando entre la c..] (62:62) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Ya venía trabajando entre la consultoría y la docencia con la Universidad Javeriana, donde retorné como docente de cátedra, hasta que apareció una oferta de trabajo con la Universidad Santo Tomás, con la Facultad de Comunicación Social. Al principio también de cátedra, pero al siguiente semestre me invitaron a hacer parte del equipo, de tiempo completo. La disculpa, «véngase a hacer investigación con nosotros», y acepté, y allí he estado 11 años. El factor decisivo: los estudiantes eran muy cercanos al docente y el afecto emergía en la relación cotidiana, lo cual era muy difícil de construir en otras universidades. Esto me capturó.

P 4: Experiencia Docente C.R..doc - 4:39 [En la Facultad preparábamos la..] (85:85) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

En la Facultad preparábamos las condiciones para la acreditación de alta calidad del programa, y a nivel institucional hacía parte del equipo que gestionaba la autoevaluación institucional. En términos de la mirada sobre la docencia que esto produce es un salto cualitativo importante. Es mirar como un fractal que lo que se hace institucionalmente impacta el desarrollo de los programas y de lo que se hace en el aula de clase. Pero también al revés. Sistematizar las experiencias educativas puede llegar a incidir en las miradas institucionales sobre ciertos procesos.

P 5: M.F..doc - 5:6 [Alguna vez matriculé un curso,..] (20:20) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Alguna vez matriculé un curso, era algo sobre sociología y el medio ambiente. Leímos una gran cantidad de textos sociológicos, el profesor que daba esa materia al ver mi gran interés en el asunto me invitó a un grupo de “estudio informal” que tenía con otros amigos. El grupo estaba conformado por personas de distintas profesiones médicos, ingenieros, filósofos y biólogos. Ellos en esa época estaban leyendo *El Capital* de Marx en la edición y traducción que había publicado la Editorial Siglo XXI.

P 5: M.F..doc - 5:8 [Así es que comencé a estudiar ..] (23:23) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Así es que comencé a estudiar sociología en la Universidad del Valle. Hubo varios factores que fueron importantes en mi proceso de formación como socióloga, y que con el tiempo serían fundamentales para mi formación en la docencia.

P 5: M.F..doc - 5:25 [Cuando tenía 13 años de edad I..] (11:11) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

Cuando tenía 13 años de edad llegó al colegio un profesor que en medio de su locura me abrió las puertas de acceso a tres grandes “cosas” que serían fundamentales para mí. Leí por primera vez un texto titulado *El elogio a la dificultad* de Estanislao Zuleta. Según mi profesor, Zuleta había sido un gran amigo suyo. Me prestó un libro que se titulaba *Freud y el alma humana*, de un señor Bruno Bettelheim, que llamaba la atención sobre términos mal traducidos de la obra de Freud, a quien yo no conocía. Y me prestó un libro titulado *Los Hermanos Karamazov* de Dostoievski. Al mismo tiempo llegaron a mi vida Dostoievski, Freud y Zuleta.

P 6: R. B..doc - 6:4 [La experiencia como estudiante..] (5:5) (Super)

Codes: [EPISODIOS CLAVES]

No memos

La experiencia como estudiante de sociología marcó la pauta para mi labor docente. Alguna vez en una reunión familiar alguien me preguntó «¿qué es la sociología?». Yo, que me encontraba alrededor del cuarto semestre, no tuve más respuesta que: es una forma de vida.

ANEXO 9: Listado de Autoevaluaciones analizadas

No. Asignado	NOMBRE PROFESOR	FECHA	DEPARTAMENTO Y DECANATO
1	A. A. G.	Diciembre 7 de 2010	DEPARTAMENTO ESTUDIOS JURÍDICOS (Decanato Derecho y Ciencias Sociales)
2	Á. J. H.	Noviembre 30 de 2010	
3	M. E. T.	Diciembre 15 de 2010	
4	A. F. Á.	Diciembre 15 de 2010	
5	A. F. Á.	Diciembre 15 de 2010	
6	A. F. Á.	Diciembre 15 de 2010	
7	C. A. E.	Diciembre 1 de 2010	
8	D. P. Q.	Octubre 19 de 2010	
9	D. P. Q.	Mayo 29 de 2010	
19	D. P. Q.	Mayo 29 de 2010	
10	D. P. Q.	Noviembre 11 de 2010	
16	D. P. Q.	Noviembre 11 de 2010	
11	F. V. P.	Noviembre 3 de 2010	
12	F. V. P.	Noviembre 3 de 2010	
13	F. G. A.	Noviembre 11 de 2010	
14	F. G. A.	Noviembre 11 de 2010	
15	F. G. A.	Noviembre 11 de 2010	
17	O. A. T.	Noviembre 30 de 2010	
18	M. A. C.	Noviembre 30 de 2010	
20	J. A. I.	Noviembre 3 de 2010	
21	J. A. I.	Noviembre 3 de 2010	
22	J. A. I.	Noviembre 3 de 2010	
23	M. L. G.	Noviembre 20 de 2010	
24	Y. E. E.	Octubre 12 de 2010	
25	Y. E. E.	Octubre 12 de 2010	
26	Y. E. E.	Octubre 12 de 2010	
27	Y. E. E.	Noviembre 28 de 2010	
28	Y. E. E.	Noviembre 28 de 2010	

29	A. F. M.	Noviembre 28 de 2010	DEPARTAMENTO GESTIÓN ORGANIZACIONAL (Decanato Ciencias Administrativas. Y Económicas)
30	A. A. N.	Mayo 15 de 2010	
31	A. A. N.	Mayo 15 de 2010	
32	A. R. E.	Mayo 29 de 2010	
33	A. C. M.	Mayo 22 de 2010	
34	A. J. F.	Mayo 15 de 2010	
35	Á. M. G.	Mayo de 2010	
36	Á. M. G..	Mayo de 2010	
37	C. P. B.	Junio 2 de 2010	
38	C. O. L..	Junio 1 de 2010	
39	C. O. L.	Junio 1 de 2010	
40	C. R. G.	Junio 29 de 2010	
41	D. M.	Mayo de 2010	
42	E. S. C.	Mayo 21 de 2010	
43	F. V.	Mayo 28 de 2010	
44	F. V.	Mayo 28 de 2010	
45	F. V.	Mayo 28 de 2010	
46	L. C.	Mayo 26 de 2010	
47	L. F. G.	Mayo 13 de 2010	
48	L. F. G.	Mayo 13 de 2010	
49	L. A. O.	Mayo 14 de 2010	
50	M. G. D.	Mayo 12 de 2010	
51	M. V. R.	Mayo 18 de 2010	
52	M. V. R.	Mayo 18 de 2010	
53	M. T.	Mayo 18 de 2010	
54	M. T.	Mayo 18 de 2010	
55	M. T.	Mayo 18 de 2010	
56	G. N.	Mayo 22 de 2010	
57	P. P. S.	Junio 3 de 2010	
58	N. F. B.	Mayo 26 de 2010	
59	O. V. C.	Mayo 18 de 2010	

60	O. V. C.	Noviembre 23 de 2010	
61	V. H. F.	Mayo 22 de 2010	
62	S. B.	Mayo 13 de 2010	
63	A. T. P.	Noviembre 26 de 2010	DEPARTAMENTO ESPÍRITU EMPRESARIAL
77	A. T. P.	Noviembre 9 de 2010	
64	Á. R. B.	Noviembre 30 de 2010	
65	A. C. M.	Noviembre 30 de 2010	
66	A. C. M.	Noviembre 30 de 2010	
78	A. C. M.	Noviembre 28 de 2010	
67	A. F. O.	Noviembre 19 de 2010	
68	A. F. O.	Noviembre 19 de 2010	
79	A. F. O.	Noviembre 8 de 2010	
80	A. F. O.	Noviembre 8 de 2010	
69	J. M. R..	Marzo 10 de 2010	
70	L. F. S.	Noviembre 18 de 2010	
85	L. F. S.	Noviembre 5 de 2010	
71	L. M. Á.	Diciembre 2 de 2010	
72	L. M. Á.	Diciembre 2 de 2010	
73	M. L. P.	Diciembre 8 de 2010	
74	M. F. Á.	Noviembre 26 de 2010	
75	S. W.	Diciembre 2 de 2010	
76	S. W.	Diciembre 2 de 2010	
88	S. W.	Noviembre 29 de 2010	
81	C. F. D.	Noviembre 25 de 2010	
82	C. F. D.	Noviembre 25 de 2010	
83	M. J. F..	Noviembre 25 de 2010	
84	M. J. F.	Noviembre 25 de 2010	
86	M. R. F.	Diciembre 7 de 2010	
87	M. F. C.	Noviembre 25 de 2010	
89	A. A. R.	Diciembre 7 de 2010	
90	A. R. C.	Noviembre 22 de 2010	

91	C. E. M.	Diciembre 4 de 2010	DEPARTAMENTO IDIOMAS (Decanato de Derecho y Ciencias Sociales)
92	C. Y. Ch.	Noviembre 22 de 2010	
93	D. N.	Noviembre 19 de 2010	
94	D. P.	Febrero 15 de 2010	
95	E. U. S.	Noviembre 25 2010	
96	E. B. P.	Noviembre 25 de 2010	
97	F. V. S.	Diciembre 6 de 2010	
98	D. G.	Diciembre 6 de 2010	
99	G. C.	Diciembre 4 de 2010	
100	J. F. C.	Diciembre 6 de 2010	
101	J. L. G.	Diciembre 3 de 2010	
102	J. B.	Diciembre 3 de 2010	
103	J. D. A.	Diciembre 3 de 2010	
104	M. V.	Diciembre 6 de 2010	DEPARTAMENTOS ESTUDIOS POLÍTICOS, ESTUDIOS SOCIALES, HUMANIDADES (Decanato de Derecho y Ciencias Sociales)
105	M. J. C.	Diciembre 6 de 2010	
106	N. M.	Noviembre 30 de 2010	
107	O. A. J.	Noviembre 26 de 2010	
108	R. V. A.	Diciembre 3 de 2010	
109	M. R. M.	Diciembre 2 de 2010	
110	S. A. P.	Noviembre 30 de 2010	
111	S. A. P.	Noviembre 30 de 2010	
112	V. M.	Diciembre 2 de 2010	
113	S. S.	Noviembre 25 de 2010	
154	A. P. R.	Diciembre 10 de 2010	
130	A. L. G.	Noviembre 26 de 2010	
147	A. E. B.	Junio 4 de 2010	
132	A. F.	Noviembre 24 de 2010	
129	A. R. M.	Noviembre 30 de 2010	
156	A. R. M.	Noviembre 30 de 2010	
148	A. F. C.	Junio 3 de 2010	
172	A. F. C.	Mayo 8 de 2010	

131	A. F. C.	Noviembre 19 de 2010
133	Á. M. G.	Noviembre 26 de 2010
134	A. R.	Noviembre 26 de 2010
135	C. E. C..	Noviembre 26 de 2010
149	C. E. C..	Noviembre 26 de 2010
124	C. M.	Mayo 28 de 2010
160	C. M.	Noviembre 18 2010
150	C. I. P.	Junio 8 de 2010
173	C. I. P.	Mayo 20 de 2010
123	D. A. N.	Mayo 20 de 2010
120	D. A. N.	Mayo 21 de 2010
137	D. A. L.	Mayo 21 de 2010
136	D. C. R.	Noviembre 19 de 2010
165	D. V. R.	Diciembre 3 de 2010
168	D. V. R.	Diciembre 3 de 2010
121	D. V. R.	Junio 1 de 2010
122	D. V. R.	Junio 1 de 2010
162	E. B.	Diciembre 6 de 2010
118	E. B.	Junio 3 de 2010
138	E. J. B.	Noviembre 24 de 2010
174	H. O. L.	Mayo 22 de 2010
139	I. H. V.	Diciembre 6 de 2010
140	J. T.	Noviembre 18 de 2010
155	J. A. D.	Diciembre 3 de 2010
115	J. A. D.	Junio 14 de 2010
127	J. A. D.	Marzo 12 de 2010
159	L. P. A.	Diciembre 2 de 2010
157	L. F. B.	Diciembre 4 de 2010
158	L. F. B.	Diciembre 4 de 2010
166	L. F. P.	Diciembre 4 de 2010
141	M. F. G.	Noviembre 17 de 2010

151	M. F. G.	Junio 10 de 2010	
175	M. F. G.	Mayo 22 de 2010	
119	N. O. B.	Mayo 19 de 2010	
167	N. O. B.	Noviembre 23 de 2010	
152	N. M. B.	Junio 13 de 2010	
153	N. M. B.	Junio 13 de 2010	
116	O. J. T.	Junio 6 de 2010	
117	O. J. T.	Junio 6 de 2010	
142	O. Y. L.	Noviembre 25 de 2010	
169	R. M. N.	Diciembre 2 de 2010	
114	R. M. N.	Mayo 19 de 2010	
161	V. U.	Diciembre 5 de 2010	
163	V. U.	Diciembre 5 de 2010	
164	V. U.	Diciembre 5 de 2010	
146	V. U.	Junio 8 de 2010	
176	V. U.	Mayo 22 de 2010	
177	V. U.	Mayo 22 de 2010	
143	V. U.	Noviembre 25 de 2010	
144	V. U.	Noviembre 25 de 2010	
145	V. U.	Noviembre 25 de 2010	
170	W. B. M	Diciembre 2 de 2010	
128	W. B. M	Diciembre 3 de 2010	
171	Z. C. C.	Diciembre 1 de 2010	
125	D. M. D.	Noviembre2010	DEPARTAMENTO ESTUDIOS PSICOLÓGICOS (Decanato de Derecho y Ciencias Sociales)
126	D. M. D.	Noviembre2010	
178	J. C. G.	Diciembre 1 de 2010	
179	J. C. G.	Diciembre 1 de 2010	
180	J. C. G.	Diciembre 1 de 2010	
181	J. C. G.	Noviembre 19 de 2010	
182	A. S. C.	Noviembre 23 de 2010	
183	D. E. V.	Diciembre 3 de 2010	

184	D. E. V.	Diciembre 3 de 2010	
185	D. E. V.	Diciembre 3 de 2010	
186	F. M.	Noviembre 25 de 2010	
187	F. M.	Noviembre 25 de 2010	
188	F. M.	Noviembre 25 de 2010	
189	X. C.	Noviembre 25 de 2010	
190	X. C.	Noviembre 11 de 2010	
191	P. A. G.	Noviembre 30 de 2010	
192	O. A. B.	Noviembre 30 de 2010	
193	O. A. B.	Noviembre 30 de 2010	
194	O. A. B.	Noviembre 30 de 2010	
195	M. F. G.	Noviembre 23 de 2010	
196	M. F. G..	Noviembre 23 de 2010	
197	L. A. Ch.	Noviembre 22 de 2010	
198	J. C. J	Noviembre 24 de 2010	
199	J. C.	Diciembre 2 de 2010	
200	J. C. C.	Diciembre 2 de 2010	DEPARTAMENTO T.I.C (Decanato de Ingenierías)
201	H. A.	Noviembre 16 de 2010	
202	M. R. Z..	Mayo 29 de 2010	
203	R. A. C.	Junio 15 de 2010	
204	H. A.	Noviembre 17 de 2010	
205	J. M. M.	Diciembre 10 de 2010	
206	J. M. M.	Diciembre 10 de 2010	
207	L. C. B.	Noviembre 16 de 2010	
208	L. C. B.	Noviembre 16 de 2010	
209	L. C. B.	Noviembre 16 de 2010	
210	C. E. P.	Mayo 31 de 2010	COMUNICACIÓN (Decanato de Derecho y Ciencias Sociales)
211	L. M. B.	Junio 8 de 2010	
212	A. R. C	Noviembre 22 de 2010	
213	L. I. H.	Noviembre 22 de 2010	
214	A. R. M.	Diciembre 1 de 2010	

215	A. M. O.	Noviembre 30 de 2010	
216	L. M. B.	Noviembre 30 de 2010	
217	G. P. C.	Diciembre 13 de 2010	
218	J. I. F.	Noviembre 30 de 2010	
219	J. E. A.	Diciembre 10 de 2010	
220	L. M. B.	Diciembre 10 de 2010	
221	L. I. H.	Diciembre 10 de 2010	
222	R. I. D.	Diciembre 2 de 2010	
223	M. R. M.	Diciembre 2 de 2010	
224	A. R.	Mayo 18 de 2010	Adicional DEPARTAMENTO HUMANIDADES. (Decanato de Derecho y ciencias sociales)
225	A. A. M.	Mayo 15 de 2010	
226	J. LI.	Mayo 22 de 2010	
227	J. D. A.	Junio 8 de 2010	
228	C. E. P.	Mayo 31 de 2010	
229	C. E. P.	Mayo 31 de 2010	
230	C. E. P.	Mayo 31 de 2010	
231	G. J. A.	Mayo 14 de 2010	
232	G. J. A.	Mayo 14 de 2010	
233	F. F. G.	Mayo 14 de 2010	
234	M. C.	Mayo 20 de 2010	
235	M. C.	Mayo 20 de 2010	
236	A. A. M.	Noviembre 20 de 2010	
237	A. R.	Noviembre 20 de 2010	
238	A. S.	Noviembre 20 de 2010	
239	C. E. P.	Noviembre 27 de 2010	
240	C. E. P.	Noviembre 27 de 2010	
241	A. S.	Noviembre 30 de 2010	
242	H. D.	Noviembre 30 de 2010	
243	H. D.	Diciembre 6 de 2010	
244	H. D.	Diciembre 6 de 2010	
245	E. S. S.	Diciembre 6 de 2010	

246	E. S. S.	Diciembre 6 de 2010
247	F. F. G.	Noviembre 11 de 2010
248	G. J. A.	Noviembre 11 de 2010
249	G. J. A.	Noviembre 11 de 2010
250	Ó. E. O..	Noviembre 21 de 2010
251	Ó. E. O.	Noviembre 21 de 2010
252	H. K.	Noviembre 23 de 2010
253	N. O. B.	Noviembre 23 de 2010
254	M. A. S..	Noviembre 20 de 2010
255	M. A. S..	Noviembre 20 de 2010
256	M. C.	Noviembre 12 de 2010
257	M. C.	Noviembre 12 de 2010
258	J. D. A	Noviembre 20 de 2010
259	J. D. A	Noviembre 20 de 2010
260	J. LI.	Noviembre 20 de 2010
261	A. A. M.	Mayo 15 de 2010
262	A. R.	Mayo 15 de 2010
263	A. S.	Mayo 14 de 2010
264	C. M. M..	Mayo 14 de 2010
265	J. LI.	Mayo 14 de 2010
266	F. F. G.	Mayo 14 de 2010
267	E. S. S.	Junio 8 de 2010
268	E. S. S.	Junio 8 de 2010
269	L. V.	Mayo 15 de 2010
270	A. S.	Mayo 15 de 2010
271	H. K.	Mayo 14 de 2010
272	N. O. B.	Mayo 15 de 2010
273	H. J. P.	Mayo 18 de 2010
274	H. J. P.	Mayo 18 de 2010
275	Ó. E. O..	Mayo 21 de 2010
276	Ó. E. O..	Mayo 15 de 2010

277	M. A. S.	Mayo 13 de 2010	
278	M. A. S.	Mayo 13 de 2010	
279	J. LI.	Mayo 13 de 2010	
280	Y. L. G.	Mayo 12 de 2010	
281	A. A. G.	Noviembre 23 de 2010	
282	A. J.	Noviembre 20 de 2010	
283	A. S.	Noviembre 24 de 2010	
284	A. S.	Noviembre 24 de 2010	
285	A. A. M.	Noviembre 24 de 2010	
286	A. R.	Diciembre 23 de 2010	
287	Ó. E. O.	Noviembre 24 de 2010	
288	M. C.	Noviembre 23 de 2010	
289	M. C.	Noviembre 23 de 2010	
290	M. C.	Noviembre 23 de 2010	
291	J. LI.	Noviembre 23 de 2010	
292	J. LI.	Noviembre 23 de 2010	
293	C. M.	Noviembre 23 de 2010	
294	G. J. A.	Noviembre 23 de 2010	
295	G. J. A.	Noviembre 23 de 2010	
296	G. U.	Noviembre 23 de 2010	
297	Ó. E. O.	Noviembre 24 de 2010	
298	Ó. E. O.	Noviembre 24 de 2010	
299	N. O. B	Noviembre 23 de 2010	
300	M. A. S.	Noviembre 23 de 2010	
301	M. A. S.	Noviembre 23 de 2010	
302	Y. L. G.	Noviembre 22 de 2010	

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 10: Formato autoevaluación Universidad Icesi

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Materia: _____ Grupo: _____ Código _____

Profesor: _____ Fecha: _____

Estimado profesor,

La Universidad ha planteado, en su Proyecto Educativo, una forma diferente de interacción entre los estudiantes, los profesores y los materiales de estudio. El planteamiento de la Universidad, del cual usted es consciente, es un planteamiento de **aprendizaje activo**.

Esta guía está orientada a motivar y orientar en usted un proceso de reflexión sobre cómo entiende y desarrolla algunos de los aspectos que caracterizan nuestro Proyecto Educativo, y sobre su incidencia en la manera en que conduce y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. La presentación y discusión de los objetivos de aprendizaje, tanto los generales como los específicos de cada módulo o unidad, influyen en la motivación de los estudiantes y en su nivel de compromiso con el aprendizaje.

- ¿En qué momento presentó los objetivos generales de aprendizaje a sus estudiantes?
- ¿Cómo presenta y discute los objetivos de aprendizaje?
- ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades de presentación y discusión de los objetivos?

2. La planificación de cada clase debe incluir las estrategias básicas de aprendizaje que se utilizarán.

- Escriba qué actividades de aprendizaje utiliza en sus cursos.
- ¿En qué circunstancias decide usted la utilización de cada una de las actividades que acaba de mencionar?
- Ordene las actividades mencionadas, de mayor a menor, según el grado de participación que generan en los estudiantes.

3. En un modelo de aprendizaje el estudio previo, por parte del estudiante, del material asignado para cada clase, es un requisito indispensable para el éxito del modelo.

- ¿En qué momento les indica a sus estudiantes qué material deben preparar para la siguiente sesión?
- ¿Qué indicaciones les da a sus estudiantes para lograr que preparen los materiales como usted lo espera?
- ¿Qué actividades lleva a cabo para verificar que los estudiantes siguieron las indicaciones que usted les dio?

4. Las evaluaciones que se hacen a los estudiantes tienen que ser coherentes con los objetivos de aprendizaje definidos para el curso y con las actividades de aprendizaje realizadas.

- ¿Cómo se asegura usted de que sus estudiantes son conscientes de esta coherencia?

1. El propósito fundamental de la evaluación es obtener información que permita guiar al estudiante para que alcance los objetivos de aprendizaje propuestos. Si la

calificación numérica no se acompaña de anotaciones o comentarios que la justifiquen, no cumple con este propósito.

- ¿En qué momento y de qué manera hace usted estas anotaciones o comentarios a sus estudiantes?

6. ¿Qué porcentaje aproximado del tiempo de la clase utiliza en cada una de las siguientes actividades, durante el semestre?

(Recuerde: Los porcentajes que usted asigne deben sumar 100%).

a) Exposiciones por parte del profesor	_____
b) Exposiciones por los estudiantes	_____
c) Resolución de dudas a estudiantes	_____
d) Trabajo en pequeños grupos	_____
e) Discusión de temas estudiados	_____
(Revisión de conceptos y aprendizajes)	
f) Trabajo individual de los estudiantes	_____
g) Estudiantes en el tablero	_____
h) Simulaciones y/o juegos didácticos	_____
i) Exposiciones por conferencistas invitados	_____
k) Presentación y discusión de videos	_____
l) Trabajo en laboratorio o sala de computo	_____
m) Revisión y corrección de proyectos	_____
(Individual o en grupo)	
n) Otras actividades _____	_____
(Especifique)	100 %

Comentario:

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 11: Formato de autoevaluación otras universidades**Sobre los objetivos del curso**

¿En qué momento presentó los objetivos generales de aprendizaje a sus estudiantes?

¿Cómo presenta y discute los objetivos de aprendizaje?

¿Con qué frecuencia realiza estas actividades de presentación y discusión de los objetivos?

Sobre la planificación de cada clase debe incluir las estrategias básicas de aprendizaje que se utilizan.

Escriba qué actividades de aprendizaje utiliza en sus cursos.

¿En qué circunstancias decide usted la utilización de cada una de las actividades que acaba de mencionar?

Ordene las actividades mencionadas, de mayor a menor, según el grado de participación que generan en los estudiantes.

Sobre el trabajo para la clase.

¿En qué momento les indica a sus estudiantes qué material deben preparar para la siguiente sesión?

¿Qué indicaciones les da a sus estudiantes para lograr que preparen los materiales como usted lo espera?

¿Qué actividades lleva a cabo para verificar que los estudiantes siguieron las indicaciones que usted les dio?

¿Cuál es la principal metodología aplicada en sus clases? Explique.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 12: Cuadro competencias y perfiles por países

Competencias y perfiles del sociólogo en universidades de Colombia

UNIV.	GENERALES	ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN	PROFUNDIZACIÓN/ PROFESIONALES
U. de Antioquia	El estudiante y profesional de sociología estará en capacidad de producir y enriquecer el pensamiento sociológico. Podrá generar interpretaciones y análisis críticos de la realidad social, nacional y regional. Será un observador objetivo, un analista sistemático de la realidad social en sus diferentes espacios.	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.
U. Cooperativa	No aparece el programa	No aparece el programa	No aparece el programa
U. Santo Tomas	No aparece el programa	No aparece el programa	No aparece el programa

atlántico	- Identificar, plantear y resolver problemas sociales. - Usar teorías, métodos y técnicas de las C.H en el análisis de los problemas sociales propios de nuestra realidad local, regional, nacional e internacional. - Trabajar en equipos multidisciplinarios. - Tomar decisiones y asumir compromisos éticos y ciudadanos con la preservación del medio ambiente, la diversidad socio-cultural y los valores democráticos propios de nuestro Estado Social de Derecho. - Trabajar en forma autónoma - Trabajar en la construcción y enriquecimiento del pensamiento humanístico, generando grupos de investigación o integrándose a otros en el ámbito local, regional, nacional e internacional. - Contribuir en la construcción del saber social y de la comunicación, argumentación, análisis y síntesis alrededor de los problemas sociales. - Leer y comprender textos en una segunda lengua (inglés y/o francés). - Manejar los recursos y técnicas informáticas y de Internet. - Participar de las comunidades académicas virtuales propias del mundo globalizado.	Área de Formación Básica Utilizar en el análisis de los problemas sociales las herramientas teórico-prácticas aportadas por otras ciencias sociales en el marco del desarrollo científico y tecnológico del mundo globalizado. Diseñar, aplicar y evaluar métodos, técnicas e instrumentos de recolección, sistematización y procesamiento de datos. Elaborar diagnósticos, pronósticos y propuestas de acción sobre distintos aspectos de la realidad social. - Realizar estudios y asesorar sobre la estructura y dinámica de funcionamiento de grupos, organizaciones e instituciones sociales y sus relaciones con el contexto local, regional y nacional. Área de Formación Profesional -Analizar las implicaciones éticas, sociales, políticas y económicas de su accionar profesional y asumirlas con responsabilidad, integridad y autonomía. -Interactuar con la comunidad de sociólogos y de otras disciplinas de las Ciencias Sociales y afines para el análisis integral de los problemas que aquejan a la sociedad. -Comunicar en forma oral y escrita para interactuar adecuadamente con los grupos sociales y culturales en diversos escenarios propios del contexto social. -Motivar a los grupos sociales con los cuales interactúe hacia metas comunes de desarrollo social sostenible que	Área de Profundización Asesorar, desde la perspectiva sociológica, la formulación de políticas de carácter sectorial propias de nuestra dinámica como sociedad. Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos globales y/o sectoriales que den respuesta a los problemas planteados en campos como lo urbano, la cultura, la industria, la educación y la política. Valorar los aportes teóricos y metodológicos de la sociología latinoamericana para el análisis de los problemas más urgentes. Desarrollar habilidades interpersonales que le permitan la dirección y la orientación en la dinámica grupal y el desarrollo del liderazgo en las comunidades con las cuales interactúe. Aprender y actualizarse permanentemente en los avances propios de la disciplina. Área de Contextualización: Entender las dinámicas históricas y económicas propias de la realidad latinoamericana, nacional y local para vincularlas al análisis de los problemas sociológicos estudiados. Apropiarse de los conceptos claves de la historia y la economía para un dialogo interdisciplinario que permita el análisis integral de los problemas estudiados.

U. Caldas	El estudiante debe estar en capacidad de comprender la estructura y los procesos de cambio de las sociedades modernas y explicar la sociedad colombiana en sus dimensiones regionales y en su integración con los ámbitos latinoamericano y mundial. Aptitudes básicas del aspirante Gusto y compromiso con la lectura y la escritura. Espíritu crítico y abierto a la comprensión de la sociedad y la cultura. - Autodisciplina en el estudio.	No se indica en el programa.	Aplicaciones de la profesión Capacidad para participar en los ámbitos científico y profesional. Habilidad para el diálogo interdisciplinario y para contribuir a la transformación de la realidad social.

U. Externado de Colombia	No se habla puntualmente de competencias: - Desarrollo de perspectiva crítica y creativa. Capacidad de establecer un diálogo con las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades • Desarrollo de una conciencia social crítica, con un sentido de pertenencia a una sociedad cuya cultura, valores y raíces son producto de su desarrollo histórico y social. • Habilidad para investigar la problemática social, acercándose a la realidad social con mayores elementos para la comprensión de sus problemas. • Apoyará el respeto de la pluralidad y la diversidad cultural de nuestro país como requisito básico para la comprensión de la complejidad de nuestra cultura • Capacidad para desarrollar proyectos de investigación interdisciplinaria y proyectos de acción en equipo con profesionales de otras disciplinas.	• Dispondrá de una información básica, con nociones de historia, antropología, economía, psicología filosofía y geografía, • Defender de la diversidad y el sentido de lo público. • Desarrollar pasión por la lectura, sentido de tolerancia, de respeto, imaginación y curiosidad por el pasado, sentido y comprensión de las diferencias, compromiso con la verdad, y una actitud honesta y crítica frente a los acontecimientos.	No se indica en el programa.

U. Icesi	- Sentido crítico y su capacidad de análisis. - Analizar problemas locales, regionales, nacionales y mundiales. - Proponer estrategias para atender problemas sociales. - Dirigir, diseñar y evaluar proyectos sociales. - Trabajar en equipo con otros profesionales. - Dirigir instituciones que trabajan en el área social.	En algunos cursos se habla de competencias reflexivas, capacidad de síntesis y argumentación; curiosidad intelectual, pensamiento sistémico, pensamiento crítico (abierto y reflexivo) y capacidad de enfrentar el cambio. Capacidad para reflexionar en torno de los valores de autonomía, perseverancia, tolerancia, justicia, honestidad y curiosidad del intelecto. Desarrollar competencias asociadas a las prácticas de observación de lo social y de intervención social.	
U. Nacional (Bogotá)	Se espera que los estudiantes estén en capacidad de: Identificar, describir y explicar los hechos, las relaciones y los conflictos sociales desde diferentes dimensiones (lo religioso, lo cultural, lo político, lo urbano, etc.).	Los profesionales deben estar en la capacidad de: Construir pensamiento crítico, interpretar la sociedad colombiana, comprometerse con responder a las problemáticas que aquejan a la sociedad y capaces de proponer alternativas que aporten a la construcción de la nación.	No se indica en el programa.

U. Nariño	El profesional en sociología se fundamenta en una formación básica que le aporta el pensamiento en clásico, contemporáneo y demás teorías sociológicas, en los campos de formación especializada. Planificación y desarrollo, formación práctica y científica metodología, interdisciplinaria y humanística.	En la formación y acción profesional, está en capacidad de: - Ejercer acción profesional en instituciones de carácter público o privado. - Analizar la realidad social y orientar los procesos sociales. - Participar en el ejercicio de la planificación social en organismos oficiales o privados de carácter multidisciplinario. - Intervenir en procesos de cambio social. - Promover la capacitación de la comunidad en la planificación, ejecución y evaluación de programas y proyectos sociales y comunitarios. - Desarrollar investigación social y docencia en los diferentes niveles educativos.	No se indica en el programa.
U. Del Pacífico	Comprender e interpretar su entorno social, cultural, económico y político. Utilizar herramientas científicas de análisis social. Dominar y utilizar los desarrollos filosóficos, sociales y culturales del pensamiento social contemporáneo. Formular proyectos de desarrollo y cambio social. Asesorar a las organizaciones e instituciones sociales en la planeación, desarrollo y evaluación de proyectos.	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.

U. Javeriana (Bogotá)	-Tener habilidades de comunicación escrita y oral -Alta capacidad de lectura y de comprensión de textos académicos - Interés en el conocimiento de la vida social. - Sensibilidad ante las ideas de las otras personas; valorar la capacidad de comprender el punto de vista de los otros y de establecer diálogos argumentados.	Formación profesional: -Capacidad de generar conocimiento empresas privadas o en el sector público. -Capacidad de identificar soluciones a problemas que emergen en la interacción social, la incorporación de tecnologías o desequilibrios ambientales y sociales. -Habilidad para la gestión de proyectos y administración de recursos o en actividades propias de la función pública.	No se indica en el programa.
U. Popular del Cesar	- Capacidad de comunicación social, observación e interpretación - Actitud para relacionarse con los otros y trabajo en grupo, - Capacidad de investigación y creatividad así como capacidad de rescatar la ética de los valores de la sociedad, la familia y el individuo.		El profesional de sociología estará en condiciones de desempeñarse en varios campos, tales como la investigación académica y la docencia; la planificación social en entidades públicas y privadas; la participación en equipos multidisciplinarios de investigación e intervención social; la intervención y evaluación de procesos de cambio.

U. Del rosario	- Formar sociólogos capaces de estudiar de manera sistemática las estructuras y relaciones sociales. - Comprender y analizar la realidad de la sociedad contemporánea. - Capacidad de aplicar conocimientos teóricos y metodológicos en el ejercicio profesional	En la formación se espera: • Impulsar y desarrollar las capacidades investigativas de los estudiantes. • Fomentar el desarrollo de una perspectiva integral en la comprensión de los problemas sociales • Promover el trabajo en equipo, el respeto por la diferencia y la diversidad. • Formar sociólogos capaces de innovar, de incursionar en campos novedosos de la actuación profesional, que surgen en respuesta a necesidades sociales y promotores de la interdisciplinariedad.	
U. Del Tolima	- Habilidad para desarrollar y promover proyectos de investigación. - Estar en capacidad de intervenir en procesos sociales. - Dominar los lenguajes de otras ciencias sociales. - Hacer parte de equipos interdisciplinarios tanto investigativos como de intervención social.	En la formación profesional estará en capacidad de: Campo de acción del egresado en Sociología: - Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación. - Elaborar el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas desde el aspecto social.	Se destacan capacidades: En la investigación académica disciplinaria y multidisciplinaria; enfocada en la realidad nacional, regional y local, teniendo presente los contextos globales En la planificación e intervención social, de manera individual o por la formación de equipos multidisciplinarios; y En trabajos de asesoría y consultoría, para instituciones públicas o para el sector privado.

U. Del Valle	Estudiantes y profesionales en - Capacidad de manejar adecuadamente la problemática sociológica en sus dimensiones histórica, teórica y metodológica; - Aplicar las diferentes perspectivas de la sociología al análisis concreto de la realidad social e institucional, tanto en los niveles locales, como regionales y nacionales. - Intervenir en la dirección de los problemas sociales en los niveles anteriormente mencionados		El profesional estará en condiciones de desempeñarse en varios campos, tales como la investigación académica y la docencia; la planificación social en entidades públicas y privadas; la participación en equipos multidisciplinarios de investigación e intervención social; la intervención y evaluación de procesos de cambio social o resultantes de ellos; la asesoría y consultoría en trabajos especializados relacionados con las ciencias sociales; y la producción de análisis sociales especializados para las instituciones o grupos que lo demanden.

Competencias y perfiles del sociólogo en universidades de Chile

UNIV.	GENERALES	ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN	PROFUNDIZACIÓN/ PROFESIONALES
U. Arturo Prat	Capacidad para aplicar, en las diversas realidades sociales un conjunto de conocimientos y de metodologías fundadas científicamente, orientadas a comprender fenómenos - Poseer ética de trabajo profesional	No aparece en el programa	- Capacidad para laborar en Universidades, tanto en Investigación como en docencia o planificación - En Organismos de Estado, O.N.G., Empresas, Ministerios, Municipalidades, en implementación de políticas sociales y desarrollo organizacional, o en instituciones gubernamentales.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Durante el desarrollo de la carrera las siguientes competencias: - Ser personas cultas, con una visión amplia y propia del mundo. - Poseer valores sólidos en integridad personal, benevolencia y solidaridad. - Ser altamente competentes en sus áreas de conocimientos específicos. - Ser motivados y capacitados para perfeccionarse toda la vida. - Poseer una actitud reflexiva y proactiva hacia el cambio. - Ser respetuosos de las personas y con vocación de servicio. - Capacidad de trabajar en equipo y ejercer un liderazgo positivo.	- Capacidad de pensar críticamente y abordar problemas complejos en forma sistemática. Asimismo desarrollar habilidades genéricas, tales como: - Hacer posible el desarrollo de una visión amplia del entorno humano, social y natural. - Promover el desarrollo de un apropiado juicio moral y los valores del respeto y la solidaridad. - Trasladar al estudiante la responsabilidad del propio desarrollo académico, que incluya un espíritu Crítico y riguroso. - Estimular la adquisición de la capacidad de expresión oral y escrita de ideas. - Exigir un manejo funcional de un idioma extranjero"	No aparece en el programa

Universidad de Chile	Los sociólogos deben estar en la capacidad de: - Comprender e intervenir en la sociedad. - Analizar la estructura de la sociedad y la acción social que se desenvuelve en ella. - Intervenir en la realidad social desde un punto de vista sociológico.	La amplia formación teórica y metodológica, permite adquirir capacidad de análisis e investigación de los fenómenos sociales. También fomenta la capacidad de desarrollar e implementar programas y políticas sociales	No aparece en el programa.
Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)	Estudiantes y egresados deben estar en la capacidad de: - Conducir procesos de generación de nuevos conocimientos. - Aplicar la sociología en contextos institucionales heterogéneos. - Actualización de conocimientos. - Aplicación de herramientas cualitativas y cuantitativas	No aparece en el programa.	No aparece en el programa.
Universidad de Concepción	Se espera que el estudiante y el profesional en sociología esté capacitado para analizar y resolver problemas sociales	Se espera formar un profesional con amplios y sólidos conocimientos teóricos y metodológicos destinados a comprender la compleja realidad del mundo social; las interacciones entre personas, entre grupos humanos, como asimismo, en sentido amplio toda acción con significación social	Capacidad para laborar en instituciones públicas y privadas
Universidad de Playa Ancha	Su rigurosa formación en el campo de la sociología y la metodología de la investigación social lo faculta para diseñar e implementar políticas sociales que permitan mejorar la calidad de vida y superar las diferencias sociales y culturales en la sociedad.	Desarrollar capacidad de análisis e interpretación de los problemas más importantes del país en el contexto de los procesos de modernización nacional y regional.	Investigador en organizaciones públicas y privadas, universidades, empresas, centros de estudio y organizaciones no gubernamentales. Posee capacidad para elaborar asesorías y consultorías; elaboración y evaluación de proyectos, administración académica y docencia universitaria.

Universidad de Valparaíso	No se indica en el programa.	Se pretende formar sociólogos con capacidad de: - Comprender críticamente las transformaciones de las sociedades contemporáneas; - Contribuir con la solución de las distintas problemáticas que afectan a la sociedad chilena.	Capacidad para desempeñarse en equipos multidiscplinarios, grupos de investigación, - Capacidad para desempeñarse como docentes de pregrado, en consultorías y asesorías para organismos estatales, empresas privadas, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales.
Universidad de La Frontera		Nuestros alumnos reciben una formación teórica y metodológica, que les permite desarrollar una alta capacidad reflexiva-crítica, para comprender, analizar y explicar la complejidad de lo social, tanto en sus dimensiones locales, nacionales y globales, a través de investigación científica de calidad, éticamente comprometida y con responsabilidad social.	El Sociólogo está capacitado para desarrollar: - Investigación en las distintas áreas del conocimiento social - Ejercer su profesión en equipos multidiscplinarios en el ámbito público, privado y del tercer sector. - Capacidad para ejercer investigación en centros especializados, docencia universitaria, asesorías y consultorías en proyectos de investigación y de intervención social y organizacional, capacitación, coordinación y dirección de equipos de trabajo, asesoría en la formulación de políticas públicas, implementación y evaluación de estrategias de modernización pública y privada.

Universidad de Viña del Mar	Capacidad de combinar antecedentes académicos y experiencia práctica, en la labor docente.	Sociólogos en capacidad de: - Comprender y saber interpretar teóricamente los fenómenos sociales. - Dominar metodologías e instrumentos eficaces para el diagnóstico y la acción en instituciones públicas y privadas. - Comprender e intervenir en procesos de transformación social	El egresado tendrá capacidades de: - Análisis y gestión para elaborar proyectos de investigación para la creación y aplicación de conocimientos; - Capacidad de integrar equipos para la toma de decisiones en el ámbito público y privado - Diseñar y evaluar programas de políticas públicas - Administrar redes institucionales y acuerdos de colaboración entre actores sociales.
Universidad Diego Portales	Capacidad para realizar investigación rigurosa de fenómenos, procesos y formaciones sociales.	Los profesionales están en capacidad de: Integrar creativamente teoría y métodos en la investigación social - Asumen una actitud reflexiva respecto al quehacer sociológico y por son conscientes de las diversas formas de desigualdad existentes en las sociedades contemporáneas.	Los Sociólogos están en capacidad de desempeñarse al interior de equipos de trabajo en los ámbitos público y privado, aportando una sólida formación como investigadores sociales.
Universidad Central	No se presentan en el programa.	Los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar habilidades para: - Participar tanto en proyectos de investigación en distintas asignaturas como para el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (Cesop) de la Universidad Central	Los sociólogos son capaces de desempeñar cargos en instituciones privadas y gubernamentales, desarrollando investigación social, evaluación de proyectos, estudios organizacionales y diagnósticos, entre otros. Tienen la capacidad de participar en la toma de decisiones y gestión en sus lugares de trabajo.

Universidad Andrés Bello	- Desarrollar capacidades analíticas sobre la realidad social y sus cambios. - Vincular la teoría con el manejo profundizado de herramientas cuantitativas y cualitativas de análisis, aplicables al ámbito de la investigación social, en general y a temas de relevancia para el país.	Los estudiantes adquieren en la práctica investigativa un sólido bagaje teórico-metodológico, cognitivo-analítico y práctico-profesionalizante, en el ámbito de las instituciones, las asociaciones y las acciones colectivas.	No se indica en el programa.
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Los sociólogos desarrollar las siguientes habilidades: Saber investigar, proyectar y proponer alternativas que contribuyen al bienestar, la justicia, el pluralismo y la democracia.	Los sociólogos podrán formarse con capacidad en: -Investigación científica en instituciones académicas, así como optar por el ejercicio profesional en organismos públicos o privados. Igualmente, como consultores o asesores independientes	No se indica en el programa.
Universidad Católica Silva Henríquez	No se indica en el programa.	Formamos profesionales con las competencias teóricas y metodológicas propias de las Ciencias Sociales, que facilitan una inserción laboral adecuada a través de su capacidad de análisis, de investigación e intervención en forma planificada de realidades, procesos e instituciones de la sociedad actual. Valoran la opinión y promueven la participación de los propios actores sociales en la proyección de las transformaciones que necesita nuestro país, para lograr un pleno desarrollo con equidad y sin exclusiones.	No se indica en el programa.

Universidad Alberto Hurtado	Se concibe el sociólogo en capacidad de: - Contribuir a la comprensión de diversos aspectos de la realidad social a través del uso de métodos científicos de investigación. - Analizar la influencia sobre los individuos y los comportamientos colectivos de ellos en los más diversos ámbitos como el trabajo, la economía, la política, entre otros. - Desarrollar habilidades para aportar explicaciones y soluciones a los problemas que toda sociedad compleja enfrenta.	El estudiante de sociología y el profesional están en contacto con la realidad social que estudia, a través de datos, encuestas y/o entrevistas directas con la gente. Deben trabajar en equipo con otros especialistas de las ciencias sociales, como antropólogos, economistas o psicólogos. Es una profesión muy variada y que requiere de una buena capacidad para expresar ideas de manera ordenada y clara. Para estudiar Sociología necesitas tener una curiosidad científica e interesarte por conocer los diversos aspectos de la realidad social. Es importante una buena capacidad de abstracción y análisis, para entender cómo funciona una sociedad y trabajar con teorías, métodos científicos, datos y estadísticas.	No se indica en el programa.
Universidad Católica de Temuco	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.	El egresado de Sociología será un profesional capacitado(a) para - Generar y utilizar conocimiento científico acerca de la organización, estructura y proceso de la sociedad, en sus diversas manifestaciones y dimensiones. - Estará particularmente preparado(a) para analizar la dinámica del desarrollo social, económico y cultural en términos locales y territoriales - Estudiar e intervenir en el funcionamiento de las organizaciones públicas, privadas y sociales.

Competencias y perfiles del sociólogo en universidades de Argentina

UNIV.	GENERALES	ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN	PROFUNDIZACIÓN/PROFESSIONALES
U. Buenos Aires	- Pensamiento crítico y su autonomía intelectual; - Capacidad de incorporarse al proceso de producción de conocimiento y - Participar en la transformación del país.	No se indican en el programa.	El profesional está en capacidad de - Trabajar en asesoramiento, docencia e investigación, tanto en organismos privados como públicos en: - Desarrollar actividades de planificación, programación, gestión y/o evaluación de políticas y programas sociales - Elaborar Investigación de Ciencias Sociales y sondeo y análisis de la opinión pública.
U. Del Salvador	- Sensibilidad para abordar una realidad crítica y cambiante. - Sociólogos abiertos, creativos e imaginativos - Desarrollar aptitud para el trabajo profesional y con capacidad para integrar los valores cristianos en el cumplimiento responsable de dicha tarea profesional.	Énfasis en la formación metodológica-técnica: se le asigna un espacio a materias que brindan herramientas auxiliares para el sociólogo, como las de Estadística y Técnicas de Computación Aplicadas a la Investigación en Ciencias Sociales.	- Capacidad para trabajar en investigación universitaria, centros de investigación, fundaciones u organismos estatales. - Docencia universitaria con capacidad de resolución de problemas prácticos, asesorando en los procesos de toma de decisión, planificando y ejecutando planes, programas y proyectos de acción o intervención sobre la realidad.
Universidad Nacional de Cuyo	No se indica en el programa..	Los estudiantes y profesionales deben estar en capacidad de: - Analizar críticamente el origen de la estructura y cambio de los fenómenos sociales. - Ofrecer conocimientos para abordar los principales enfoques teóricos, metodológicos y técnicos de la sociología.	Un egresado debe capaz de planificar acciones y de intervenir activamente en el espacio socio-político. Fomentar una actitud de trabajo interdisciplinario en proyectos sociales.

Universidad Nacional de San Juan	En términos generales debe estar en capacidad de: - Estudiar y comprender la realidad social en sus múltiples manifestaciones, económicas, culturales, psicológicas, políticas y organizacionales.		Un profesional capaz de hacer síntesis, capaz de cumplir la función de catalizador y orientador de los procesos de cambio en la sociedad y de intervenir en ellos con acciones eficaces.
Universidad Nacional La Plata	Capacidades: - Producción del conocimiento: Elaborar teorías, metodologías y técnicas para explorar, describir, explicar y predecir fenómenos de la realidad social. - Aplicación del conocimiento producido por la disciplina. Diseñar, dirigir, coordinar, ejecutar, supervisar y evaluar investigaciones sobre los distintos aspectos de la realidad social. - Dirigir, coordinar, ejecutar, supervisar y evaluar distintas etapas de la investigación social y asesorar sobre ellas.	Capacidades: -Elaborar, diseñar, aplicar y evaluar métodos, técnicas e instrumentos de relevamiento de datos atinentes a la realidad social y supervisar su aplicación. - Diseñar y aplicar procedimientos de sistematización y análisis de datos atinentes a la realidad social y efectuar su interpretación, produciendo los informes correspondientes. -Elaborar diagnósticos, pronósticos y propuestas de acción sobre distintos aspectos de la realidad social, fijando prioridad y alternativas.	El egresado de esta carrera es un profesional productor de conocimientos científicos capaz de integrarse a campos interdisciplinarios o intercientíficos. - Es capaz de dar respuestas a las necesidades del medio, de desempeño interprofesional idóneo; capaz de desempeñarse en los ámbitos institucionales (públicos y privados) y comunitarios; dotado de criticidad respecto de su rol profesional apto para contextualizar los conocimientos de su ciencia en el marco general y crítico respecto de sí, de sus posibilidades y limitaciones.

Universidad Nacional San Martín		Estimular la formación de una conciencia ética acerca de la dignidad inherente a la persona humana en las distintas formas expresivas y de pensamiento que le son propias. Los estudiantes desarrollan habilidades para: - Tener una visión integrada y global de la estructura social. - Manejar conceptos y teorías. - Aplicación de técnicas de análisis e interpretación. - Gestionar y evaluar proyectos de desarrollo social.	Deben estar en la capacidad de: - Contribuir en la comprensión nacional de los problemas sociales y puedan así aportar al desarrollo social nacional y regional. - Participar en un esfuerzo mancomunado de producción de conocimiento y su aplicación a la realidad social.
Universidad Nacional de Santiago del Estero	No se indica en el programa.	La formación que reciben los estudiantes los habilita para: - Diseñar y aplicar procedimientos de sistematización y análisis de datos atinentes a la realidad social, efectuando la interpretación de los mismos, produciendo los informes de diagnóstico, monitoreando planes, fijando prioridades y realizando estudios sobre hábitos, actitudes, opiniones, comportamientos, valores, creencias e ideologías.	No se indica en el programa.
Universidad Nacional de Mar del Plata	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.	El egresado está capacitado para: -Elaborar teorías y metodologías para explorar, describir, explicar y predecir fenómenos de la realidad social, - Realizar estudios de factibilidad social de planes, programas y proyectos cuya implementación afecte las relaciones y estructuras sociales, evaluar el impacto de los mismos y asesorar desde la perspectiva sociológica en la formación de políticas de carácter global o sectorial.

de y Universidad Ciencias Empresariales Sociales	No se indica en el programa.	Se ofrece al alumno las herramientas necesarias para una adecuada inserción en el mercado laboral, público y privado.	El egresado tiene una formación integral, donde se combinan la adquisición de nociones teóricas con una alta capacitación en el conocimiento de las técnicas de investigación empírica. Lo que corresponde a sus principales habilidades.
Universidad Nacional del Comahue	Los sociólogos deben estar en la capacidad de: - Ayudar a comprender los fenómenos sociales y que proveer los instrumentos para actuar sobre la realidad	La realización de prácticas anuales permite que el estudiante adquiera habilidades para su rol profesional, esto tiene que ver con la instrumentación profesional en el abordaje de la realidad social.	No se indica en el programa.
UCALP - Universidad Católica de la Plata	No se indica en el programa.	La enseñanza de la sociología permite el aprovechamiento de instrumentos técnicos en la investigación heurística y analizar las formas y los dinamos de toda naturaleza que inciden conjuntamente en la vida social. . Proporcionar formación actualizada en la teoría sociológica y preparar a los alumnos para la gestión empresarial en el área específica.	El título de Licenciado en Sociología habilita para realizar: *Investigaciones de campos tradicionales • Investigación de mercado y análisis de opinión pública. • Gestión de organización institucional. • Actividades de planificación, programación, gestión y/o evaluación de políticas y programas sociales. • Asesoramiento público empresarial. • Diseño, ejecución, análisis y emisión de: investigaciones, estudios, encuestas, planes, diagnósticos, entre otros.

Universidad Nacional de Villa María	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.	El Licenciado está en capacidad de: - Elaborar teorías y metodologías para explorar, describir, explicar y predecir fenómenos de la realidad social. - Realizar estudios de factibilidad social de planes, programas y proyectos. - Asesorar desde la perspectiva sociológica en la formulación de políticas de carácter global y/o sectorial.
Universidad Empresarial Siglo XXI	Capacidad para: - Estudiar aspectos relacionados al análisis sociológico de los hechos, procesos y eventos que atañen a la vida social. - Elaborar conocimientos sobre teorías y modelos con el fin de evaluar todo tipo de análisis sociológico	No se indica en el programa.	Como Licenciado en Sociología estará capacitado para: Diseñar proyectos de investigación social y dirigir la ejecución y evaluación de los resultados. Actuar en la detección de problemas de la realidad social, proponiendo prioridades para su análisis y solución. Elaborar proyectos de investigación social que permitan la comprensión científica del fenómeno a estudiar. Actuar en el relevamiento de las necesidades de capacitación de los recursos humanos que van a tener a su cargo la implementación de proyectos.

Universidad John F. Kennedy	Los sociólogos desarrollan un pensamiento y autonomía intelectual, a la vez que desarrollan capacidades para investigar, comprender e intervenir en situaciones problemáticas micro y macro sociales basados en contenidos, enfoques de teorías, tanto tradicionales como críticos.	La estructura curricular, desarrollada a partir del logro de competencia y mediante la resolución de problemas, se basa en cuatro ejes: • de formación teórica: en el cual confluyen los principales paradigmas sociológicos juntamente con las diferentes especializaciones que avala la intervención profesional. • de formación técnico-metodológica (que aporta las diferentes herramientas, estrategias de investigación y programas informáticos) que posibilita el abordaje, estudio y resolución de los problemas sociales. • de formación histórica: que permite contextualizar el análisis de lo procesos y acontecimientos sociales. • de formación complementaria: (se nutre de asignaturas pertenecientes otras disciplinas científicas como psicología, economía, filosofía, política, antropología, etc.) que corresponden a distintos enfoques con que pueden ser abordados los hechos sociales.	
Universidad Nacional del Litoral	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.	El Licenciado en Sociología está capacitado para: - Elaborar teorías y metodologías - Explorar, describir, explicar y predecir fenómenos de la realidad social. -Diseñar, dirigir y coordinar investigaciones desde el lugar académico o bien insertarse en organismos nacionales o regionales, realizando diagnósticos y estudios y asesorando para la toma de decisiones

Competencias y perfiles del sociólogo en universidades de Brasil

UNIV.	GENERALES	ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN	PROFUNDIZACIÓN/ PROFESIONALES
U. Sao Paulo	En la presentación del programa, no se hace referencia a las competencias o habilidades esperadas. Solo se menciona la capacidad de apertura interdisciplinaria, con énfasis en actividades de investigación y extensión, que desarrollan los estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias.	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.
Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	-Capacidad de desarrollar las habilidades necesarias para la práctica de la enseñanza de la disciplina. El Licenciado en Ciencias Sociales PUCPR, a través de la enseñanza, investigación y extensión, estará en capacidad establecer relaciones entre el análisis social, las explicaciones teóricas y las posibilidades de cambio en la vida social.	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	- Capacidad para comprender los frentes científico, social y profesional, incluso los campos de la Antropología, Ciencias Políticas y Sociología. Promoviendo la formación y capacidad de trabajo interdisciplinar. Trabajar en investigación e inserción laboral como docentes. Se hace una gran inversión en la formación de estudiantes para la investigación teórica y aplicada, a través de diferentes disciplinas.	No se indica en el programa.	No se indica en el programa.
Universidade de Brasília (UNB)	No aparece en la presentación del programa.	No aparece en la presentación del programa.	No aparece en la presentación del programa.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Capacidad para comprender la vida social, económica, política y cultural.	No aparece en la presentación del programa.	Los profesionales son capaces de coordinar, planificar, asesorar y desarrollar actividades de investigación en el área social en las instituciones públicas y privadas..
Pontificia Universidade Católica de São Paulo	Capacidad de: Manejar un amplio conocimiento teórico en el campo de la Antropología, Política y Sociología articulando la práctica de la investigación, -Comprender la realidad histórica, cultural, política y social de la sociedad contemporánea - Discutir críticamente y con autonomía intelectual el mundo en el que vive.	No aparece en la presentación del programa.	La profesión de científico social exige capacidades para - Investigación Académica: problemas de investigación de construcción de relevancia científica. -Capacidad reflexiva y construcción conceptual
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	No aparece en la presentación del programa	No aparece en la presentación del programa.	El profesional tiene capacidad para -Actuar como un investigador social. - Diagnosticar los problemas de la realidad sociológica - Usar herramientas para la recolección, procesamiento, almacenamiento y difusión de datos e información electrónica. - Producir contenidos y proponer acciones para intervenir en la realidad social.

Universidade da Amazonia	Competencias generales: Analizar desde los encuentros casuales entre personas que cruzan la calle, las redes sociales, las disputas de los partidos políticos locales, la violencia en las escuelas, hasta la investigación de los procesos sociales, asuntos políticos y culturales Esto permite a los profesionales disponer de herramientas pedagógicas que permitan transmitir la comprensión de las formas de la vida social, contribuyendo a la formación de las personas a reflexionar de manera crítica y creativa como ciudadanos	En la formación se espera desarrollar habilidades para: Describir, diagnosticar, interpretar y explicar la cultura, las relaciones políticas y sociales; Desarrollar la investigación carácter cuantitativo y cualitativo en el campo de la antropología, la ciencia política y la sociología; Actuar en el ámbito de la educación, incluidos los de la enseñanza de la sociología en la escuela pública o escuela privada. Actuar en el ámbito de la planificación, consultoría, capacitación y servicios de asesoramiento en las diversas formas de organización social. Promover la reflexión sistemática sobre los conocimientos adquiridos mediante la experiencia práctica en relación con los contenidos teóricos.	El profesional tiene competencias para: - Llevar a cabo investigaciones con el aporte a la intervención social basado en metodologías participativas que permitan la construcción de políticas sociales. - Desarrollar proyectos de investigación e intervención en el ámbito social; - Realizar estudios e investigaciones de mercado, la investigación y la encuesta de opinión electoral, el uso de recursos metodológicos pertinentes; - Organizar y actuar en campañas de educación ambiental y otras cuestiones sociales; - Analizar, elaborar y supervisar los indicadores sociales y los términos de referencia para la evaluación y la auditoría de proyectos sociales; 16. Analizar las relaciones de género y su relación con el mundo del trabajo;

Universidade Castelo Branco	Conocimientos y habilidades se deben desarrollar, destacando: • Capacidad para reconocer el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y para comprender la percepción del hombre contemporáneo en relación con este hecho, la búsqueda de estrategias innovadoras para el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje; • Capacidad para comprender y apreciar los diferentes lenguajes expresados en las sociedades contemporáneas y su papel en la producción de conocimiento; • conocimiento específico del dominio del área de Ciencias Sociales para atender los desafíos de los rápidos cambios en la sociedad, el mundo del trabajo y las condiciones de la práctica profesional; • Capacidad para analizar críticamente los cambios sociales y las continuidades que hacen uso de la tecnología educativa; • Capacidad para demostrar y difundir el conocimiento de la diversidad, respetando las diferencias de medio ambiente ecológico, étnico, racial, de género, edad, clase social, religión, discapacidad, orientación sexual; • Capacidad para colaborar eficazmente en el desarrollo del programa de educación;	• Capacidad para reflexionar, como profesor / educador, de un pensamiento coordinado y razón de ser, en la transformación de los paradigmas que permitan el ejercicio de la ciudadanía y mejorar la aparición de nuevas formas de conocimiento y sus implicaciones para la realidad brasileña; • Capacidad de articular la enseñanza y las prácticas de investigación de producción de conocimiento en las ciencias sociales y la práctica docente; Capacidad para trabajar como profesores, con una práctica que colabore en la transformación de la realidad, hacia una sociedad más equitativa; • Capacidad para desarrollar el trabajo en equipo, el establecimiento de un diálogo entre las ciencias sociales y otras áreas; • Capacidad para identificar los problemas socio-culturales y educativos, proponiendo respuestas creativas a los problemas de la calidad de la educación y las medidas para superar la exclusión social.	No aparece en la presentación del programa.

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)	No aparece en la presentación del programa	Competencias académicas y profesionales: -Autonomía intelectual y la capacidad de análisis crítico, la teoría y la práctica que se articula con un fuerte compromiso social. -Capacidad de diagnosticar problemas y proponer una intervención alternativa, el desarrollo sostenible planificada y estratégica. - Capacidad de analizar, desarrollar, supervisar, dirigir, coordinar, planificar, implementar, administrar, ejecutar y evaluar los estudios, estudios, investigaciones, planes, programas o proyectos respecto global, regional o sectorial al desarrollo social, político, cultural y administrativa	Los egresados serán capaces de trabajar como investigador, planificador, consultor, asesor, analista de la socioeconómica, política y cultural, árbitro, profesor y conferencista.
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	El curso tiene como objetivo la formación de un profesional capaz de analizar la realidad social en sus múltiples aspectos, lo que permite un desempeño competente. ¿Quieres una formación teórica sólida, entendida como apoyo a la investigación y el análisis de los fenómenos sociales, a partir de una crítica y reflexiva. Para ello, el curso ofrece una amplia gama de enfoques y metodologías para pensar el momento presente.		El científico social es capaz de actuar sobre las agencias reguladoras y de investigación, agencias de gobierno (federal, estatal y local), empresas y organizaciones no gubernamentales (ONG), el desarrollo de la investigación y la planificación, análisis de datos, asesoramiento y consultoría diferentes áreas como Salud, Educación, Vivienda y Urbanismo, Medio Ambiente, Recursos Humanos, Trabajo y Organizaciones, Familia, Rural, Violencia y etnia, entre otros.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Debe desarrollar: -Interés por conocer y analizar las diversas culturas, -Aptitud para la lectura, la curiosidad intelectual, el gusto por el razonamiento abstracto. - Debe estudiar, explicar e interpretar los fenómenos sociales, culturales y políticos se observa en las sociedades humanas.	No aparece en la presentación del programa.	Posee capacidad para trabajar en las universidades, instituciones de investigación y organizaciones no gubernamentales. También puede actuar como entrenador de las empresas y los organismos de planificación social.
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	No aparece en la presentación del programa	No aparece en la presentación del programa.	Puede llevar a cabo actividades de investigación, planificación y asesoramiento técnico en agencias privadas o del gobierno en cada una de las tres áreas de especialización: sociología, política y antropología, o de una manera interdisciplinaria. Puede actuar como profesor universitario. Además de los grados de atribuciones, puede trabajar como profesor de Sociología en la segunda categoría.

Universidade Estadual de Maringá (UEM)	.No aparece en la presentación del programa	Los profesionales y estudiantes están en capacidad de: -Desempeñarse en los campos de la Antropología, la Sociología y la Ciencia Política. -Los profesionales que optan por el Bachillerato están capacitados para trabajar en el mercado laboral. -Los investigadores de las áreas mencionadas, ocupan cargos de los órganos de asesoramiento a lo largo de las organizaciones públicas y de la sociedad civil, que actúa en la enseñanza superior y unirse a los programas de posgrado para seguir su formación básica.	Los graduados están calificados para enseñar disciplinas como la sociología legislación en la escuela y el trabajo en el nuevo campo definido por la Ley de Directrices y Bases y Sociedad y Cultura. El área de enseñanza llamado así propone un trabajo multidisciplinario e interdisciplinario entre la Historia, Geografía, Sociología y Filosofía.
Universidade Estadual do Ceará	No aparece en el programa	No aparece el programa.	Profesionales que trabajen en la sociedad, especialmente en el área de investigación. También tiene el objetivo principal de las nuevas demandas sociales en materia de asesoramiento, la contribución a la formación de nuevos profesionales a través de la enseñanza, así como contribuir a la racionalización de la transformación social a través de la planificación científica, también tiene como objetivo preparar a los profesionales con formación básica que les permita el conocimiento de la realidad social a través del uso de métodos científicos compatibles con los avances tecnológicos actuales.

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UFF)	Los sociólogos deben estar en capacidad de: -Analizar los conflictos y los movimientos de población, la construcción de las identidades y la formación de opiniones. -Buscar en costumbres y hábitos e investiga las relaciones entre individuos, familias, grupos e instituciones.	No aparece en la presentación del programa.	Puede trabajar en las ONG, empresas privadas y públicas, partidos políticos, asociaciones profesionales y otras entidades.
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Júlio de Mesquita Filho	. No aparece en la presentación del programa	La formación facilita el desarrollo de habilidades en: -Investigación e intervención.	El profesional está en capacidad de trabajar en instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, los sindicatos y las escuelas secundarias y de educación superior. También pueden dedicarse a la investigación académica en las universidades o centros de investigación independientes.
"Júlio de Mesquita Filho"	No hay información en el programa	No hay información en el programa.	No hay información en el programa.
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Los profesionales deben estar en la capacidad de estudiar la vida social, la estructura y organización de la sociedad en sus micro y macro dimensiones, procesos de mantenimiento y cambio de orden social, la formación y transformación de los grupos sociales.	El científico social tiene la capacidad de llevar a cabo la investigación, la planificación y el asesoramiento técnico en el ámbito social.	No hay información en el programa.
Universidade Federal do Paraná	No se indica en la página de la universidad	No se indica en la página de la universidad.	No se indica en la página de la universidad.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	No hay información en el programa.	Permite la formación de profesionales con perfiles diferentes: los estudiantes realizan una serie de cursos requeridos y completar su formación con otro conjunto de disciplinas complementarias, distribuidas por los campos de la Antropología, la Sociología y la Ciencia Política.	Los profesionales están en capacidad de actuar en el ámbito social, la integración de equipos multidisciplinares para la planificación, formulación y ejecución de proyectos en los sectores de salud, educación y promoción social en los ámbitos relacionados con la política indígena, y la formación en las áreas de recursos humanos en las empresas público y privado.
Universidade Federal Fluminense (UFF)	No hay información en el programa.	Se desarrolla la capacidad de análisis y pensamiento crítico sobre los fenómenos socioculturales dedicando una parte importante de esta reflexión al análisis de los diversos aspectos de la sociedad brasileña.	Capacidad para enseñar en la educación primaria y secundaria, en este caso, en particular la sociología disciplina obligatoria en todas las escuelas públicas y privadas del Estado de Rio de Janeiro.
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) AQUI VOY	COMPETENCIAS Y HABILIDADES DESEADAS - Formación humanística y equilibrado en las áreas de Sociología, Antropología y Ciencia Política. - Desarrollar la capacidad de relacionar los estudios teóricos con la reflexión sobre aspectos de la realidad social que viven, cruzando la teoría a la práctica. - Desarrollo de habilidades de relación, el espíritu de equipo social, la tolerancia y el respeto por las opiniones divergentes. - Desarrollo de la capacidad de leer e interpretar los fenómenos sociales y de los trabajos prácticos en el ámbito de la enseñanza y la investigación.	- La producción de conocimiento, cuya naturaleza debe ser plural, crítico y creativo.	No hay información en el programa.

Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)	Los Sociólogos están en capacidad de trabajar en sociología de la educación y la investigación. Tienen habilidades para el análisis de los procesos de transformación social, contribuyendo a la comprensión crítica de la sociedad.	No hay información en el programa.	El profesional está capacitado para la enseñanza y la investigación, también es capaz de realizar tareas en las áreas de consultoría y planificación en las organizaciones públicas y privadas, movimientos sociales, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales
Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	No hay información en el programa.	En la formación profesional podrá desarrollar capacidades y competencias: -Capaces de analizar críticamente la vida social, cultural y política en los niveles local, regional y global. -Sensibilidad social -Experiencia para organizar, coordinar y participar en proyectos de intervención social y equipos interdisciplinarios que trabajan en los campos de la educación, el medio ambiente de la salud, el desarrollo social, la seguridad pública, la cultura, el trabajo, y otros.	Esta capacitación permitirá desarrollar habilidades y compromisos que le permitirán trabajar en la propuesta, ejecución, gestión y evaluación de políticas, programas y proyectos relacionados con la realidad social, el desarrollo de la investigación científica, ya sea en la academia o en las instituciones mercado, en la producción, procesamiento y análisis de indicadores cualitativos y cuantitativos de la vida social, económica, política y cultural.
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)	No hay información en el programa.	No hay información en el programa.	El científico social está en capacidad de: - Generar instrumentos de construcción del conocimiento y de intervención social a través del cual puedan ofrecer su contribución profesional y política, en los sectores público y privado a las organizaciones no gubernamentales locales, regionales, nacionales e internacionales, los movimientos servicios sociales, comunales y / o segmentos sociales específicos.

Universidade da Região da Campanha (URCAMP)	No hay información en el programa.	El estudiante y el profesional deben: - Tener capacidad de llevar a cabo encuestas, clasificación y análisis de la información relativa al estudio de las sociedades, el diseño, aplicación y evaluación de los planes de desarrollo mundiales, regionales y proyectos sectoriales de carácter social - Planificar, coordinar, analizar e interpretar los estudios sociales. - Proporcionar asesoramiento y consultoría a las organizaciones públicas, privadas y de la comunidad.	El egresado está en capacidad de trabajar en las escuelas públicas y privadas de la escuela primaria y secundaria, y en las empresas públicas y privadas.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 13: Lista de carreras de Sociología en Colombia por créditos y semestres

Universidad	Semestres	Total Créditos
Universidad del Atlántico	10	147
Universidad de Caldas	10	178
Universidad Externado	10	172
Pontificia Universidad Javeriana	10	150
Universidad Popular del Cesar	10	179
Universidad Santo Tomas	10	153
Universidad Icesi	10	168
Universidad de Nariño	10	134
Universidad del Pacífico	10	177
Universidad del Rosario	8	144
Universidad Nacional de Colombia	8	131
Universidad de Antioquia	8	160
Universidad del Tolima	8	146
Universidad del Valle	8	122
Universidad Cooperativa	8	140

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 14: Lista de carreras de Sociología en Colombia según la facultad a la que pertenecen

Universidades	Nombre Facultad	Otras disciplinas de la facultad
Universidad de Antioquia	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Antropología, Historia, Psicología, Trabajo Social.
Universidad del Atlántico	Facultad de Ciencias Humanas	Filosofía, Historia.
Universidad Externado de Colombia	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Historia, Geografía, Filosofía, Psicología, Trabajo Social, Antropología.
Universidad Nacional de Colombia	Facultad de Ciencias Humanas	Historia, Geografía, Filosofía, Lenguas Extranjeras, Lingüística, Estudios Literarios, Psicología, Trabajo Social, Antropología.
Universidad de Nariño	Facultad de Ciencias Humanas	Licenciatura en ciencias sociales, Geografía aplicada a la organizaciones del espacio y planificación regional, Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés, Licenciatura en inglés y francés, Psicología, Licenciatura en filosofía y letras.
Universidad del Rosario	Escuela de Ciencias Humanas	Filosofía, Antropología, Historia, Periodismo y Opinión Pública, Artes Liberales.
Universidad Cooperativa	Facultad de Sociología	Ninguna.
Universidad Santo Tomás	Facultad de Sociología	Comunicación Social.
Universidad del Tolima	Facultad de Ciencias humanas y artes	Artes Plásticas y Visuales, Comunicación Social y Periodismo, Sociología, Historia,

		Derecho.
Universidad del Pacífico	Facultad de Humanidades y Bellas Artes	Bellas Artes, Trabajo Social.
Universidad Icesi	Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Derecho, Antropología, Psicología, Ciencia Política
Universidad de Caldas	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales	Antropología, Derecho, Desarrollo Familiar, Trabajo Social, Licenciatura en Ciencias Sociales.
Universidad Popular del Cesar	Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	Derecho.
Universidad del Valle	Facultad de Ciencias Sociales y Económicas	Economía.
Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Ciencias Sociales	Antropología, Historia, Literatura.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 15: Lista de perfiles generales por competencias en las carreras de Sociología en Colombia

UNIVERSIDADES	PERFILES GENERALES
U. de Antioquia	El estudiante y profesional de sociología estará en capacidad de producir y enriquecer el pensamiento sociológico. Podrá generar interpretaciones y análisis críticos de la realidad social, nacional y regional. Será un observador objetivo, un analista sistemático de la realidad social en sus diferentes espacios.
U. del Atlántico	- Identificar, plantear y resolver problemas sociales. - Usar teorías, métodos y técnicas de las C.H en el análisis de los problemas sociales propios de nuestra realidad local, regional, nacional e internacional. - Trabajar en equipos multidisciplinarios. - Tomar decisiones y asumir compromisos éticos y ciudadanos con la preservación del medio ambiente, la diversidad socio-cultural y los valores democráticos propios de nuestro Estado Social de Derecho. - Trabajar en forma autónoma - Trabajar en la construcción y enriquecimiento del pensamiento humanístico, generando grupos de investigación o integrándose a otros en el ámbito local, regional, nacional e internacional. - Contribuir en la construcción del saber social y de la comunicación, argumentación, análisis y síntesis alrededor de los problemas sociales. - Leer y comprender textos en una segunda lengua (inglés y/o francés). - Manejar los recursos y técnicas informáticas y de Internet. - Participar de las comunidades académicas virtuales propias del mundo globalizado.
U. Caldas	El estudiante debe estar en capacidad de comprender la estructura y los procesos de cambio de las sociedades modernas y explicar la sociedad colombiana en sus dimensiones regionales y en su integración con los ámbitos latinoamericano y mundial. Aptitudes básicas del aspirante: Gusto y compromiso con la lectura y la escritura. Espíritu crítico y abierto a la comprensión de la sociedad y la cultura. - Autodisciplina en el estudio.
U. Cooperativa de Colombia	No aparece el programa
U. Externado de Colombia	No se habla puntualmente de competencias:

	- Desarrollo de perspectiva crítica y creativa. Capacidad de establecer un diálogo con las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades • Desarrollo de una conciencia social crítica, con un sentido de pertenencia a una sociedad cuya cultura, valores y raíces son producto de su desarrollo histórico y social. • Habilidad para investigar la problemática social, acercándose a la realidad social con mayores elementos para la comprensión de sus problemas. • Apoyará el respeto de la pluralidad y la diversidad cultural de nuestro país como requisito básico para la comprensión de la complejidad de nuestra cultura • Capacidad para desarrollar proyectos de investigación interdisciplinaria y proyectos de acción en equipo con profesionales de otras disciplinas.
U. Icesi	- Sentido crítico y su capacidad de análisis. - Analizar problemas locales, regionales, nacionales y mundiales. - Proponer estrategias para atender problemas sociales. - Dirigir, diseñar y evaluar proyectos sociales. - Trabajar en equipo con otros profesionales. - Dirigir instituciones que trabajan en el área social.
U. Nacional (Bogotá)	Se espera que los estudiantes estén en capacidad de: Identificar, describir y explicar los hechos, las relaciones y los conflictos sociales desde diferentes dimensiones (lo religioso, lo cultural, lo político, lo urbano, etc.).
U. Nariño	El profesional en sociología se fundamenta en una formación básica que le aporta el pensamiento en clásico, contemporáneo y demás teorías sociológicas, en los campos de formación especializada. Planificación y desarrollo, formación práctica y científica metodología, interdisciplinaria y humanística.
U. Del Pacífico	Comprender e interpretar su entorno social, cultural, económico y político. Utilizar herramientas científicas de análisis social. Dominar y utilizar los desarrollos filosóficos, sociales y culturales del pensamiento social contemporáneo. Formular proyectos de desarrollo y cambio social. Asesorar a las organizaciones e instituciones sociales en la planeación, desarrollo y evaluación de proyectos.
U. Javeriana (Bogotá)	-Tener habilidades de comunicación escrita y oral -Alta capacidad de lectura y de comprensión de textos

	académicos - Interés en el conocimiento de la vida social. - Sensibilidad ante las ideas de las otras personas; valorar la capacidad de comprender el punto de vista de los otros y de establecer diálogos argumentados.
U. Popular del Cesar	- Capacidad de comunicación social, observación e interpretación - Actitud para relacionarse con los otros y trabajo en grupo, - Capacidad de investigación y creatividad así como capacidad de rescatar la ética de los valores de la sociedad, la familia y el individuo.
U. Del rosario	- Formar sociólogos capaces de estudiar de manera sistemática las estructuras y relaciones sociales. - Comprender y analizar la realidad de la sociedad contemporánea. - Capacidad de aplicar conocimientos teóricos y metodológicos en el ejercicio profesional
U. Santo Tomas	No se indica nada al respecto en este programa
U. Del Tolima	- Habilidad para desarrollar y promover proyectos de investigación. - Estar en capacidad de intervenir en procesos sociales. - Dominar los lenguajes de otras ciencias sociales. - Hacer parte de equipos interdisciplinarios tanto investigativos como de intervención social.
U. Del Valle	Estudiantes y profesionales en - Capacidad de manejar adecuadamente la problemática sociológica en sus dimensiones histórica, teórica y metodológica. - Aplicar las diferentes perspectivas de la sociología al análisis concreto de la realidad social e institucional, tanto en los niveles locales, como regionales y nacionales. - Intervenir en la dirección de los problemas sociales en los niveles anteriormente mencionados

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 16: Cuadro de asignaturas de fundamentos menos frecuentes. Todos los Países

Colombia	Asig.	Argentina	Asig.	Brasil	Asig.	Chile	Asig.
Fundamentos de Derecho	2	Introducción al Pensamiento Científico/Conocimiento Científico/ Método Científico/Pensamiento Científico/Procesos del Conocer	2	Fundamentos de Derecho Constitucional	2	Fundamentos de Antropología	2
Fund. de Etno y Sociolingüística	2	Introducción a la Problemática política/económica	2	Fundamentos de las Ciencias Sociales (Max-Weber-Durkheim) y Humanas/Introducción a las ciencias Sociales	2	Fundamentos de Derecho/ Estado y Sociedad	2
Fund. Históricos y de la Modernidad	2	Introducción a la Antropología	2	Fundamentos de Economía	1	Fundamento Historia y de la Modernidad/Cultura	1
Crítica al Discurso Eurocéntrico	2	Introducción a la Psicología	2	Fundamentos de Economía Política	1	Fundamentos de Sociología	1
Método Científico	2	Introducción a la Estadística Social	1	Introducción a Historia/Teoría de la Historia	1	Historia de las Teorías Sociológicas/Social Moderna	1
Orígenes de la Sociología	2	Fundamentos de Antropología	1	Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Sociales	1	Individuo/ Cultura y Sociedad	1
Fundamentos de Antropología	1	Fundamentos de Derecho Constitucional	1	Historia de las Ciencias Sociales	1	Introducción a la Filosofía	1
Fundamentos de Cultura Económica	1	Fundamentos de Filosofía	1	Introducción de las Ciencias Sociales	1		
Fundamentos de Derecho constitucional	1	Fundamentos de Psicología Social	1	Fundamentos de Derecho	1		
Fundamentos de Filosofía	1	Fundamentos a la Ciencia Política	1				
Lógica	1	Fundamentos de Sociología	1				
Fundamentos de Psicología Social	1	Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado/Introducción a las Ciencias Sociales/Fundamentos	1				
Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Sociales	1						
Individuo y Sociedad	1						
Pensamiento Científico	1						
Historia de las Teorías Sociológicas	1						
Sociología General	1						
Introducción a las Ciencias Sociales	1						

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 17: Lista de autores más trabajados en cada país, según los programas de asignaturas analizados

PAÍS	UNIVERSIDAD	AUTORES MÁS TRABAJADOS
Colombia	Universidad del Valle	Charles Wright Mills, Richard Sennet, Norbert Elías, Pierre Bourdieu , Marcel Mauss, Anthony Giddens, Alain Touraine, Lévi-Strauss, Zygmunt Bauman, Umberto Eco, Max Weber, Karl Marx, Antonio Álvarez Sousa, Amparo Serrano Pascual, Elsy Bonilla, Penélope Rodríguez, Bruno Latour, Charles Wright Mills, Orlando Fals Borda, Émile Durkheim, Anne-Marie Chartier, François Dubet, Boaventura De Sousa Santos, Arturo Escobar, Freyre Gilberto, José Medina Echavarria, Michel Foucault, Clifford Geertz, Ferdinand Lassalle, Alberto Valencia, Ángelo Papacchini, Luis Carlos Castillo, G. Agamben, S. Zizek, Robert R. Pagano, Carlos Medina, Eduardo Pizarro, Luz Gabriela Arango, Della Porta, Donatella Y Diani, Mario, Manuel Castells, Michel Wieviorka y Charles Tilly
	Universidad ICESI	
Brasil	Universidad de Sao Paulo	Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, Émile Durkheim, Eric Hobsbawm, Max Weber, Maria L. Spider, Max Horkheimer, Jürgen Habermas Souza, M. A, Karl R. Popper, Manuel Castells, Friedrich Engels, Henri Lefebvre, Ludwig Feuerbach, Hans-Georg Gadamer, Oliveira-Filho, José Jeremías, Zygmunt Bauman, Paulo Freire.
	Universidad Castelo Branco	
Chile	Universidad de Chile	Pierre Bourdieu, Wright Mills, Manuel Canales, J.J Rousseau, Karl Marx, Augusto Comte, Marcuse Herbert, Jürgen Habermas, Georg W. F. Hegel, Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Anthony Giddens, Herbert Marcuse, Friedrich Engels, Edward A. Tiryakian,
	Universidad de Arte y Ciencias Sociales	

		Raymond Aron, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Theodor Adorno, Ricardo Forster, Immanuel Wallerstein, Wright Mills, Z. Bauman, Pierre Bourdieu, Lechner Norbert, Moira Zuazo, Alain Touraine, Manuel Antonio Garretón, C. Geertz, C. Levi-Strauss, M. Harris, B. Malinowski, M. Mauss, M. Mead, C. Kluckhohn, R. Benedict, Sofia Correa, Simon Collier.
Argentina	Universidad de Buenos Aires	I. Wallerstein, Pierre Bourdieu, G. Bachelard, L. Althusser, P. Anderson, T. Eagleton, Karl Marx, J. Rolleri, R. Follari, Vladimir Lennin, Friedrich Engels, Max Weber, Raymond Aron, Anthony Giddens, Émile Durkheim, Philippe Steiner, Frank Bundick, R. Kolman, Busby, Miler D.Cahrles, Lamo de Espinoza, E. J. Ozollo, G. Canguilhem, N. Poulantzas, R. Descartes, E. Fernández, Immanuel Kant, F. Nietzsche, Hebert Marcuse, Michel Foucault, Walter Benajmin, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernandez Collado y Lucio Baptista
	Universidad Nacional de Cuyo	

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 18: Cuadro de asignaturas de Teorías Sociológicas menos frecuentes. Todos los países

Colombia	Asig.	Argentina	Asig.	Brasil	Asig.	Chile	Asig.
Sociología clásica		Sociología clásica		Sociología clásica		Sociología clásica	1
Comte	2	Weber	1	Durkheim	1		
		Marx	1	Weber	1		
Filósofos modernos		Lógica formal: Kant	1	Marx / sociología marxista (contemporánea)	2		
Lógica formal: Kant	1	Lógica, dialéctica: Hegel	1				
Lógica, dialéctica: Hegel	1						
Sociología moderna	1	Sociología moderna		Sociología moderna			
Sociedad Moderna	2	Sociedad moderna	2	Teorías Modernas	1		
Pensamiento Social Moderno	1	Pensamiento social moderno	1				
Teorías Modernas	2	George Simmel	2				
Sociología contemporánea		Sociología contemporánea		Sociología contemporánea	1	Sociología contemporánea	2
Teoría sociológica contemporánea: P.Bourdieu, A.Giddens, Z.Bauman, N.Luhmann, J.Elster, I.Wallerstein, N.Elias	2	Teoría sociológica contemporánea: P.Bourdieu, A.Giddens, Z.Bauman, N.Luhmann, J.Elster, I.Wallerstein, N.Elias	2				
Escuelas y corrientes o Profundizaciones		Escuelas y corrientes o Profundizaciones	1	Escuelas y corrientes o Profundizaciones			
Empirismo	1			Empirismo	1		
Positivismo	2			Funcionalismo	1		
Materialismo Histórico	2						
Integración y Sistema Social	1						
Inviduación y Subjetivación	2						
Representación e Ideología	1						
Otras teorías		Otras teorías		Otras teorías		Otras teorías	
Teoría Crítica de la Sociedad	1	Teoría crítica/ Social/ de la sociedad/ de la Subjetividad/ del Siglo XIX	1	Teoría Crítica de la Sociedad	1	Teoría Crítica/ Social/ de la sociedad/ de la Subjetividad/mundo moderno/ del Siglo XIX	2
Teoría de la Acción Comunicativa	2	Teoría de la acción comunicativa/ de la Comunicación	1	Historia del conocimiento/Introducción a la Teoría del Conocimiento / Teoría del Conocimiento	1	Teoría de Sistemas	1
Teoría de Sistemas	1	Teoría Socioeducativa	1			Teoría del Conocimiento	1
Historia y Teorías Sociológicas	1	Teoría del Conflicto Social	1			Teoría Política/Clásica/Moderna	1
		Teoría de la Argumentación	1				
		Teoría de los movimientos sociales/Movimientos sociales urbanos y acción colectiva/ Acción Colectiva y Movimientos Sociales	1				
Teoría de las clases sociales	1	Teoría de las clases sociales		Teoría de las clases sociales		Teoría de las clases sociales	
Clases Sociales e Identidades Colectivas	2	Organización/ Estructura y Cambio Social	2	Teoría de Complejidad	1	Organización/ Estructura y Cambio Social	2
Clases Sociales y Estratificación Social	1	Estructuras de la sociedad moderna/ Estructura Social/ de clases y de estratificación social/ y de Desigualdad Social	2	Teoría de Nación	1	Acción y Estructura/Estructura y Acción Social	1
		Estructura Social y Económica de cada nación/Regional	2			Estructuras de/poder y sistema social/ la sociedad moderna/ Estructura Social/ de clases y de estratificación social/ y de Desigualdad Social	1
Teorías del Cambio Social/Profundización Teórica	1					Teoría de Complejidad	1
Organización y Cambio Social	1					Estructura Social y Económica de cada nación/Regional	1
Conflicto y Cambio Social	1						
Otros							
Nuevos Paradigmas: Pensamiento Sistema Complejo	2						

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 19: Formas en que se promueve la comunicación oral y escrita, según los programas de las asignaturas revisadas. Todos los países

Los programas de las asignaturas dan cuenta de la manera como se realizan cada una de estas actividades de comunicación oral y escrita, como se describe a continuación:

a) Participación (9 casos):

- Participación en las discusiones que se realizan en la clase y en las diversas actividades individuales y grupales que se hacen en el curso. El análisis que efectúan los estudiantes está guiado por los ejes temáticos, problemas o preguntas que plantea el profesor.
- Presentaciones orales.
- Debates participativos, mesas redondas.
- Participación a partir de la preparación previa de los materiales que se usan en la clase, de las preguntas que hacen el profesor o los estudiantes y de las sugerencias para solución alternativa de problemas.
- Presentación de reportes orales de las lecturas estudiadas.
- Fomento de la participación crítica y objetiva.
- Comunicación para la participación.

b) Escritura de reseñas, ensayos o informes (10 casos):

- Escritura de informes, resúmenes y reseñas.
- Realización de investigaciones cortas; escritura de informes sobre un ejercicio de investigación.
- Trabajos escritos.
- Escritura de ensayos.
- Elaboración procesual de un trabajo durante todo el semestre con entregas parciales y finales.
- Presentación de protocolos de lectura: principales aspectos conceptuales y argumentos de las distintas lecturas del curso. Deben incluir interrogantes, reflexiones y juicios críticos.
- Escritura de textos en los que se describan los lenguajes políticos contemporáneos, sus implicaciones y subtextos.
- Construcción de mapas conceptuales y fichas de lectura.
- Elaboración de diarios de campo.
- Producción de artículos de reflexión.
- La etnografía como escritura (diario y registros).
- Problematicación del trabajo de campo y la escritura.
- Escritura y reflexividad.

c) Exposiciones orales en clase (6 casos):

- Exposición o presentación oral.
- Exposición grupal sobre alguna lectura o tema del curso.
- Oposición grupal: presentación de una oposición frente a una exposición.
- Exposición oral sobre capítulos de libros.
- Exposición oral grupal del resultado de un trabajo sobre un país latinoamericano.
- Exposición oral del informe final de una investigación.

d) Exámenes escritos (4 casos):

- Talleres escritos.
- Quizzes.
- Exámenes parciales escritos.
- Examen final escrito. Puede ser un ejercicio escrito en el que se retoman los conocimientos adquiridos durante el semestre. Examen sobre los contenidos temáticos estudiados.
- Controles de lectura.

En comparación con las actividades de comunicación oral y escrita reportadas en los programas de cursos de los otros países, se observan las siguientes tendencias:

Número de actividades de comunicación oral y escrita por países

Actividades	Argentina	Brasil	Chile
Participación en clase	2	2	3
Escritura de reseñas, ensayos o informes	3	1	4
Controles de lectura	1	2	2
Exámenes escritos	3	6	2
Exámenes orales	2	2	
Exposiciones orales en clase	1	-	5

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

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 20: Cuadro de asignaturas de sociologías especiales menos frecuentes en todos los países

Colombia	Asig.	Argentina	Asig.	Brasil	Asig.	Chile	Asig.
Sociologías Especiales		Sociologías Especiales		Sociologías Especiales		Sociologías Especiales	
Sociología Comunitaria	2	Sociología Comunitaria/Comunicación	2	Sociología de la Familia	2	Comunidad y Sociedad	1
Sociología de la Familia	2	Sociología de la Familia	2	Sociología de la Salud/Salud, Reproducción y Sociedad/Mortalidad y Salud	2	Religión y Religiosidad en la Sociedad Contemporánea	1
sociología Jurídica	1	Sociología Jurídica	1	Sociología de Vejez/Envejecimiento Poblacional	2	Sociología del Conocimiento	2
Sociología de la Literatura	1	Sociología Religiosa	1	Sociología de la Ciencia	2	Sociología de la Juventud/ Y del Envejecimiento/Taller	1
Sociología Industrial	1	Sociología del Arte	1	Educación Inclusiva/ Educación Especial	1	Sociología de la Salud	1
Sociología del Conocimiento	1	Sociología de la Infancia	1	Organización y Legislación de Educación Básica	1	Sociología Sistemática	1
Sociología del Arte	1	Sociología de la Ciencia	1	Educación y Sociedad	1	Sociología del Símbolo	1
Sociología de la Juventud	1	Sociología de las Migraciones	1	Organização Escolar	1	Sociología de la Racionalización	1
Sociología de la Ciencia	1	Educación Inclusiva/ Educación Especial	1	Psicología de Aprendizaje	1	Sociología del Medio Ambiente	1
		Organización y Legislación de Educación Básica	1	Historia de Educación	1	Sociología del Consumo	1
		Evaluación del Aprendizaje/Teoría de Aprendizaje	1	Filosofía de la Educación	1	Sociología del Derecho	1
				Sociología Jurídica	1		
				Sociología de la Juventud	1		
				Sociología de la Vida Cotidiana	1		
				Sociología de Imagen	1		
				Sociología de las Diferencias Sociales	1		
				La Sociología Alemana de Fines del Siglo XIX			
Sociología Urbana		Sociología Urbana		Sociología Urbana		Sociología Urbana	
Seminario de Especialidad Urbana	2	Vida Urbana y Cultura Popular	1	Planificación y Gestión Urbana/Gestión Urbana	2	Taller Planificación y Gestión Urbana	2
				Cuestión Urbana	1	Ecología Humana/Población y Sociología Urbana	1
Sociología Política		Sociología Política		Sociología Política			
Instituciones Políticas	2	Instituciones Políticas	2	Teoría de Democracia	2		
Sistemas Políticos Contemporáneos	1	Sistemas Políticos Contemporáneos	1	Pensamiento Político Contemporáneo	2		
Poder Estado y Dominación	1	Políticas Públicas de Cada Nación	1	Sociología Política	1		
Políticas Públicas de Colombia	1			Instituciones Políticas	1		
				Política del País del Período Concreto	1		
				Pensamiento Político del País	1		
				Partidos Políticos en el País	1		
				Formación Política de la Ciudad Concreta	1		
				Capitalismo y Democracia s. 11	1		
Sociología Rural		Sociología Rural		Sociología Rural		Sociología Rural	
Fenómeno Social Agrario	2	Estructura y Procesos Rurales Comparados	1	Fenómeno Social Agrario / Cuestión Agraria	1	Sociología Rural	2
				Cuestión Agraria en el País/Desarrollo de las Estructuras Agrarias en el País	1		
Sociología Colombiana				Sociología del País			
Sociología Colombiana	2			Tradiciones Culturales del País/Cultura del País	2		
Estructura Social y Económica de Colombia	2			Realidad Regional (Amazonía)	2		
Realidad Regional	2			Sociología de las Relaciones Raciales en el País	1		
Teoría Sociológica Colombiana	1			Análisis Sociológico del País / Análisis de la Sociedad del País	1		
Estudio Sociológico de Colombia	1						
Socioantropología de la Realidad Nacional	1						
Conflictos y Violencia en Colombia	1						
Estado, Comunidad y Gobernabilidad en Colombia	1						
Región y Ciudad	1						
Estudios sobre Cali	1						
Sociología de América Latina		Sociología de América Latina		Sociología de América Latina		Sociología de América Latina	
Sociología de América Latina	2	Pensamiento Sociológico/de Cada País/ Social Latinoamericano/ y del Caribe	2	Pensamiento Sociológico Latinoamericano/ y del Caribe	1	Sociología de América Latina	2
		Sociología Latinoamericana/ Sociología del Desarrollo Latinoamericano	1	América Latina Actual, Ciudadanía y Educación	1	Sociología Latinoamericana y/o de Cada País	2
		Sociedad y Política en América Latina	1			Sociedad y Política en América Latina	2
						Pensamiento Sociológico/de Cada País/ Social Latinoamericano/ y del Caribe	1
Sociología del Desarrollo		Sociología del Desarrollo				Sociología del Desarrollo	
Ambiente y Formas de Desarrollo	1	Sociología del Desarrollo	2			Teorías del Desarrollo/ Regional	1
Sociología del Género							
Género Sexualidad y Parentesco	1						
Sociología del Trabajo		Sociología del Trabajo		Sociología del Trabajo			
Organizaciones/Sociología de las organizaciones	2	Sociología de la Empresa	1	Organización Social del Trabajo	1		
Organización y Trabajo	1	Organización y Trabajo/ Organización Social del Trabajo	1	Sociología de la Empresa	1		
Sociología de la Cultura		Sociología de la Cultura		Sociología de la Cultura		Sociología de la Cultura	
Estudios Sociales de la Cultura/Sociedad y Cultura	1	Estudios Sociales de la Cultura/Ideológica/Sociedad y Cultura	1	Estudios Sociales de la Cultura/Sociedad y Cultura	1	Sociologías Especiales/Especializadas/Cultura y Conocimiento/ Desarrollo	1
Teoría de la Cultura	1	Instituciones y Organizaciones Juveniles	1	Cultura y Subjetividad	1		
				Sociedad, Cultura y Poder / Sociedad, Política y Cultura	1		
				Cultura y Política	1		
				Análisis Cultural de las Organizaciones	1		
		Sociología del Género		Sociología del Género		Sociología del Género	
		Sociología del Género	1	Relaciones Sociales del Género	1	Género Sexualidad y Parentesco/ Familia	1
				Sociología del Cuerpo y Sexualidad	1	Género y Desarrollo/ Derechos Humanos/ Multiculturalismo	1
				Sociología de la Religión			
				Cultura Religiosa	2		
				Teología/Formación Teológica	1		
				Religión y Religiosidad en la Sociedad Contemporánea	1		
				Sociologías Especiales/Especializadas/Cultura y Conocimiento/ Desarrollo			
				Instituciones y Organizaciones Juveniles	1		
				Sociología de la Burocracia	1		

ANEXO 21: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Argentina

CURSOS DE FUNDAMENTOS EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	U B A	Salva dor	Cuy o	San Jua n	UNL P	ID A E S	UNS E	UN MP	UCE S	U.CO MAH UE	U C A LP	VIL LA MA RIA	UE S 21	U K	UNL	TOTA LES
Introducción al Pensamiento Científico/Conocimiento Científico/ Método Científico/Pensamiento científico/procesos del conocer	1						1									2
Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado/Introducción a las Ciencias Sociales/Fundamentos	1															1
Introducción a la problemática política/económica												2				2
Introducción/ Apertura de las ciencias Sociales/módulo común		1										7				8
Introducción a la Ciencia Política						1		1			1		1	1	1	6
Introducción a la Antropología						1		1								2
Introducción a la Sociología						1	1	1						1	1	5
Introducción a la filosofía					1	1				1	1		1	1	1	7
Introducción/fundamento a la economía										1	1				1	3
Introducción a la Psicología								1						1		2
Introducción a la Estadística Social									1							1
Epistemología/ de las Ciencias Sociales/Humanas/de la sociología	1		1	1	1	1			1	1		1	2		1	11
Fundamentos de Antropología									1							1
Fundamentos de Derecho constitucional															1	1
Fundamentos de Economía									2	1						3
Fundamentos de Filosofía									1							1
Fundamentos de Psicología Social									1							1
Fundamentos a la Ciencia Política									1							1
Fundamentos de Sociología									1							1
Historia de las teorías/Conocimiento sociológico/ Formación del pensamiento Sociológico/Social Moderna	2		1				1			4						8
Sociología general/Sociología	2				1						1	1	1			6
21	7	1	2	1	3	5	3	4	9	8	4	11	5	4	6	73

CURSOS DE TEORÍA SOCIOLOGICA EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	UBA	Salvador	Cuyo	San Juan	UNLP	IDA ES	UNS E	UNM P	UCES	U.COM AHUE	UCALP	VILL AMARIA	UES 21	UK	UNL	Totales
Sociología/ teoría clásica			1		2											3
Weber	1															1
Marx	1															1
Lógica formal: Kant			1													1
Lógica, dialéctica: Hegel			1													1
Total:	2	0	3	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Sociología moderna																
Sociedad moderna		1						1								2
Pensamiento social moderno						1										1
George Simmel	1		1													2
Total:	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5
Sociología contemporánea																
Teoría sociológica contemporánea:			1		1											2
Habermas			1	1	1											3
Teoría sociológica contemporánea/	1		2		2	1	3	1							1	11
Total:	1	0	4	1	4	1	3	1	0	0	0	0	0	0	1	16
Escuelas y corrientes o Profundizaciones											1					1
Total:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Otras teorías																
Teoría crítica/ Social/ de la sociedad/ de la Subjetividad/ del Siglo XIX	1															1
Teoría social/Latinoamericana/países/clásica/contemporánea	1	1										4	3			9
Teorías Sociológicas			2	4			1	1	3	2				4	4	21
Teoría de la acción comunicativa/ de la Comunicación									1							1
Teoría Socioeducativa							1									1
Teoría del Conflicto Social	1															1
Teorías Sociológicas /del Estado	1	1													1	3
Teoría de la Argumentación															1	1
Teoría Política/Clásica/Moderna	1			1						2			3			7
Teoría de los movimientos sociales/Movimientos sociales urbanos y acción colectiva/ Acción Colectiva y movimientos Sociales							1									1
Total:	5	2	2	5	0	1	2	1	4	4	0	4	6	4	6	46
Teoría de las clases sociales																
Organización/ Estructura y Cambio Social								1					1			2
Estructuras de la sociedad moderna/ Estructura Social/ de clases y de estratificación social/ y de Desigualdad Social			1			1										2
Estructura Social y Económica de cada nación/Regional							2									2
Total:	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	6
25	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	6

CURSOS DE METODOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	UB A	Salva dor	Cu yo	San Juan	UN LP	IDA ES	UN SE	UN MP	UC ES	U.COMA HUE	UCA LP	VILLAM ARIA	UES 21	U K	UN L	Total es
Metodologías básicas y de la enseñanza		1								3						4
Matemáticas de la complejidad/ Matemática Aplicada/ para las Ciencias Sociales			1	1									2			4
Estadística/ Social/ Técnicas Estadísticas para la investigación Social/ Socio estadística/Inferencial		1	1	1	1	2		1	2			1	1	2	1	14
Informática/ Social/Elementos de Computación/Computación y sistemas de Información			1	1			1									3
Total:	0	2	3	3	1	2	1	1	2	3	0	1	3	2	1	25
Metodologías/sociológicas	3	1														4
Análisis Integrado de Datos	2															2
Análisis del discurso Social									1							1
Total:	5	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7
Fundamentos de investigación																
Metodología/Técnica de Investigación/ de las Ciencias Sociales			1	3	2	1	2	1	2			1	1	3	2	19
Investigación social/ Laboratorio de Investigación/Taller de Investigación/ Estrategias de Investigación					2	1								2		5
Métodos y/o Técnicas Cualitativos/ Investigación Etnográfica/ Acción participativa			1			1		2								4
Métodos/Análisis cuantitativos /cualitativos						1		2					2			5
Software de investigación social								1								1
Total:	0	0	2	3	4	4	2	6	2	0	0	1	3	5	2	34
Gerencia social																
Gerencia/Gestión/Evaluación/Planea ción/Proyección de proyectos								1								1
Planificación y evaluación de proyectos Sociales/ planificación económica y social/ Planificación y desarrollo/ Gestión/			1	2			2		1			1		1		8
Total:	0	0	1	2	0	0	2	1	1	0	0	1	0	1	0	9
Metodologías de la comunicación																
Teoría de la comunicación											1					1
Taller de Redacción						2										2
Comunicación política													1			1
Lectoescritura/Lectura y Composición															1	1
Apoyatura Pedagógica			1													1
Total:	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	6
Práctica y Trabajo de Grado																
Pasantías institucionales/Práctica Profesional/Prácticas/Práctica de campo/Práctica supervisada								1					1		1	3
Seminario de/proyecto/trabajo de grado/Anteproyecto/Taller/Diseño de Proyecto de Monografía			1					1	2						1	5
Trabajo de Grado/Tesis/Tesina					1				1			1				3
Total:	0	0	1	0	1	0	0	2	3	0	0	1	1	0	2	11
22	0	0	2	0	2	0	0	4	6	0	0	2	2	0	4	22

CURSOS DE SOCIOLOGÍAS ESPECIALES EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	UB A	Salvad or	Cuy o	San Jua n	UNL P	ID A E S	UNSE	UN MP	UCE S	U.CO MAH UE	UC ALP	VIL LA MA RIA	U E S2 1	U K	U NL	Tota les
Sociología de la Educación/ Cultura y Comunicación/Sociedad/Ideología	1	3					1	1	1		1					8
Educación Inclusiva/ Educación especial									1							1
Organización y Legislación de Educación Básica								1								1
Psicología de la Educación y el Aprendizaje								1			1				1	3
Evaluación del aprendizaje/Teoría de aprendizaje								1								1
Sociología comunitaria/Comunicación								1						1		2
Sociología Económica											1		1	1		3
Sociología de la familia	1						1									2
sociología jurídica	1															1
sociología religiosa	1															1
Sociología de las Organizaciones	1				1				1		1		1		1	6
Sociología del conocimiento			1	1										1		3
Sociología del arte							1									1
Sociología de la población/ Estudios de población		1		1		1										3
Sociología de la Salud	1						1	1	1					1		5
Sociología Sistémica	1		1			2		1								5
Sociología de la Infancia	1															1
Sociología de la ciencia								1								1
Sociología de las migraciones							1									1
Total:	8	4	2	2	1	3	5	8	4	0	4	0	2	4	2	49
Sociología urbana/ especial	1						1	1			1					4
Vida urbana y cultura popular							1									1
Total:	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	5
Sociología Política/ Temas de la Sociología Política	1	1		1	1		1	1		2	1			1	1	11
Instituciones políticas			1						1							2
Sistemas Políticos Contemporáneos													1			1
Políticas públicas de cada nación								1								1
Teoría Política/ Pensamiento Político (social)		4		1			4			2	4		5			20
Introducción a la Ciencia Política				1	2			1	2	1			1	1		9
Total:	1	5	1	3	3	0	5	3	3	5	5	0	7	2	1	44
Sociología rural/ especial	1						1	1			1					4
Estructura y procesos rurales comparados							1									1
Total:	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	5
Sociología de América Latina																
Pensamiento Sociológico/de cada país/ Social Latinoamericano/ y del Caribe	1							1								2
Sociología Latinoamericana/ Sociología del Desarrollo Latinoamericano				1												1
Sociología Latinoamericana y/o de cada país			1			1								1		3
Sociología/ Economía Política y Sociedad de cada nación y su región				2											1	3
Sociedad y Política en América Latina						1										1
Total:	1	0	1	3	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	10
Sociología/Teoría del desarrollo							1	1								2
Problemas del desarrollo/ sociológicos							1					2				3
Total:	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	2	0	0	0	5
Sociología del género	1															1
Total:	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sociología del trabajo	1						1	1	1					1		5
Sociología de la empresa									1							1
Organización y Trabajo/ Organización Social del trabajo						1										1
Total:	1	0	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	1	0	7
Sociología cultural	1							1	1							3
Estudios Sociales de la Cultura/ideológica/Sociedad y cultura		1														1
Instituciones y Organizaciones juveniles								1								1
Total:	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	5
43	15	10	4	8	4	6	17	18	10	5	11	2	9	8	4	131

CURSOS DE INTERDISCIPLINARES EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	UBA	Salvador	Cuyo	San Juan	UNLP	IDAES	UNSE	UNMP	UCES	U.COMAHUE	UCLP	VILLAMARIA	UES21	UK	UNL	Totales
Historia																
Historia General/del mundo/ universal/ moderna/ contemporánea/ social general		2				1		1			1	1	2	1	1	10
Historia Social de Europa/ de Occidente/ Moderna/ Contemporánea	1				1		2		1				1			6
Historia social regional							2									2
Historia social/ económica/ política/ económica/ moderna								1		2					1	4
Historia social de América Latina	1				1				1			1				4
Historia del pensamiento/ Social de cada país/ Contemporánea	1	1	2		1	1	2		1							9
Análisis social/ histórico de cada país									1	2	1	1	1	2	2	10
Total:	3	3	2	0	3	2	6	2	4	4	2	3	4	3	4	45
Economía/ Economía general/ Elementos de Economía/ Pensamiento Económico	2	3			2	1	2						1		1	12
Principios de Economía- Microeconomía/ Macroeconomía								1		1			1	1		4
Economía nacional													1			1
Economía Política/ Sociedad/ Estudios Sociales de la Economía/ de las relaciones/ Sociales/ internacionales			1	1		1						1	1			5
Total:	2	3	1	1	2	2	2	1	0	1	0	1	4	1	1	22
Filosofía/ Pensamiento Filosófico/ Problemática Filosófica	1	1	1					1								4
Problemas filosóficos de la modernidad										1						1
Filosofía Social y Política		1					1		1		1	1				5
Filosofía Moderna y Contemporánea				1												1
Ética/Ética aplicada		1														1
Total:	1	3	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	12
Geografía																
Geografía Humana/ Económica											1		1			2
Geografía de cada nación y su región				1												1
Total:	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3
Procesos																
Procesos de socialización y prácticas culturales									1							1
Redes sociales y organización Social						1										1
Total:	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Otras disciplinas										1						1
Antropología: Andina/ Amazónica/Social/Cultural /Religión	1		1	1			1				1		1	2		8
Demografía/Dinámica poblacional			1				1	1	1			1		1	1	7
Psicología social/social y de grupos	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	2		13
Semiótica/ Semiología						1								1		2
Total:	2	1	3	2	0	1	3	2	2	2	2	2	2	6	1	31
25	25	50	100	200	400	800	1600	3200	6400	12800	25600	51200	102400	204800	409600	819175

OTROS CURSOS EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS																
Universidad	U B A	Salva dor	Cuy o	San Juan	UNL P	ID A E S	UNS E	UN MP	UCE S	U.C OM AH UE	UC ALP	VIL LA MA RIA	U E S 21	U K	U N L	Tota les
Exigencias institucionales/por ley																
Idioma	3	1	2	2	1	3					2		6			20
Cátedra institucional/Introducción al contexto universitario/Moral Teológica		1									4					5
Constitución Política de cada país/ Análisis de la sociedad de cada País	1	1			1		1									4
Total:	4	3	2	2	2	3	1	0	0	0	6	0	6	0	0	29
Otros cursos																
Análisis de la realidad nacional												1				1
Aportes de la antropología al campo de las Ciencias Sociales							1									1
Cátedra Funes						1										1
Cátedra Roig						1										1
Conceptos/ problemas de Sociología urbana y Rural							1									1
Métodos de enseñanza de ciencias sociales									2					1		3
Sociedad, Cultura y poder/ industria/ posmoderna/ de masas						1										1
Opinión pública									1				1	1		3
Diagnóstico y programación social													1			1
Relaciones Interpersonales/publicas											2					2
Literatura y producción de los textos/ Literatura									1	1						2
Núcleo Problemático				3												3
Traducción técnica							1									1
Tecnologías Sociales/ Nuevas Tecnologías de la Comunicación							2									2
Política Educacional/Sistema Educativo Nacional							1									1
Cultura / Ecología y Medio Ambiente/ecología humana								1								1
Política internacional													1			1
Política Social/ Políticas publicas											1					1
Problemática social contemporánea													1			1
Administración pública									1				1			2
Total:	0	0	0	3	0	3	6	1	5	1	3	1	5	2	0	30
Seminarios/concentración/optativos/de disertación										1		1		3		5
Seminario de Estadística											1					1
Seminario de prospectiva y planeamiento											1					1
Seminario de diversidad cultural										1						1
Seminario de Sociología													1			1
Seminario de Investigación sociológica/ Seminario taller de Integración/inv. De mercados		2	1				3			1	2					9
Taller realidad local y regional/de apoyo												2				2
Taller de Investigación Sociológica												1				1
Total:	0	2	1	0	0	0	3	0	0	3	4	4	1	3	0	21
31	31	62	124	248	496	992	1984	3968	7936	15872	31744	63488	126976	##	##	1015777

ANEXO 22: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Colombia

PROGRAMAS DE FUNDAMENTOS EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA																
	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coop.	Ext er	Ice si	Nal	Nar i	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	TOT AL
Apertura de las ciencias Sociales. Crítica al discurso Eurocéntrico				1	1											2
Epistemología de las Ciencias Sociales/Humanas		1						1	1	1			1			5
Fundamentos de Antropología			1													1
Fundamentos de cultura económica				1												1
Fundamentos de Derecho				1							1					2
Fundamentos de Derecho constitucional						1										1
Fundamentos de Economía	1	1	1					1								4
Fundamentos de etno y sociolingüística			1							1						2
Fundamentos de Filosofía											1					1
Lógica												1				1
Fundamentos de Matemática								1			1	1				3
Fundamentos de Psicología social		1														1
Fundamentos filosóficos de las Ciencias Sociales				1												1
Historia de las Ciencias Sociales		1		1	1											3
Método Científico					1								1			2
Individuo y sociedad												1				1
Modelos y Paradigmas/ Paradigma crítico				1	1								1			3
Fundamentos históricos y de la modernidad													1	1		2
Pensamiento científico												1				1
Fundamentos de Sociología		1	1					1	1						1	5
Historia de las teorías sociológicas						1										1
Historia/Orígenes de la Sociología					1								1			2
Introducción a la sociología	1						1			1	1	1				5
Sociología general													1			1
Introducción a las Ciencias sociales														1		1
25	2	5	4	6	5	2	1	4	2	3	4	5	6	2	1	52

																Tota l	%
Formación general/básico		3			1		2		2	2		6	4		1	21	70,0
Formación profesional/profesionalización/Avan zado		1											1			2	6,7
Ley																0	0,0
Otros			3			2								2		7	23,3
Total																30	100

Grupos de asignaturas	Ca nt	%*	No. U.	Niveles			
				Bás.	Prof.	Le y	Otro s
Fundamentos de otras disciplinas	19	76,0	13	7	1	0	3
Fundamentos de Sociología	6	24,0	13	5	1	0	3

*Sobre el total de la categoría (25) 25

Niveles de formación

Formación general/básico
Formación profesional/profesionalización/Avanzado
Ley
Otros:
Debates contemporáneos
Metodología
Realidad nacional y regional
Formación integral
Fundamentación
Profundización
Disciplinar

	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	TOT AL
Sociología clásica																
Teoría sociológica clásica					3					2				3		8
Comte					1								1			2
Durkheim			1		1	1	1				1		1		1	7
Weber			2	1	1	1	1				1		1		1	9
Marx	2		2	1	1	1	1				1		1		1	11
5	2	0	5	2	7	3	3	0	0	2	3	0	4	3	3	37
Filósofos modernos	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	
Lógica formal: Kant			1													1
Lógica, dialéctica: Hegel			1													1
2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Sociología moderna																
Sociedad moderna		1						1								1
Pensamiento social moderno						1										1
Teorías Modernas					1										1	2
Parsons			1		1						1					3
5	0	2	1	0	2	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	9
Sociología contemporánea	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	
Teoría sociológica contemporánea: P. Bourdieu, A. Giddens, Z. Bauman, N. Luhmann, J. Elster, I. Wallerstein, N. Elias			1		1											2
Habermas			1	1	1											3
Teoría sociológica Contemporánea		1	1	1	3	3			1	1	1		1	3	1	17
3	0	1	3	2	5	3	0	0	1	1	1	0	1	3	1	22
Escuelas y corrientes o Profundizaciones	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	
Empirismo					1											1
Teoría crítica-Escuela de Frankfurt	1		1		1											3
Funcionalismo	2			1	1								2			6
Positivismo				1	1											2
Materialismo Histórico				1	1											2
Estructuralismo	1			1	1											3
Acción y estructura/Estructura y Acción Social		1								1				2	1	5
Estructuras de la sociedad moderna			1				2									3
Integración y sistema social		1														1
Inviduación y subjetivación		1													1	2
Representación e Ideología		1														1
11	4	4	2	4	6	0	2	0	0	1	0	0	2	2	2	29
Otras teorías	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	
Teoría crítica de la sociedad											1					1
Teoría social												3				3
Teorías sociológicas							7	5	4							16
Teoría de la acción comunicativa			1		1											2
Teoría de sistemas			1													1
Historia y teorías sociológicas									1							1
Teoría de los movimientos sociales/ Movimientos sociales urbanos y acción colectiva			1		1	1										3
Teoría de las clases sociales			1													1
Clases sociales e identidades colectivas		1													1	2
Clases sociales y estratificación social													1			1
Teorías del Cambio Social/ Profundización teórica						1										1
Organización y cambio social										1						1
Conflicto y cambio social														1		1
13	0	1	4	0	2	2	7	5	5	1	1	3	0	2	1	34
Otros	Anti o.	Atlán.	Caldas	Coop.	Ext er	Ice si	N al	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	
Sociologías temáticas							3									3
Nuevos paradigmas: Pensamiento sistema complejo				1	1											2
2	0	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	5

Total	%

Formación general/básico				6		2		5	5			2		5	25	26,9
Formación profesional/profesionalización/Avanzado	7			6		10					3	5		3	34	36,6
Ley															0	
Otros		14			9			1					10		34	36,6
Total															93	

Grupos de asignaturas	Cant	%*	No. U.	Niveles			
				Bás.	Prof.	Ley	Otros
Escuelas y corrientes	11	26,8	10	4	3	0	2
Otras teorías	13	31,7	11	2	4	0	3
Sociología clásica	5	12,2	11	3	3	0	3
Sociología moderna	5	12,2	7	1	1	0	2
Sociología contemporánea	3	7,3	11	1	4	0	4
Filósofos modernos	2	4,9	1	0	0	0	1
Otros	2	4,9					

*Sobre el total de la categoría (41)

41

Niveles de formación

Formación general/básico
Formación profesional/profesionalización/Avanzado
Ley
Otros:
Debates contemporáneos
Metodología
Realidad nacional y regional
Formación integral
Fundamentación
Profundización
Disciplinar

PROGRAMAS DE METODOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA																	
Metodologías básicas	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Lógica			1					1								2	
Lógica formal y matemática					1											1	
Lógica y argumentación						1								1		2	
Pensamiento lógico matemático													1			1	
Matemáticas de la complejidad					1											1	
Matemáticas para las Ciencias Sociales				1					1							2	
Medición en Ciencias Sociales y Estadística				1												1	
Estadística	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1		2	1	1	18	
Problema de métodos entre disciplinas					1											1	
Técnicas Proyectivas													1			1	
Informática			1						1		2					4	
11	1	1	4	3	4	2	1	3	4	1	3	0	4	2	1	34	
Metodologías sociológicas	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Análisis integrado de datos		1			1						1				1	4	
Demografía/Estudios de población/Dinámica poblacional	1				1		1	1			1					5	
Diseño de Agregados		1				1			1		1				1	5	
Diseño de Sondeo		1				1			1		1				1	5	
Diseño Documental					1				1						1	3	
Documentación e Investigación							1									1	
Muestreo			1		1						1		1			4	
Laboratorio etnográfico						1										1	
Etnografía y etnología como técnica					1											1	
Diseño Etnográfico		1				1			1		1				1	5	
Diseño de Investigación														4		4	
11	1	4	1	0	5	4	2	1	4	0	6	0	1	4	5	38	
Fundamentos de investigación	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Técnicas de recolección de información					1								1			2	
Metodología/Técnica de Investigación		1		1	3		8					1				14	
Investigación social/Investigación	2					1		2			5					10	
Investigación-acción-participativa		1														1	
Laboratorio de investigación					5											5	
Estrategias de investigación									1						1	2	
Fundamentos de investigación								1								1	
Métodos Cualitativos	2	1	2		1		1			2		1	1			11	
Investigación cualitativa etnográfica					1	1				2						2	
Métodos cuantitativos	2	1	1		1	1	1			2		1	1		1	12	
Práctica investigativa sobre lo social			4	1	1											6	
Proyecto de Investigación					1		1									2	
Participación en líneas de investigación			1													1	
Software de investigación social			1		1											2	
Introducción a la investigación social														1		1	
15	6	4	9	2	15	3	11	3	1	4	5	3	3	1	2	72	
Gerencia social	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Gerencia/Gestión/Evaluación/Planeación/Proyección de proyectos			2	1		1			1	1			1			7	
Indicadores sociales			1				1				1					3	
Planeación y desarrollo/Gestión	1	1									1		1			4	
Planificación social								3								3	
Planeación local y regional													1			1	
6	1	1	3	1	0	1	1	3	1	1	3	0	3	0	0	19	
Intervención social	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Teorías y Metodologías de Intervención						1			1							1	
Desarrollo comunitario								3								3	
Modos de Intervención social									1					2	1	3	
Relaciones con la comunidad																1	
Proyecto de Intervención social												1				1	
Practica de Intervención Social															1	1	
Taller Procesos Comunitarios				1												1	
Prácticas de Intervención social														1		1	
9	0	0	0	1	0	1	0	3	2	0	0	1	0	3	2	13	
Metodologías de la comunicación	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coo p.	Ext er	Ice si	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Ros ar	STo m	Toli ma	Vall e	Tota l	
Análisis, comprensión y redacción de textos sociológicos			1													1	
Argumentación									1			1				2	
Comunicación oral y escrita/Comunicación y lenguaje/Lenguaje Comunicación v		1		1		2										4	

PROGRAMAS DE SOCIOLOGÍAS ESPECIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA																	
	Anti o.	Atlá n.	Cald as	Coop .	Exte r	lc es i	N al	N ari	Pa c	Ja v	U P C	Ros ar	STo m	Toli ma	Va lle	Tot al	
Sociología de la Educación		Elec	2	1				1			1					5	
Sociología comprensiva	2			1	1											4	
Sociología comunitaria											1		1			2	
Sociología de la familia											1		1			2	
sociología jurídica											1					1	
sociología religiosa			2								1					3	
Sociología de la Literatura		Elec														1	
Sociología industrial		Elec														1	
Sociología del conocimiento		Elec														1	
Sociología del Arte	1															1	
Sociología de la juventud	1															1	
Sociología de la Ciencia		Elec														1	
12	4	5	4	2	1	0	0	1	0	0	5	0	2	0	0	24	
Sociología urbana	1	Elec	2		1	1		1			1		1			8	
Seminario de especialidad urbana	2															2	
2	3	1	2	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	11	
Sociología Política	3	Elec	2	1				1			1		1			9	
Instituciones políticas					2											2	
Sistemas políticos contemporáneos									1							1	
Poder, Estado y dominación															1	1	
Políticas públicas de Colombia									1							1	
5	3	1	2	1	2	0	0	1	2	0	1	0	1	0	1	15	
Sociología rural	1		2					1			1					5	
Fenómeno Social Agrario					1								1			2	
2	1	0	2	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	7	
Sociología colombiana	1				1											2	
Teoría sociológica colombiana											1					1	
Estudio sociológico de Colombia			1													1	
Socioantropología de la realidad nacional									1							1	
Problemas colombianos			2												1	3	
Conflictos y violencia en Colombia						1										1	
Estado, comunidad y gobernabilidad en Colombia						1										1	
Estructura social y económica de Colombia			2													2	
Realidad regional									2							2	
Región y ciudad				1												1	
Estudios sobre Cali						1										1	
Análisis sociológico de Colombia		1							1	1						3	
12	1	1	5	1	1	3	0	0	4	1	1	0	0	0	1	19	
Sociología de América Latina	1					1										2	
Pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe		1	1				1			1						4	
Autores latinoamericanos									1		1				1	3	
Debate sobre la sociología latinoamericana y colombiana					3											3	
4	1	1	1	0	3	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	12	
Sociología del desarrollo													1			1	
Ambiente y formas de desarrollo									1							1	
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	
Sociología del género		Elec														1	
Género Sexualidad y parentesco											1					1	
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
Sociología del trabajo			2		1											3	
Organización y trabajo				1												1	
Organizaciones/Sociología de las organizaciones	1					1										2	
3	1	0	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
Sociología cultural		Elec	2								1					3	
Estudios sociales de la Cultura/Sociedad y cultura		1														1	
Teoría de la cultura									1							1	
3	0	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	6	
Sociologías especiales/especializadas/Cultura y Conocimiento/ Desarrollo	1				3		3	2		2		4				15	
1	1	0	0	0	3	0	3	2	0	2	0	4	0	0	0	15	
48	15	12	20	5	13	6	4	6	9	4	12	4	6	0	3	119	

													Total	%	
Formación general/básico		4	1		6		2	6	8		9	5	2	43	50,6
Formación profesional/profesionalización/A avanzado				1						12	3			16	18,8
Ley														0	
Otros			9			8		4			1	4		26	30,6
Total														85	100

Grupos de asignaturas	Ca nt	% *	No. U.	Niveles			
				Bá s.	Pro f.	L e y	Otr os
Procesos Sociales	19	28,4	11	3	2	0	4
Otras disciplinas	13	19,4	9	2	1	0	1
Historia	11	16,4	13	6	0	0	2
Economía	10	14,9	12	4	2	0	2
Filosofía	6	9,0	5	2	2	0	2
Geografía	5	7,5	8	4	0	0	1
Arte	3	4,5	2	1	0	0	0

OTROS PROGRAMAS EN LAS UNIVERSIDADES DE COLOMBIA																
Exigencias institucionales/por ley	Anti o.	Atlá n.	Calda s	Coop .	Exte r	Ices i	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Rosa r	STo m	Tolim a	Vall e	Tota l
Idioma	1		1	1		1	4		2	1	1		5	3	2	22
Cátedra institucional/Introducción al contexto universitario/Moral Social/Antropología teológica				3	2				1	2	1	1	1			11
Cultura teológica/Antropología teológica									1	1			1			2
Constitución Política/Instrucción Cívica/Sistema público/Formación ciudadana			1						1	1					1	4
4	1	0	2	4	2	1	4	0	4	5	2	1	7	3	3	39
Otros cursos	Anti o.	Atlá n.	Calda s	Coop .	Exte r	Ices i	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Rosa r	STo m	Tolim a	Vall e	Tota l
Análisis de coyuntura/Contextos y coyunturas	1				2				1							3
Ciencia y Tecnología									1							1
Civilizaciones, culturas y saberes (I, II)					2											2
Conocimiento médico y culturas					1											1
Docencia de las ciencias sociales				1												1
Espacio y Sociedad		1					1									2
Negocios internacionales											1					1
Opinión Pública						1										1
Realidad social contemporánea				1												1
Solución de conflictos											2					2
Consultoría		1														1
Derechos Humanos					1	1					1					3
Geopolítica y relaciones	1															1
Identidades colectivas y cohesión social														1		1
Ecología humana											1					1
15	2	2	0	2	6	2	1	0	1	0	5	0	0	1	0	22
Seminarios	Anti o.	Atlá n.	Calda s	Coop .	Exte r	Ices i	Nal	Na ri	Pa c	Ja v	UP C	Rosa r	STo m	Tolim a	Vall e	Tota l
Seminario de Sociología					5				5				3			8
Seminario de autor						1										1
Seminario de profundización						4										4
Seminario América Latina					3			1								4
Seminario regional								1								1
Seminario nacional								1								1
Seminario electivo de investigación														2		2
Seminario disciplinar avanzado					1											1
Seminario de Integración de las Ciencias Sociales														1		1
10	0	0	0	0	9	5	0	3	5	0	0	0	3	3	0	28
29	3	2	2	6	17	8	5	3	10	5	7	1	10	7	3	89
Formación general/básico		2	2		5		1		5	4		1	6		26	54,2
Formación profesional/profesionalización/Avanzado					1							4			5	10,4
Ley										1				3	4	8,3
Otros						8			5				7		20	41,7
Total															48	100
Grupos de asignaturas	Cant	%*	No. U.	Niveles												
				Bás.	Prof .	Ley	Otro s									
Otros cursos	14	48,3	8	3	0	0	1									
Seminarios	8	27,6	4	0	2	0	2									
Exigencias institucionales/por Ley	4	13,8	12	5	1	2	1									

*Sobre el total de la categoría (29)

29

ANEXO 23: Base de datos de las carreras de Ciencias Sociales en las universidades de Brasil

PROGRAMAS DE FUNDAMENTOS EN LAS UNIVERSIDADES DE BRASIL																							
1	U. Sao Paulo	Pontificia U. e Católica do Paraná	Pontificia U. e Católica do Rio de Janeiro	U. de Brasilia	(UFPE)	Pontificia U. Católica de Sao Paulo	Pontificia U. Católica do Rio de Janeiro	U. da Amazonia	U. Castelo Branco	U. de Fortaleza	U. de Santa Cruz do Sul	U. do Estado do Rio de Janeiro	U. Estadual de Campinas	U. Estadual de Londrina	U. Estadual de Maringa	U. Estadual do Ceará	U. Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	U. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	U. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	U. Federal do Espírito Santo	U. Federal do Paraná	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal Flum.
Introducción de las Ciencias Sociales																							
Fund./Introducción de antropología				2					1				1	1	1			2	1		5	3	
Fund. de Derecho																						1	
Fund. de Derecho constitucional									1	1													
Fund. de ciencia política / Teoría de ciencia política									1					3	6			3				3	
Fund. de Política																							
Fund. de Economía									1														
Fund. de Economía política																		1					
Fund. de Filosofía		1								1				3								2	
Fund. de las Ciencias Sociales (Max-Weber-Durkheim) y Humanas/Introducción a las ciencias Sociales																							
Fund. de Psicología social										1						1						1	
Fund. de Sociología	4				1			1						3	6			1		4		3	
Introducción a Historia/Teoría de la Historia																		1					
Fund. Filosóficos de las Ciencias Sociales									1														
Historia de las Ciencias Sociales																							
Introducción a la Sociología				1						1				1				1	1		1		
Sociología general		2																				1	
18	4	3	0	3	1	0	0	1	5	4	0	0	1	11	13	1	0	9	2	4	6	14	0

2	Fundação U. Federal de	Pontifícia U. Católica de	Pontifícia U. Católica de Minas	U. Cruzeiro do Sul	U. da Região da Campanha	U. de Taubaté	U. do Vale do Rio dos Sinos	U. Estadual Vale do Acaraú	U. Estadual do Oeste do Paraná	U. Federal da Bahia	U. Federal da Paraíba	U. Federal de Alagoas Campus Arapiraca	U. Federal de Goiás	U. Federal de Maranhão	U. Federal de Mato Grosso do Sul	U. Federal de Pelotas	U. Federal de Pernambuco	U. Federal de São Paulo Campus	U. Federal de São Carlos	U. Federal de Santa Catarina	U. Federal de Santa Maria	U. Federal de Uberlândia	U. Federal de São João del-Rei	U. Federal do Ceará	TOTAL
Introducción de las Ciencias Sociales																				1					1
Fund. /Introducción de antropología		1						1	1							1				1					22
Fund. de Derecho																									1
Fund. de Derecho constitucional																									2
Fund. de Ciencia Política / Teoría de ciencia política	3		3		4	3			1				4	6		5								3	48
Fund. de Política								1				4									3				8
Fund. de Economía																									1
Fund. de Economía política																									1
Fund. de Filosofía	1		2		1	1			1					2											15
Fund. de las Ciencias Sociales (Max-Weber-Durkheim) y Humanas/Introducción a las ciencias Sociales					1																				2
Fund. de Psicología social		1			1	1									1										7
Fund. de Sociología								1																	24
Introducción a Historia/Teoría de la historia																									1
Fund. Filosóficos de las Ciencias Sociales																									1
Historia de las Ciencias Sociales						1																			1
Introducción a la Sociología		1							1								1			1					10
Sociología general	3		3		4	3		3	4			4	4	6		5					3			3	48
	7	3	8	0	11	9	0	6	8	0	0	8	8	14	1	10	2	0	0	2	7	0	0	6	193

PROGRAMAS DE METODOLOGÍAS EN LAS UNIVERSIDADES DE BRASIL																								
1	U. Sao Paulo	Pontificia U. e Católica de Paraná	Pontificia U. e Católica de Rio de Janeiro	U. de Brasilia	U. Federal de Pernambuco	Pontificia U. Católica de São Carlos	Pontificia U. Católica de Salvador	U. da Amazonia	U. Castelo Branco	U. de Fortaleza	U. de Santa Cruz do Sul	U. do Estado do Rio de Janeiro	U. Estadual de Campinas	U. Estadual de Londrina	U. Estadual de Maringá	U. Estadual do Ceará	U. Estadual do Mato Grosso do Sul	U. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	U. Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal do Piauí	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal Fluminense	
Metodologías básicas																								
Estadística / Socioestadística		2	1	1	1				1	1			1	1				1	1	1	1			
Informática									1															
	2	0	2	1	1	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
Metodologías sociológicas																								
Análisis Integrado/avanzado de Datos/ Pensamiento de datos							1																	
Diseño y Evaluación de Proyectos Sociales/ Desarrollo de proyectos									1	1														
Laboratorio etnográfico/ Etnografía y etnología															1			2						
Metodología de la Enseñanza		2																						
	4	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0
Fundamentos de investigación																								
Metodología/ Técnica de Investigación		2	2	2	3	1				2	1				1			2	1	2		1	1	
Metodología avanzada																								
Metodología de las Ciencias Sociales																		2						
Investigación social/Investigación/Proyectos de investigación				2			5			2	2			4										
Laboratorio/Taller de investigación																								
Métodos cualitativos								1								1								
Métodos cuantitativos								1											1					
Proyecto de Investigación																								
	8	2	2	2	5	1	0	5	2	0	4	3	0	0	4	1	1	0	4	2	2	0	1	1
Programas de computadoras																								
Sistemas estadísticos Informáticos/ Estadística por computadora					1																			
	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Gerencia social																								
Gerencia/ Gestión/ Evaluación/ Planeación/ Proyección de proyectos/planeación estratégica									1															
Indicadores Sociales											2													
Planeación y desarrollo/ Gestión/ Proyectos de desarrollo social																								
Economía y gestión																								
Planificación social / Planificación institucional/ local																								
Planeación local y regional																								
	6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Metodologías de la comunicación																								
Análisis, comprensión y redacción de textos sociológicos																								
Comunicación oral y escrita/Comunicación y lenguaje/Lenguaje Comunicación y sociedad/Lenguaje y pensamiento				1																				
	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Práctica y Trabajo de Grado																								
Pasantías institucionales/Práctica Profesional/ Prácticas / Práctica de campo / Formación y Actividades Profesionales																8		1						
Proyecto																								
Seminario de proyecto/trabajo de grado /Trabajo de título																								
Anteproyecto/Proyecto Trabajo de Grado/Diseño de Proyecto de Monografía/Monografía			2							1									1	2				
Trabajo de Grado/Tesis		1			1																			
Taller de tesis/ Taller de práctica profesional/Taller de titulación/Seminario de titulación																								
	6	0	1	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	0	1	1	2	0	0	0
TOTAL																								
Formación general/básico				6	1			1	3	7	5			5	3			5		5	1	1		
Formación profesional/profesionalización/Avanzado				1	3													3	1					
Otros								1																

[illegible]

PROGRAMAS DE TEORÍAS SOCIOLOGICAS EN LAS UNIVERSIDADES DE BRASIL																						
1	U. Sao Paulo	Pontificia U. e Catolica do Parana	Pontificia U. e Catolica do Rio de Janeiro	U. de Brasilia	U. Federal de Pernambuco (UFPE)	Pontificia U. Catolica de Sao Paulo	Pontificia U. Catolica do Rio de Janeiro	U. da Amazonia	U. Castelo Branco	U. de Fortaleza	U. de Santa Cruz do Sul	U. do Estado do Rio de Janeiro	U. Estadual de Campinas	U. Estadual de Londrina	U. Estadual de Maringa	U. Estadual do Ceara	U. Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	U. Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"	U. Federal do Espirito Santo	U. Federal do Parana	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal Flum.
Sociología clásica																						
Teoría Sociológica Clásica				1	1		2			2									1			
Durkheim													1									
Weber												1										
Marx / sociología marxista (contemporánea)	1			1																		
	4	1	0	0	2	1	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0
Sociología moderna																						
Teorías Modernas																						
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociología contemporánea																		1				
Teoría sociológica Contemporánea/ Principales Escuelas Sociológicas actuales		2		1	1		2			1									1	1	2	
	2	0	2	0	1	1	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0
Escuelas y corrientes o Profundizaciones																						
Empirismo																		1				
Funcionalismo																		1				
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Otras teorías																						
Teoría crítica de la sociedad	1																					
Teorías Sociológicas		4									4									2	2	
Historia del conocimiento/Introducción a la Teoría del Conocimiento / Teoría del Conocimiento																						
Teoría de los movimientos sociales/ Movimientos sociales urbanos y acción colectiva	1							1	1												1	
Teoría de las clases sociales				1																	1	
teoría de complejidad																1						
Teoría de nación																1						
	7	2	4	0	1	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	2	0	0	0	2	4
TOTAL																						
	16	3	6	0	4	2	0	4	1	1	3	4	0	2	0	2	0	1	3	2	4	4

[illegible]

PROGRAMAS DE SOCIOLOGÍAS ESPECIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE BRASIL																							
1	U. Sao Paulo Pontificia U. e Catolica do Rio de Janeiro	U. Pontificia U. e Catolica do Rio de Janeiro	U. de Brasilia	U. Federal de Pernambuco	U. Pontificia U. Catolica de Sao Paulo	U. Catolica do Rio Grande do Sul	U. da Amazonia	U. Castelo Branco	U. de Fortaleza	U. de Santa Cruz do Sul	U. do Estado do Rio de Janeiro	U. Estadual de Campinas	U. Estadual de Londrina	U. Estadual de Maringa	U. Estadual do Ceara	do Norte Fluminense Paulista "Juno de Mesquita Filho"	U. Paulista "Julio de Mesquita Filho"	U. Federal do Espirito Santo	U. Federal do Parana	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal Flum.		
Temas específicos de sociología/Temas selectos															2					5			
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	5	0	
Sociología de la Educación	1	1	1	1	1		1	1					2		1		1		1	1			
Educación Inclusiva/ Educación especial								1															
Organización y legislación de educación básica							1																
Educación y sociedad																							
Organización escolar																							
Psicología de la educación y el aprendizaje							1			1				1				1	1	1			
Evaluación del aprendizaje/ Teoría del aprendizaje							1																
Psicología del aprendizaje															1								
Historia de la educación																							
Filosofía de la educación																							
Política educativa/ Acciones educativas																							
11	1	1	1	1	1	0	1	4	2	0	1	0	0	2	1	2	0	1	1	2	1	0	
Sociología religiosa/ Estudios de las religiones		1	1				1																
Teología/ Formación teológica																							
Religión y religiosidad en la sociedad contemporánea																							
Cultura religiosa																							
4	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Sociología de la familia											1												
sociología jurídica																							
Sociología de la literatura / Literatura y sociedad							1																
Sociología del conocimiento				1													1			1			
Sociología de la juventud							1																
Sociología de la salud/Salud, Reproducción y Sociedad/ Mortalidad y salud											1												
Sociología de la vejez/Envejecimiento poblacional											1		1										
Sociología de la ciencia				1																1			
Sociología de la vida cotidiana																							
Sociología de la imagen																							
Sociología de las diferencias sociales																							
Sociología económica	1									1	1												
12	1	0	0	2	0	0	0	2	0	1	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	
Sociología Política				1																			
Instituciones políticas																				1			
Sistemas políticos contemporáneos																			1	2			
Políticas públicas del país/ Sociología del Estado y Políticas Públicas/Políticas públicas							1		2				1	1			1						
Política del país del periodo concreto															1								
Pensamiento político del país																							
Teoría Política/ Pensamiento Político (social)		4		1			4		2	4		5			1				1	1			
Pensamiento político contemporáneo																							
Introducción a la Ciencia Política				1	2		1	2	1			1	1				1	1		1	1		
Partidos políticos en el país															1								
Formación política de la ciudad concreta															1								
Capitalismo y democracia s. 11																							
Estado, sociedad y democracia																							
Teoría de democracia																		1	1				
14	0	4	0	3	2	0	4	2	2	5	4	0	6	2	1	3	0	1	4	3	5	1	0
Sociología urbana	1			1						1	1						1		1	1			
Cuestión urbana																							
Planificación y gestión urbana/gestión urbana										1					1								
3	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0		
Sociología rural				1							1						1						
Fenómeno Social Agrario / Cuestión agraria																							
Cuestión agraria en el país/Desarrollo de las estructuras agrarias en el país																				1			
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0		
Sociología del país	1	1		1					1	1	1							1					
Pensamiento (social) del país																							
Estudio sociológico del país/ Sociedad y cultura/ Economía y política					1						1		1										
Tradiciones culturales del país/ Cultura				1																			

[illegible]

[illegible]

[illegible]

OTROS PROGRAMAS EN LAS UNIVERSIDADES DE BRASIL																									
1	U. Sao Paulo	U. Pontificia de Sao Paulo	U. Catolica do Rio de Janeiro	U. de Brasilia	U. Federal de Pernambuco	U. Federal de Minas Gerais	U. Catolica de Sao Paulo	U. Catolica do Rio Grande do Sul	U. da Amazonia	U. Castelo Branco	U. de Fortaleza	U. de Santa Cruz do Sul	U. do Estado do Rio de Janeiro	U. Estadual de Campinas	U. Estadual de Londrina	U. Estadual de Maringa	U. Estadual do Ceara	U. Norte Fluminense	U. Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	U. Catolica de Campinas	U. de Mesquita Elton Camargo	U. Federal do Espirito Santo	U. Federal do Parana	U. Federal do Rio de Janeiro	U. Federal Flum.
Idioma									1																
Cultura teológica/Antropología teológica	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Otros cursos																									
Métodos de enseñanza de ciencias sociales										2				1					1			1			
Didáctica / didáctica general								1	2		1				1	1			1			1			
Opinión pública																						1			
Derechos Humanos								1														1			
Ecología humana	1																								
Ecología y medio ambiente / Cultura y medio ambiente / Empresa y medio ambiente / Ecología y educación ambiental				1				1														1			
Administración / Teoría de la Administración Pública/administración y gestión empresarial																						1			
Fotografía en ciencias sociales					1																				
Lengua de señas								1		1												1			
Literatura y producción de los textos/ Literatura	10	1	0	0	1	1	0	0	4	5	2	1	0	0	1	1	3	0	0	2	5	2	0	0	0
Temas de violencia y conflicto																									
Solución de conflictos/ Mediación de Conflictos																									
Conflicto y violencia/ Cultura de paz y negociación de conflictos																	1								
Teoría del conflicto social/ Sociología del conflicto																									
Violencia y criminalidad / Sociología criminal / Sociología de la violencia								1	1		1											1			
Medios de comunicación y violencia	5	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0
Seminarios																									
Seminario de Sociología/de teoría sociológica							2				1	1													
Seminario de Antropología							2					1													
Seminario de Ciencia Política							2					1													
Pre/Seminario de investigación									2																
Seminario de Ciencias Sociales																						1			
5	0	0	0	0	0	0	0	6	0	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
24	1	0	0	1	1	0	6	5	9	3	5	0	0	0	1	1	4	0	0	2	8	2	0	0	0

[illegible]

[illegible]

ANEXO 24: Base de datos de las carreras de Sociología en las universidades de Chile

PROGRAMAS DE FUNDAMENTOS EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																
Universidad	PUC C	UC H	UCONCEPCI ON	UPLAY A	UFRO N	UV M	UD P	U C	UA P	U V	UAH C	UCS H	UA H	UC T	UA B	Tota I
Introducción a la Ciencia Política			1													1
Introducción a la Sociología			1				1			1			1	1		5
Introducción a la Filosofía													1			1
Introducción/fundamento de la Economía	1				1		1									3
Introducción a las metodologías sociales					1			4								5
Epistemología de las Ciencias Sociales/ Humanas/ Método de la sociología		2		1		1	1	1		1					1	8
Fundamentos de Antropología	1														1	2
Fundamentos de Derecho/ Estado y Sociedad							1	1								2
Fundamentos de Historia y de la modernidad/ Cultura													1			1
Fundamentos de Sociología															1	1
Fundamento de Matemáticas									1	1	1		1	1		5
Historia de las teorías sociológicas/Social Moderna										1						1
Individuo/ Cultura y sociedad								1								1
Sociología general/ Sociología		1		2		2			1							6
Total Fundamentos:	2	3	2	3	2	3	4	7	2	4	1	0	4	2	3	42

PROGRAMAS DE TEORÍA SOCIOLOGICA EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																
Universidad	PUC C	UC H	U CONCEP CION	UPLA YA	UFR ON	UV N	UD P	U C	UA P	U V	UA HC	UCS H	UA H	UC T	UA B	TOT AL
Sociología/ teoría clásica											1					1
Teoría sociológica contemporánea/ de nuestro tiempo										1					1	2
Otras teorías																
Teoría crítica/ Social/ de la sociedad/ de la Subjetividad/mundo moderno/ del Siglo XIX					2											2
Teoría social/ Latinoamericana/país//clásica/con contemporánea								1			1	2		6		10
Teorías Sociológicas/ general		6	6	5	4	4	4	4	5		6	1	5			50
Teoría de sistemas															1	1
Teoría del conocimiento									1							1
Teoría Política/ Clásica/Moderna										1						1
Teoría de los movimientos sociales/Movimientos sociales urbanos y acción colectiva/ Acción Colectiva y movimientos Sociales/ cada país										1	1	1				3
Teoría de las clases sociales																
Organización/ Estructura y Cambio Social			1							1						2
Acción y estructura /Estructura y Acción Social															1	1
Estructuras de poder y sistema social/ la sociedad moderna/ Estructura Social/ de clases y de estratificación social/ y de Desigualdad Social					1											1
Teoría de complejidad										1						1
Estructura social y económica de cada nación/Regional					1											1
Total Teoría Sociológica:	0	6	7	5	8	4	4	5	6	5	9	4	5	6	3	77

PROGRAMAS DE METODOLOGÍAS EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																
Universidad	PUC C	UC H	UCONCEPCI ON	UPLAY A	UFRO N	UV N	UD P	U C	UA P	U V	UAH C	UCS H	UA H	UC T	UA B	TOTA L
Metodologías básicas y de la enseñanza											4			6		10
Lógica Formal/ argumentativa/ matemática	1						1								1	3
Algebra/ Cálculo	2															2
Pensamiento/ Razonamiento lógico matemático	1					1									1	3
Matemáticas de la complejidad/ Matemática Aplicada/ para las Ciencias Sociales			1				1								1	3
Estadística social/ Técnicas estadísticas para la investigación Social/ Socioestadística/Inferencial		3		4	2	4	2		2	2	3	2	2	3	2	31
Informática/ Social/Elementos de Computación/Computación y sistemas de Información			1	2						1						4
Total: 7	4	3	2	6	2	5	4	0	2	3	7	2	2	9	5	56
Metodologías/sociológicas																
Análisis Integrado de datos	2		1			1	1	1				2	2			10
Demografía/ Estudios de población/ Dinámica poblacional										1						1
Etnografía y etnología como técnica												1				1
Total: 3	2	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	3	2	0	0	12
Fundamentos de investigación																
Técnicas recolección de información/ Manejo de Fuentes/ Encuesta				1								1				2
Metodología/ Técnica de Investigación/ de las Ciencias Sociales/ Taller método	2	2			5			4	3		2				1	19
Investigación social/ Laboratorio de Investigación/ Taller de Investigación/ Estrategias de Investigación	1	2		2	3	2										10
Métodos y/o técnicas Cualitativas/ Investigación etnográfica/ Acción participativa	1	2	1	2		2	2								3	13
Métodos cuantitativos									2	1		1	1			5
Métodos cualitativos									2	1		1	2			6
Métodos/ Análisis cuantitativos /cualitativos		2	1	2		2	1								4	12
Introducción a la investigación social/lógica													1			1
Total 8	4	8	2	7	8	6	3	4	7	2	2	3	4	0	8	68
Gerencia social																
Gerencia/ Gestión/ Evaluación/ Planeación/ Proyección de				1	1	1	1	2			1	1			2	10

proyectos																
Planificación social/ Planificación y evaluación de proyectos Sociales/ Planificación económica y social/ Planificación y desarrollo/ Gestión/ Planificación local y regional					2	2			1						1	6
Total: 2	0	0	0	1	3	3	1	2	1	0	1	1	0	0	3	16
Intervención social																
Practica/ Proyecto de Intervención Social		1			2											3
Total: 1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Metodologías de la comunicación																
Análisis, comprensión y redacción de textos sociológicos			1													1
Taller de Redacción						1										1
Comunicación oral y escrita/ Lenguaje y pensamiento	1							1							1	3
Lectoescritura/ Lectura y Composición													1			1
Total: 4	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	6
Práctica y Trabajo de Grado																
Pasantías institucionales/ Práctica Profesional/ Prácticas/ Práctica de campo/ Práctica supervisada		1	2	1	2	1	1	1	1		1	2	2	2	1	18
Seminario de proyecto/trabajo de grado/ Anteproyecto/ Taller/ Diseño de Proyecto de Monografía		1		1		1	1		1		2	2	1		1	11
Taller de tesis/ Taller de práctica profesional/ Taller de titulación/ Seminario de titulación									2	1	1					4
Trabajo de Grado/Tesis/Tesina			1	2	1			1	1							6
Total: 4	0	2	3	4	3	2	2	2	5	1	4	4	3	2	2	39
Total Metodología:	11	14	9	18	18	18	11	10	15	7	14	13	12	11	19	200

PROGRAMAS DE SOCIOLOGÍAS ESPECIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																
Universidad	PUC C	UC H	UCONCEPCI ON	UPLA YA	UFRO N	UV N	UD P	U C	UA P	U V	UAH C	UCS H	UA H	UC T	UA B	TOT AL
Sociología de la Educación/ Cultura y Comunicación/ Sociedad/Ideología	1			1		1	1		1	1		2		1		9
Comunidad y sociedad											1					1
Sociología comunitaria/Comunicación	1		1	1		1	1								1	6
Sociología Económica	1	1					1									3
Religión y religiosidad en la sociedad contemporánea													1			1
Sociología de las organizaciones	1	1		1	1	2	1	1							1	9
Sociología del conocimiento							1						1			2
Sociología de la población/ Estudios de población	1	1						1								3
Sociología de la juventud y												1				1

del envejecimiento/taller																
Sociología de la salud										1						1
Sociología sistémica	1															1
Sociología del símbolo	1															1
Sociología de la racionalización	1															1
Sociología del medio ambiente			1													1
Sociología del consumo						1										1
Sociología del Derecho												1				1
Total:	8	3	2	3	1	4	6	2	1	1	2	3	3	1	2	42
Sociología urbana/ especial					1	1	1			1	4					8
Taller Planificación y gestión urbana									1			1				2
Ecología humana/población y Sociología urbana									1							1
Total:	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	4	1	0	0	0	11
Sociología Política/ Temas de la Sociología Política	1	1	1	1			1		1	1	1	1		1	1	11
Políticas públicas de cada nación	1	1	1	1	2	1	2		1				1		1	12
Total:	2	2	2	2	2	1	3	0	2	1	1	1	1	1	2	23
Sociología rural/ especial					1					1						2
Total:	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Sociología de América Latina										1		1				2
Pensamiento Sociológico/de cada país/ Social Latinoamericana y del Caribe															1	1
Sociología Latinoamericana/ Sociología del Desarrollo/ latinoamericano	1				1					1				1		4
Sociología Latinoamericana y/o de cada país							2									2
Sociología/ Economía, Política y Sociedad de cada nación y su región							1			1				1	1	4
Sociedad y Política en América Latina	1		1													2
Total:	2	0	1	0	1	0	3	0	0	3	0	1	0	2	2	15
Sociología/Teoría/ del desarrollo			1	1					1							3
Teorías del desarrollo/ regional												1				1
Total:	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4
Sociología del género			1	1									1			3
Género, sexualidad y parentesco/ familia							1									1
Género y desarrollo/ Derechos Humanos/ Multiculturalismo											1					1
Total:	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	5
Sociología del trabajo			1						1	1		1	1			5
Organizaciones/ Sociología de las organizaciones/ Desarrollo									1	1		1	2			5
Total:	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	0	2	3	0	0	10
Sociología cultural		1				1				1	1			1		5
Sociologías especiales/especializadas/ Cultura y Conocimiento/ Desarrollo											1					1
Total:	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	1	0	6
Total Sociologías Especiales:	12	6	8	7	6	7	14	2	8	10	10	9	8	5	6	118

PROGRAMAS DE INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																
Universidad	PUC C	UC H	UONCEPC ION	UPLA YA	UFR ON	UV N	UD P	U C	UA P	U V	UAH C	UCS H	UA H	UC T	UA B	TOT AL
Historia																
Historia Social /política/de Europa/ de Occidente/ moderna/ contemporánea/siglo XX	1	1		1		1	2			1	1	1				9
Historia social/ política regional de cada país y A.L.										1	1		2	3		7
Historia social/económica/política/económica moderna de cada país							1		1							2
Historia social/económica/política de América Latina		1		1		1		1	1	1						6
Historia del pensamiento social de cada país/contemporánea			4	1		1		1							1	8
Análisis social/histórico de cada país						1							1			2
Total:	1	2	4	3	0	4	3	2	2	3	2	1	3	3	1	34
Economía/ Economía general/ Elementos de Economía/ Pensamiento económico																
Principios de Economía- Microeconomía/ Macroeconomía	2				1		2		2				2			9
Doctrinas económicas/pensamiento económico						2										2
Teoría/ Modelos del desarrollo económico y capitalismo contemporánea de cada país/económica															1	1
Economía Política/ Sociedad/ Estudios sociales de la Economía/ de las relaciones/ Sociales/ internacionales					1										1	2
Economía y sociedad											1					1
Total:	2	2	2	2	2	5	2	1	2	1	2	1	2	2	2	30
Filosofía/ Pensamiento filosófico/ Problemática filosófica						1								1		2
Filosofía Social y Política									1							1
Filosofía Moderna /contemporánea										1		1				2
Ética/ Ética aplicada	1				1					1		1	1			5
Epistemología de las Ciencias Sociales									1		1	1	1			4
Total:	1	0	0	0	1	1	0	0	2	2	1	3	2	1	0	14
Procesos																
Globalización/ Estado, nación e identidades/ Desarrollo e integración regional					1				1							2
Identidad cultural y alteridad									1							1
Sociedad y territorio					2											2
Formación social de cada país				1												1
Total:	0	0	0	1	3	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	6
Otras disciplinas																
Antropología general/jurídica									1	1			1	1		4
Antropología de las identidades y diferencias: raza, género y clase/ cultural												1				1
Antropología filosófica										1						1
Antropología andina/amazónica/social/cultural/religión		1	1	1		1	1	1								6
Demografía/ Dinámica poblacional			1		1	1								1		4
Deporte									1				1			2
Psicología social/social y de grupos/ Psiquismo		2	3	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1		1	20
Semiótica/ Semiología/											1					1

Lingüística																	
Constitución Política/ Ciencia Política													1				1
Total:	0	3	5	2	2	5	2	3	3	3	3	2	4	2	1	40	
Total Especiales:	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

OTROS PROGRAMAS EN LAS UNIVERSIDADES DE CHILE																	
Universidad	PUC C	UC H	UCONCEPCI ON	UPLAY A	UFRO N	UV N	UD P	U C	UA P	U V	UAH C	UCS H	UA H	UC T	UA B	TOTA L	
Exigencias institucionales/ por ley																	
Idioma	1		2	3	1	2			5				3		4	21	
Cátedra institucional/ Introducción al contexto universitario/ Moral teológica								2				3	1			6	
Total:	1	0	2	3	1	2	0	2	5	0	0	3	4	0	4	27	
Otros cursos																	
Ciencia y tecnología														1		1	
Taller/ Conceptos/ Problemas de Sociología urbana y Rural			1									1				2	
Organización y gestión de la Escuela														3		3	
Pobreza/ Marginalidad y exclusión social en cada nación								1								1	
Política Social/ Políticas públicas												1				1	
Problemática ambiental de cada nación y el mundo								1								1	
Total:	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	4	0	9	
Seminarios/Concentración/ Optativos/ de disertación				5					6	6	3	8	4	2		34	
Seminario de Sociología urbana/salud/ organizaciones										3						3	
Seminario nacional/ desarrollo regional										1						1	
Seminario de Investigación sociológica/ Seminario taller de Integración/inv. de mercados															2	2	
Seminario/ Estudio crítico de autor										1						1	
Taller de Investigación sociológica							2									2	
Taller Colectivo/ de equipos de trabajo/ integración											5					5	
Total:	0	0	0	5	0	0	2	0	6	11	8	8	4	2	2	48	
TOTAL OTROS	1	0	3	8	1	2	2	4	11	11	8	13	8	6	6	84	

Fuente: elaboración propia.

