

## LA FORMACIÓN DEL SOCIÓLOGO COMO PROFESIONAL REFLEXIVO

*Zeyda Rodríguez\**

Si efectivamente existe la preocupación sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad, deberíamos no sólo preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino, qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su heterogeneidad, complejidad y cambio constante.

Este reconocimiento implica aprender a conceptualizar una nueva forma para ofrecer procesos específicos de enseñanza-aprendizaje a través de problemas; es decir, no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes para cada una de las distintas profesiones, que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreto.<sup>1</sup>

El presente trabajo tiene como objetivo exponer, de manera sucinta, el planteamiento epistemológico de "profesional reflexivo". Este concepto constituye el fundamento de la propuesta curricular del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Sociología en la Universidad de Guadalajara, que está vigente en el departamento del mismo nombre, desde el mes de marzo de 1995.

En este programa docente se distinguen tres ejes curriculares: el teórico, el metodológico-instrumental y el de intervención profesional. Este último, el más novedoso respecto de la tradición de enseñanza de la sociología, se encuentra constituido por prácticas profesionales,<sup>2</sup> derivadas del planteamiento de la formación de profesionales reflexivos.

En estas páginas se encuentran expuestos los principales lineamientos de algunos de los autores más relevantes de este enfoque.

---

\* Coordinadora de la Carrera de Sociología del Departamento del mismo nombre, División de Estudios Políticos y Sociales de la Universidad de Guadalajara.

## La propuesta epistemológica del profesional reflexivo

Dentro del quehacer profesional, existen zonas indeterminadas de la práctica que escapan a los criterios de la racionalidad técnica. Por "zonas indeterminadas" se entienden las situaciones de incertidumbre, singularidad o conflicto, donde no existen recetas para actuar, y que exigen del profesionalista habilidades, que de un tiempo a esta parte, han comenzado a preocupar a los diseñadores de currícula.

Lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos enseñar.<sup>3</sup>

Parte de la explicación del por qué los profesionistas no saben resolver situaciones de incertidumbre, tiene que ver con que durante el proceso de profesionalización de las disciplinas, se sustituyó al arte del ejercicio de las mismas con conocimientos científicos, ordenados sistemáticamente en las currícula de las profesiones.

Donald Schon, promotor de esta visión, plantea que es necesario resolver el problema enunciado, saliéndonos de la lógica disciplinar, es decir, decidiendo cómo enseñar de otra forma los mismos conocimientos científicos. Su propuesta consiste en partir de un detenido examen del arte, es decir:

De la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.<sup>4</sup>

En esta perspectiva se parte de las siguientes premisas:

- En la práctica de los profesionales competentes existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber.
- La ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio importante, colindante con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.<sup>5</sup>

El mayor problema para los diseñadores curriculares consiste ahora en resolver cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el curriculum profesional básico de ciencia aplicada y de tecnología.

Para dar una respuesta a la cuestión planteada líneas arriba, Schon recupera a John Dewey, quien afirma que la enseñanza de las profesiones debe ser en un "aprender haciendo". Los estudiantes, dice Schon, aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar, aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica y cita:

Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición, y [...] la tradición en la profesión es el medio en que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices.<sup>6</sup>

Las tradiciones comprenden convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Asimismo, se enmarcan en instituciones particulares y sus prácticas se estructuran en unidades de actividad divisibles según las especialidades de los profesionales.

Este aprender-haciendo se da entre aprendices y expertos quienes, en un contexto de riesgo muy bajo, inician a los estudiantes en las tradiciones de su profesión y les guían en la resolución de incertidumbres.

El conocimiento en la práctica se desarrolla en ámbitos de ejercicio adecuados al área de especialización y esto va acompañado de un tronco común de conocimiento profesional.

La propuesta epistemológica de este planteamiento supone que el profesional desarrolle la habilidad de reflexionar en la acción, esto es, en una acción presente, la acción de pensar sirve para reorganizar lo que se hace, mientras se hace.

El práctico es un profesional que construye las situaciones de su práctica, es decir, reacciona ante lo inesperado o lo extraño, reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema, e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su comprensión.<sup>7</sup>

Esta epistemología se opone a una concepción "objetivista" donde la realidad está dada y los hechos "hablan" al investigador, si éste aplica los métodos correctos para que esto ocurra. Por el contrario, en la postura "constructivista", nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como la realidad.<sup>8</sup>

Desde esta perspectiva, Schon denomina a su propuesta de enseñanza prácticum reflexivo y la define como:

Unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica,<sup>9</sup> o

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. [...] se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad.<sup>10</sup>

El desarrollo de los prácticos se da en grupos de estudiantes acompañados de un tutor y a través de exposiciones e inmersiones que producen un conocimiento experiencial, normalmente inconsciente, que se hace consciente hasta que se cambia de contexto o situación.

Para Schon existen tres tipos de prácticos:

- Si vemos el conocimiento profesional en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, veremos el prácticum en su conjunto como una forma de preparación técnica. Será competencia del instructor transmitir y demostrar la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica.
- Si vemos el conocimiento profesional en términos de "pensar como un/una..." [sociólogo (a)] los estudiantes aprenderán hechos y operaciones relevantes pero aprenderán, también, las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el

conocimiento general y los casos particulares, [...] en función de la propia concepción que se tenga de "pensar como un/una...", los tutores pueden poner énfasis en las reglas de indagación o bien en la reflexión en la acción por lo que, en ocasiones, los estudiantes deben desarrollar nuevas reglas y métodos propios.

- El tercer tipo de practicum no necesita excluir el trabajo del primero y el segundo. Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión; y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. [...] Estos prácticos son reflexivos en tanto que persiguen ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción. Son reflexivos, [...] también en el sentido de que dependen para su efectividad de un diálogo reflexivo y recíproco entre el tutor y el alumno.<sup>11</sup>

Respecto a la propuesta curricular de la Licenciatura en Sociología, se han recuperado en ella estos esquemas, dado que no se ha eliminado una formación teórica y metodológica básica, lo que se denomina "formación técnica", sino que se le ha agregado, sobre todo en el eje de la intervención profesional, la perspectiva que destaca el ejercicio de la capacidad del "pensar como un (a) sociólogo (a)" Al conjuntar estos dos niveles, se intenta en este currículum desarrollar lo descrito en el inciso (c), tanto en lo que atañe a los profesores, como a la formación de los sociólogos.

## Los profesores reflexivos

Dentro de esta perspectiva curricular, existen autores que han abordado el problema desde la perspectiva de la enseñanza, en la dimensión específica de los profesores.

Acerca de este tema, Santos Guerra diferencia dos grandes enfoques para hablar del cómo se enseña: una perspectiva técnica, que concibe a la didáctica como ciencia de aplicación; y una perspectiva práctica, para quien la didáctica es una ciencia de indagación.

En el primer enfoque, el profesor está considerado como un técnico y la enseñanza como una ciencia de aplicación. El profesor recibe de los "expertos" las directrices sobre la práctica docente, los principios del aprendizaje y los criterios didácticos, mismos que no tendrá más que comprender y poner en práctica. La didáctica, por su parte, será una ciencia de aplicación y la formación se dará a través de la exposición de teorías, aprendizaje de técnicas y asunción de prescripciones, tanto legales como tecnológicas.<sup>11</sup>

Este planteamiento, no favorece en absoluto la formación de profesionales reflexivos, principalmente por dos razones: por una parte, porque los profesores no realizan reflexiones críticas en su propia práctica sobre las recetas didácticas que se les plantean, lo que los convierte en repetidores de un modelo de enseñanza derivado de teorías generales descontextualizadas y abstractas; y por

otra, que los alumnos son concebidos como agentes pasivos (igual que su profesor) y cuya tarea es el "aprendizaje" entendido como repetición textual, de las teorías, métodos y técnicas que les han sido expuestas en forma de verdades que basta como aplicarlas para resolver los problemas en su ejercicio profesional.

Para el segundo enfoque, "el profesor es un profesional que reflexiona, diagnóstica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica".<sup>13</sup>

En este planteamiento, para la enseñanza no hay normas generales tales como responder a los problemas según la lógica "Si A, entonces B". En un contexto definido, la lógica tiene más bien la forma "Si A, entonces B, quizás". Asimismo, se reconoce que la escuela es una institución moral, donde no existe la neutralidad valorativa, el autor agrega citando a Henry Giroux:

Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.<sup>14</sup>

Asimismo, para John Dewey, los profesores reflexivos deben poseer tres cualidades:

La apertura intelectual [la cual] se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista, a prestar plena atención a las posibilidades alternativas, y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias [...] la actitud de responsabilidad [que] supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción [consecuencias personales, académicas o sociales y políticas, generalmente inesperadas, y por último] la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.<sup>15</sup>

En fin, el profesor práctico, espera colaborar para desarrollar en sus alumnos, "no respuestas estereotipadas y rígidas, sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación."<sup>16</sup>

## Conclusión

Resulta tal vez ocioso señalar la importancia que tiene el que la totalidad de la comunidad que constituye la Licenciatura en Sociología, se involucre intensamente en la realización de lo que teóricamente se encuentra planteado en este documento. Es de suma trascendencia que todos los docentes, todos los alumnos, la coordinación de carrera y las academias se apropien del planteamiento curricular de la "reflexividad" a fin de que se produzca un practicum reflexivo en esta licenciatura.

## Notas

1. Reynaga Obregón, Sonia. "Fundamentación del diseño curricular", en *Documento de propuesta de reestructuración curricular de la Licenciatura en Sociología*, Departamento de Sociología, DEPS, CUCSH, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1995, p.27.
2. Se conciben las prácticas profesionales en la licenciatura como espacios

curriculares destinados a que el alumno realice trabajo en el campo práctico de la sociología y se adentre en su problemática de manera empírica. Esto significa que aprenda a observar, lleve a cabo levantamientos de información, registros de datos, entrevistas, encuestas, etcétera, así como plantear proyectos de intervención en grupos, comunidades u organizaciones.

3. Powers, William. Comunicación personal, citado por Schon, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona, 1992, p.24.
4. *Ibidem*, pp. 25-26.
5. *Ibid.*, p.26.
6. Dewey, John. Citado por Schon, Donald. *Op cit.*, p. 151.
7. Schon, Donald. *Op cit.*, p. 44.
8. *Ibidem*.
9. *Ibid.*, p.30.
10. *Ibid.*, pp.45-46.
11. *Ibid.*, pp. 47-48.
12. Santos Guerra, Miguel Ángel. La formación inicial. El currículum del nadador, en: Cuadernos de Pedagogía, núm. 220, Madrid, 1993, p.52.
13. *Ibidem*.
14. Henry Giroux, citado por Santos Guerra, Miguel Angel. *Op. cit.*, p.53.
15. Zeichner, Kenneth M. "El maestro como profesional reflexivo", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, Madrid, 1993, p.46.
16. *Ibid.*, Santos Guerra: 1993 p.53.