

**Debate / Controversy**

**Entre la docencia carismática y la burocratización de la enseñanza: las crisis de la sociología y los dilemas de su aprendizaje / *Between charismatic teaching and the bureaucratization of education: the crisis of sociology and the dilemmas of its learning***

**Jorge Sola**

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría, Universidad Complutense de Madrid  
Instituto Transoc (UCM)  
jorgesola@cps.ucm.es

**Igor Sádaba**

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría, Universidad Complutense de Madrid  
Instituto Transoc (UCM)  
igor.sadaba@cps.ucm.es

**César Rendueles**

Departamento de Sociología: Metodología y Teoría, Universidad Complutense de Madrid  
cesar.rendueles@cps.ucm.es

**Recibido / Received:** 15/10/2019

**Aceptado / Accepted:** 26/11/2019



**RESUMEN**

En este artículo se ofrecen una serie de reflexiones tentativas sobre algunos de los dilemas que plantea la docencia de la sociología, poniéndolos en conexión con el estado de crisis que vive la disciplina y los cambios sociales y educativos que han acompañado su evolución. En particular, deseamos plantear tres tipos de cuestiones: ¿cómo afrontar en nuestra práctica docente la fragmentación epistémica y el declive público de la sociología?, ¿cómo reenfocar la enseñanza de la disciplina —en concreto, de materias como la teoría y los métodos— para lograr que nuestros/as estudiantes aprendan a *hacer* sociología? y ¿de qué modo el debate colectivo y el trabajo cooperativo nos pueden servir de ayuda para mejorar nuestras estrategias docentes?

**Palabras clave:** docencia; sociología; crisis; fragmentación; innovación.

**ABSTRACT**

*This article offers a discussion of some of the dilemmas posed by the teaching of sociology, linking them to the state of crisis experienced by the discipline and the social and educational changes that have accompanied its evolution. In particular, we aim to address three kinds of questions: how to deal with the epistemic fragmentation and the public decline of sociology in our teaching practice?; how to focus the teaching of the sociological contents —specifically, of subjects such as theory and methods— to achieve that our students learn to do sociology?; and how can collective debate and cooperative work help us to improve our teaching strategies?*

**Keywords:** teaching; sociology; crisis; fragmentation; innovation.

\*Autor para correspondencia / Corresponding author: **Jorge Sola**. jorgesola@cps.ucm.es.

**Sugerencia de cita / Suggested citation:** Sola, J., Sádaba, I., Rendueles, C. (2020). Entre la docencia carismática y la burocratización de la enseñanza: las crisis de la sociología y los dilemas de su aprendizaje. *Revista Española de Sociología*, 29 (2), 419-427.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.25>)

## INTRODUCCIÓN

El debate sobre la docencia de la sociología remite, en diversos aspectos, a la situación de la sociología como disciplina y a los cambios sociales y educativos que han acompañado su evolución reciente. Dicho de otro modo, a la hora de reflexionar sobre la enseñanza contemporánea de la sociología —en particular, del grado de Sociología—<sup>1</sup> debemos tomar en consideración tanto la percepción de un estado de crisis crónica de la disciplina como la transformación de la relación de la sociología con su contexto académico y, más en general, público. El debate sobre los contenidos y destrezas que deben priorizarse en el grado, los modos prácticos para lograr su aprendizaje en clase o su conexión con el mercado laboral y la esfera pública dependen, en buena medida, de cuál sea nuestra visión de los problemas que atraviesa la sociología y de los cambios de todo tipo —desde la evolución del resto de ciencias sociales a la difusión de nuevos dispositivos tecnológicos, pasando por las transformaciones en la educación superior— que se han sucedido a su alrededor. Con esta consideración en mente, lo que viene a continuación es un conjunto de reflexiones colectivas y tentativas sobre algunos aspectos de la docencia de la sociología, que hemos ordenado en tres puntos que descienden de lo más general o abstracto a lo más práctico o concreto.

## LA SOCIOLOGÍA Y SUS CRISIS

¿Qué es exactamente la sociología? Esta pregunta sobrevuela la práctica docente de la disciplina y cualquier debate sobre ella. Sería absurdo tratar de ofrecer una definición consensuada —como bromeaba Raymond Aron, “los sociólogos solo estamos de acuerdo en un punto y es en la dificultad de definir la sociología” (cit. en Boudon, 1981: 15)—,

pero sí parece razonable intentar encontrar algunas respuestas tendencialmente confluentes acerca de la naturaleza, los objetivos, los métodos o los logros de la disciplina que hemos de enseñar. En lugar de extraviarnos por discusiones bizantinas, podemos seguir la pista de Carlos Moya —“sociología es lo que hacen los sociólogos” — e intentar formarnos una imagen de lo que hacen (o hacemos) hoy sociólogos y sociólogas, a fin de transmitírsela a nuestros estudiantes: pensar en los problemas, los métodos y los hallazgos de nuestras investigaciones, pero también en los clientes que las financian y el público al que van dirigidas, o en los enfoques teóricos que las guían y los “estilos” que adoptan.

El escollo con el chocaremos de inmediato es el estado de hiperfragmentación de nuestro campo de conocimiento. La sociología se parece a la mansión Winchester, un edificio que se fue construyendo desordenadamente y que, aunque contaba con una gran extensión y más de 500 cuartos, tenía escaleras que no llevaban a ninguna parte y puertas que daban a la pared o al vacío<sup>2</sup>. El desarrollo histórico de la sociología ha consolidado institucionalmente esta atomización: cada vez hay más departamentos, revistas y profesores, pero trabajando con “paradigmas” diferentes y en áreas cada vez más especializadas, lo que conduce a una creciente dispersión temático-metodológica y entorpece la integración de la teoría y la investigación empírica<sup>3</sup>. El resultado final es una situación de insularidad que dificulta la comunicación científica y, por ende, el avance del conocimiento.

Este no es el lugar para abordar las causas, los efectos y las alternativas a este estado de fragmentación —asunto sobre el que es posible que ni siquiera nosotros tres nos pudiéramos de acuerdo— pero sí conviene señalar que es un obstáculo con el que hemos de contar a la hora de

1 No se debería perder de vista que existe un amplio abanico de asignaturas de sociología en otros grados (como Economía, Ciencia Política, Trabajo Social o Relaciones Laborales), cuya docencia plantea una serie de problemas en parte diferentes a los habituales en el grado en Sociología.

2 Esta metáfora es utilizada por Duncan Watts (2017) —quien a su vez la toma de un artículo del editor de *Administrative Science Quarterly*— en referencia al conjunto de ciencias sociales, lo que muestra que no es un problema exclusivo de la sociología, aunque quizá en ella sea más acusado que en otras.

3 Un ejemplo reciente de este diagnóstico, en un tono un tanto catastrofista, es el de John Goldthorpe (2010), pero puede encontrarse en otros autores con visiones distintas de la sociología.

enseñar sociología. Por otra parte, es cierto que tras las “grandes batallas” de la época heroica de la sociología —“positivistas” frente a “críticos”, “cualitativistas” frente a “cuantitativistas”, etc.— muchos docentes hemos aprendido a desconfiar de los falsos dilemas y a convivir con cierto desorden epistémico. Y las urgencias del *publish or perish* desaconsejan malgastar el tiempo en buscar soluciones a problemas que quizá no las tengan. Pero por mucho que tratemos de minimizarlo, este estorbo reaparecerá en cuanto nos dispongamos a explicar a nuestros estudiantes cuáles son las “reglas del método” en sociología.

Imaginemos que tras convencerles de que la sociología es una ciencia que sigue el método hipotético-deductivo les pedimos que echen un vistazo a una docena de publicaciones sociológicas seleccionadas al azar. Lo más probable es que pocas de ellas se ciñan a esa imagen idealizada, sin que ello reste rigor o interés al resto de trabajos, que probablemente pertenezcan a “géneros” sociológicos distintos cercanos a lo que, por simplificar, podríamos llamar “informes” y “ensayos”<sup>4</sup>. Pero incluso si nos propusiéramos escoger una docena de “investigaciones científico-sociales” ejemplares para componer una suerte de canon sociológico, lo más probable es que surgieran bastantes desacuerdos.

Evidentemente, la forma práctica de afrontar este obstáculo no puede ser abrumar a los estudiantes con debates imposibles que les harían huir despavoridos del grado, sino más bien proporcionar una imagen lo suficientemente completa y ecuaníme de la diversidad que caracteriza a la sociología, así como prevenirles contra ciertas posturas unilaterales con las que pueden tropezarse en sus estudios. Eso no equivale a aceptar y enseñar que “todo vale”, pero sí que las reglas varían en función del género sociológico (y, en parte, de la estrategia de investigación). En la práctica, es inevitable (y en cierta medida, deseable) que cada cual dé más peso a sus predilecciones sociológicas, pero también parece razonable exigir a los docentes que

se esfuercen por introducir a los estudiantes en la sociología realmente existente y animarles a formar su propio juicio crítico. Un buen modo de hacerlo es preguntarnos qué tipo de investigaciones, informes y ensayos “modélicos” nos permitirían mostrar a los estudiantes lo que puede ofrecer la mejor sociología en toda su diversidad.

Dicho esto, hay que recordar que la “crisis de la sociología” es un tópico que acompaña a la disciplina casi desde su fundación<sup>5</sup>; hasta el punto de que esta autopercepción crítica puede entenderse como un mecanismo endógeno de cambio científico. Se podrían describir las etapas del pensamiento sociológico en virtud de las crisis que en distintos momentos históricos los sociólogos han creído necesario afrontar; como si cada generación de investigadores hubiera entendido que el estado de la sociología de su tiempo se enfrentaba a callejones sin salida que exigían un giro profundo. Esa autopercepción crítica ha afectado, con sus variaciones regionales, no solo a la investigación, sino también a la docencia de la sociología.

Una peculiaridad, no obstante, de la situación actual es que la crisis no tiene que ver solo con la visión de los sociólogos de su propia disciplina, sino con un cierto eclipse de la sociología en el espacio público. No hay figuras emergentes que estén reemplazando a la última generación de sociólogos con una destacada proyección pública: Giddens, Bauman, Beck o Habermas... Pero ese espacio tampoco se ha rellenado con una presencia más “impersonal” de la sociología, basada en hallazgos sólidos y reflexiones rigurosas con capacidad de intervenir en la esfera pública. En particular, es significativo el bajo perfil de la sociología en España tras la Gran Recesión de 2008 y el ciclo político posterior; algo que no ha ocurrido, por ejemplo, con la ciencia política.

Esta circunstancia también ha afectado a la docencia de la sociología. Las épocas de mayor prestigio o visibilidad social de la sociología no solo

4 Esta triple distinción es bastante impresionista, pero se corresponde aproximadamente con las clasificaciones, parcialmente coincidentes, de dos autores muy distintos: el sociólogo analítico Raymond Boudon (2004) y el etnógrafo marxista Michael Burawoy (2005).

5 Esta cuestión alcanzó una gran visibilidad en los años setenta con la obra de Alvin Gouldner (1971), pero luego ha reaparecido. Por ejemplo, a mediados de los años noventa, autores tan dispares como Peter Berger, Wolfgang Ienken, Daniel Bell o Harrison White compartían un serio escepticismo sobre la salud de la disciplina (pueden verse sus testimonios en Boudon, 1997).

atraían a más estudiantes vocacionales, sino que a menudo también fomentaban un estilo de docencia que podríamos denominar “carismática”. Los cursos de algunas de las figuras más destacadas de la sociología española —el caso paradigmático tal vez sea el de Jesús Ibáñez— eran muy personales y los contenidos o competencias específicos ocupaban un lugar más secundario. Ese tipo de docencia tiene menos sentido hoy en día y corre el riesgo de resultar oracular, no tanto porque fuera ineficaz, sino porque los estudiantes de sociología han cambiado: una parte significativa de los matriculados en este grado no han elegido estos estudios como primera opción y su vocación sociológica, cuando aparece, es tardía.

Esta situación hace que los desencuentros sobre la identidad de la sociología y su fragmentación cobren mayor importancia. La vocación sociológica funcionaba, en cierto modo, como un dispositivo pragmático que permitía esquivar tales debates. El “éxito social” de la sociología y el carisma de sus representantes ofrecía modelos —a veces divergentes o enfrentados— más claros de lo que era la disciplina: aquello que hacían *esos* sociólogos, que despertaban el interés de un público estudiantil mejor predisuesto. Por eso, con el declive del reclutamiento vocacional y de la imagen pública de la sociología, las cuestiones acerca de la naturaleza de la sociología adquieren una dimensión más práctica, que se refleja en los contenidos y las estrategias docentes.

Una posible salida a esta encrucijada es adaptarse al terreno. Es decir, asumir con pragmatismo tanto el desorden epistémico de la sociología como el sentido instrumental que tiene para muchos de nuestros estudiantes. Desde esta perspectiva, lo más razonable es aceptar una pérdida en profundidad a cambio de una mayor especificidad y capacidad de reacción a los intereses de los estudiantes y las demandas del mercado laboral. Los conflictos que atraviesan la sociología podrían suturarse con un énfasis en los aspectos más consensuales y prácticos, pero quizá también más superficiales, de la disciplina. Sin embargo, esta opción choca con limitaciones obvias: no es solo que la universidad —burocratizada y precarizada— carezca de esa capacidad adaptativa, sino que se corre el riesgo de amputar la dimensión teórico-crítica de

la sociología y su contribución a un conocimiento reflexivo de la sociedad.

En lugar de correr con la lengua fuera detrás de un mercado laboral volátil o de unos intereses (de los estudiantes) que están en construcción, diluyendo así el nervio intelectual y la fuerza polémica de la sociología en un ecumenismo trivial, pueden pensarse estrategias docentes que busquen combinar la dimensión práctico-instrumental de la sociología (y sus salidas laborales) con su dimensión crítico-reflexiva. Eso requiere, entre otras cosas, un esfuerzo por integrar en la docencia teoría, metodología e investigación en su estado actual —es decir, el de la sociología realmente existente— explicando de forma honesta y realista sus posibilidades y limitaciones, en lugar de elaborar mitologías académicas.

## CÓMO SE HACE SOCIOLOGÍA: MÉTODOS Y TEORÍAS

¿Qué contenidos y destrezas deberían enseñarse en el grado de Sociología? El debate sobre esta cuestión no puede ignorar la *Realpolitik* departamental que determina el diseño de los grados. Sin duda, sería oportuno que se idearan mecanismos —algo así como un “velo de la ignorancia” que antepusiera el bien común al interés particular— que favorecieran la coherencia y el sentido de los planes de estudio del grado de Sociología. Pero incluso dejando esto a un lado, resulta llamativo que el corpus que se enseña en nuestros estudios apenas haya cambiado en los últimas décadas, a diferencia de la propia sociología.

En todo caso, y parafraseando una máxima que suele aplicarse a la filosofía, podríamos decir que lo importante no es tanto aprender sociología como aprender a *hacer sociología*: es decir, a analizar los procesos sociales de un modo crítico, sistemático y riguroso. En este sentido, un peligro frecuente es un cierto “academicismo”: los estudiantes son duchos en la vida y milagros de Emile Durkheim o en los tipos de dominación de Max Weber, pero incapaces de buscar la tasa de suicidio en el Instituto Nacional de Estadística, de realizar una historia de vida completa (grabarla, transcribirla y analizarla con soltura) o de relacionar su contexto histórico con las ideas de esos autores. Digamos que el conoci-

miento que se adquiere en el grado de Sociología tiende a ser hagiográfico, descontextualizado y densamente conceptual. Es más, muchas asignaturas se remontan permanentemente a los clásicos como principio de todo. No es que los clásicos no sean una fuente inagotable de inspiración, pero quizá no haya que retrotraerse a Pompeyo para explicar los conflictos en la relaciones laborales actuales, como bromeaba un conocido sociólogo español en alusión a una tesis doctoral que debía evaluar.

Por razones de espacio vamos a centrar nuestra reflexión en dos grupos de asignaturas que, por su troncalidad, pueden servir para ilustrar algunas ideas sobre los contenidos docentes: la teoría sociológica y los métodos de investigación. Es llamativo que pese a formar la columna vertebral del oficio de sociólogo, sean las que más áridas resultan a muchos estudiantes, y también que entre el profesorado se conciben frecuentemente como ramas opuestas o excluyentes<sup>6</sup>. ¿Cómo podría enfocarse su docencia para conectarla con la práctica real de los sociólogos y sociólogas, avivando así el interés de los estudiantes y mitigando sus recelos?

En cuanto a la teoría sociológica, da la impresión de que muchas veces consiste más bien en una historia del pensamiento sociológico: es decir, la sucesión cronológica del santoral de figuras ilustres que conforman el canon de la disciplina. Junto a las relativas ventajas de este enfoque, pueden adivinarse algunos peligros: el principal es que la teoría aparezca como una región alejada del centro de la vida sociológica, con una utilidad práctica limitada más allá de la erudición libresco; y que consecuentemente eso cree incompreensión o rechazo entre una mayoría de estudiantes.

Dejando aparte la polisemia del término “teoría” en el propio lenguaje sociológico (véase Abend, 2008), parece razonable exigir que su docencia no se limite a la exégesis de autores clásicos —hay que recordar, dicho sea de paso, que los cursos de “teoría sociológica contemporánea” se centran en autores de hace medio siglo— presentando su obra como un sistema completo y autosuficiente. En vez

de eso, la teoría podría enseñarse como un momento o dimensión de cualquier proceso de investigación: una caja de herramientas relativamente abstractas que nos ayuda a delimitar nuestro objeto de estudio, contextualizarlo históricamente, construir los conceptos para analizarlo, esclarecer los mecanismos causales en juego o reflexionar críticamente sobre los supuestos y los efectos de todo el proceso. En realidad, esto se corresponde bastante con el uso que hicieron de la teoría los fundadores de la sociología, así como con el provecho que pueden brindarnos en la investigación del mundo actual. Por decirlo de otro modo: se trataría de hacer como en la película *Una noche en el museo* y lograr que las ideas de esos autores cobraran vida en lugar de quedar atrapadas en el pasado.

Para ello puede que no sea necesario abandonar la mencionada estructura convencional, pero también pueden ensayarse otras estrategias. Una es articular la docencia de la teoría sociológica en torno a tradiciones de investigación, más que a autores individuales, enfatizando de este modo tanto los problemas comunes que abordaron sociólogos en pugna como el desarrollo histórico —progresivo y colectivo— de los programas de investigación que defendían (véase Collins, 1994). Otra puede ser agrupar los contenidos en torno a conjuntos de problemas o cuestiones centrales tanto en el desarrollo histórico como en la investigación sociológica actual: por ejemplo, el poder y la desigualdad, los valores y las estructuras sociales, los tipos de acción o la construcción de la realidad social (véase Rojas, 2017). De esta manera puede ser más fácil apreciar la transversalidad y continuidad de cuestiones fundamentales, así como las diferentes respuestas teóricas que han ofrecido los sociólogos y sociólogas.

En el caso de los métodos de investigación, con frecuencia suelen enseñarse de un modo excesivamente protocolizado y procedimental. La visión burocrática de este “manualismo” metodológico conduce a la identificación del proceso de investigación con una serie de pasos fijos o actuaciones ordenadas que conducen, directa e inevitablemente, al dato perfecto, lo que lleva consigo el peligro de convertir a los métodos en un conjunto de procedimientos cerrados y reglas estrictas. El resultado final no solo es que los estudiantes perciban la me-

6 Esto no es nuevo: Arthur Stinchcombe (1970: 8-9) lamentaba que el trabajo empírico y la competencia matemática descalificara a sociólogos con Coleman y Duncan para desempeñar el rol social de “teóricos”.

metodología como algo alejado de las cuestiones sustantivas de la disciplina, sino que se bloqueen al comenzar una investigación porque carecen de las condiciones perfectas que aprendieron en las aulas.

También aquí puede ser más conveniente presentar los métodos con una dimensión del proceso de investigación en su conjunto, en lugar de como un saber separado. Esto puede parecer una perogrullada, pero no es infrecuente que la enseñanza de las técnicas de investigación (en especial, del análisis estadístico) pierda de vista los problemas y fenómenos reales a los que busca dar respuesta. Y sin entender bien —con ejemplos prácticos relevantes— el sentido y las posibilidades de estas herramientas, es fácil que los estudiantes se vean abrumados por sus dificultades técnicas, que no solo les parecerán complicadas, sino también absurdas.

Pero no se trata tan solo de mostrar a los estudiantes la utilidad práctica de los métodos y su conexión con la sociología en su conjunto, sino también de enfatizar que su aplicación no puede ser “mecánica”, sino que requiere de cierta creatividad e ingenio de su parte, o dicho de otro modo, del recurso a los “trucos del oficio” (Becker, 2009) y el cultivo de la “artesanía intelectual” (Wright Mills, 1994), así como de la atención a la influencia de la “trastienda de la investigación” (Waiderman y Sautu, 1999). Dicho de otro modo, la enseñanza de la metodología podría concebirse más bien como la adquisición de un saber práctico compartido.

Este saber puede enseñarse analizando tanto los ejemplos reales de procedimientos correctos y soluciones imaginativas —por ejemplo, a la hora de escoger y aplicar una técnica, o de operacionalizar un concepto abstracto— como los ejemplos de elecciones controvertidas o errores indiscutibles que muestren los peligros que hay que evitar en la práctica investigadora (e incluso de investigaciones que han fracasado por imprevistos surgidos en su desarrollo). En otras palabras, la mejor forma de despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje de los métodos de investigación puede ser ver cómo se utilizan en la sociología realmente existente: por ejemplo, cómo llevaron a cabo Pierre Bourdieu y su equipo las entrevistas en profundidad que componen *La Miseria del Mundo*, los golpes recibidos por Loïc Wacquant en el gim-

nasio de un barrio negro de Chicago para elaborar su etnografía *Entre las cuerdas* o la imaginación metodológica del Robert Putman para medir el declive del capital social a través de la reducción de actividades comunitarias, como la liga de bolos por equipos en *Solos en la bolera*.

Por último, hay que subrayar la conexión, frecuentemente implícita, entre los métodos de investigación y las consideraciones teóricas [como reza el título de un libro de Ruth Sautu (2004): *Todo es teoría*]. Esto no tiene nada que ver con la desastrosa idea de que a cada “paradigma” le corresponda un “método”, y es perfectamente compatible con un saludable eclecticismo: como decía el citado Jesús Ibáñez, con las técnicas de investigación ocurre como los artilugios de caza, según cuál sea el animal que desees atrapar deberás utilizar una u otra. Pero dado que las elecciones prácticas revisten supuestos teóricos no siempre evidentes, conviene invitar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre ellos.

En resumen, una reorientación de la enseñanza de la teoría y la metodología como dimensiones de un mismo proceso de investigación, que enfatice tanto su conexión con el quehacer práctico de la sociología realmente existente como con la reflexión crítica que la acompaña, podría ser de ayuda en la docencia de ambas materias, pero también del resto de asignaturas de sociología que suelen conformar el grado.

## LA SOCIOLOGÍA EN EL AULA

Cuando nos adentramos en el aula surgen otros dilemas que, aunque no son exclusivos de la docencia de la sociología, también son relevantes. ¿Cómo conducir las exposiciones, diseñar las prácticas o usar los recursos a nuestra disposición? Que nos hagamos estas preguntas ya es indicativo de un cambio profundo en la docencia universitaria: del estilo “carismático” y magistral del pasado hemos pasado a una cierta “racionalización” de la docencia. Este proceso, favorecido por fenómenos como la expansión del profesorado universitario a partir de los años ochenta o la creciente burocratización de sus tareas, ha tenido efectos ambivalentes y cualquier juicio generalizador puede ser injusto.

Pero lo cierto es que nos permite abrir la “caja negra” de la docencia y debatir públicamente sobre ella, de cara a pensar de un modo cooperativo —el mismo que hace avanzar la investigación— estrategias y prácticas docentes mejor adaptadas al nuevo entorno.

Buena parte de esta reflexión ha girado en torno a las ventajas e inconvenientes de la difusión de medios tecnológicos: desde el creciente recurso a las presentaciones de *PowerPoint*, hasta la creación de campus virtuales, pasando por el uso que hacen los estudiantes de ordenadores y otros dispositivos. Se trata de debates cruciales en los que, por falta de espacio, no nos podemos detener. Pero resulta llamativo que esta “revolución tecnológica” en el aula no haya afectado a la centralidad del manual como material docente, ni haya venido acompañada por una mayor cooperación entre el profesorado o una mejor evaluación de su labor.

En cuanto a lo primero, apenas han surgido otros formatos diferentes al clásico manual. No se trata de prescindir de un recurso que, con todas sus limitaciones, puede resultar útil en diferentes ocasiones, sino de considerar otros formatos alternativos o complementarios. Es cierto que con frecuencia se recurre en clase a videos, infografías o *webs*, pero no hay nada parecido a una producción sistemática y dirigida a la docencia de estos tipo de recursos u otros parecidos —como podrían ser repositorios para facilitar su uso, publicaciones más breves que no abarquen toda una asignatura o aplicaciones *web* con experimentos, juegos o ejercicios—.

Esta ausencia quizá puede apreciarse más claramente en el caso de la parte práctica de las asignaturas. Este tipo de sesiones han ganado peso como efecto del llamado Plan Bolonia y ocupan por lo general la mitad de la docencia. En buena medida, brindan una oportunidad para acercar la materia a la práctica de la sociología realmente existente y ensayar nuevas estrategias docentes en la línea de lo dicho anteriormente. Sin embargo, las prácticas a menudo constituyen un quebradero de cabeza para el profesorado: primero, porque el tamaño de los grupos de prácticas dificulta muchas de las estrategias más interesantes y ambiciosas, haciendo que las sesiones se conviertan a menudo en seminarios de lectura o cineclubs; pero también

porque existen muy pocos recursos docentes compartidos que faciliten un diseño innovador y fructífero de las sesiones prácticas.

En este sentido, sería interesante la creación de repositorios públicos de experiencias docentes —con la justificación, la dinámica y los materiales necesarios— que puedan replicarse, con las modificaciones que cada docente considere, en este tipo de sesiones prácticas. Técnicamente no ofrece ninguna dificultad —hay numerosísimas experiencias similares en otros ámbitos— y sería una idea con grandes potencialidades. De hecho, podría echar a andar aprovechando las experiencias de muchos proyectos de innovación docente. Es cierto que estos proyectos se han convertido en un nuevo hito burocrático para acumular méritos y que apenas se hace un seguimiento de ellos; pero también que, de compartirse, pueden convertirse en una valiosa herramienta para el resto del profesorado, por lo que sería razonable que las revistas de sociología dieran cabida a la publicación de artículos breves y prácticos basados en estos proyectos y dirigidos a mejorar la docencia de la disciplina.

En una dirección parecida, se pueden apreciar las ventajas que supondría una mayor cooperación entre el profesorado dentro de un mismo departamento o facultad. Para empezar, podría servir tanto para evitar las redundancias y solapamientos que suele sufrir el alumnado a lo largo del grado de Sociología como para conectar mejor los contenidos de las sucesivas asignaturas. Por ejemplo, no tiene mucho sentido que un graduado haya leído en dos o tres ocasiones las últimas páginas de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, pero no sepa nada de teoría de juegos, o que le hayan explicado en diferentes asignaturas las fases de un proceso de investigación pero no conozca ningún ejemplo real de etnografía.

Pero esa mayor coordinación también abre la puerta a experiencias más ambiciosas y originales. Una de ellas podría ser que el trabajo sobre el que se van a evaluar dos asignaturas fuera un mismo proyecto en el que los estudiantes tuvieran que combinar los contenidos y las competencias asociados a cada una de ellas. Por seguir con el caso de la teoría y la metodología —y de cara a salvar la brecha entre ambas—, se podría desarrollar una investigación en la que los estudiantes

podrían aplicar el aprendizaje de ambas materias y comprobar así su interés práctico y crítico. Pero lo mismo se podría hacer con una investigación que abordara un fenómeno propio de la temática de una asignatura —sea la sociología política, del trabajo o de la familia— y utilizara las herramientas metodológicas adquiridas en otra distinta. Eso permitiría a los estudiantes apreciar más directamente la relevancia, el sentido y la conexión de muchos de los contenidos que intentamos enseñarles.

Por último, conviene revisar las formas de evaluación de la labor docente. Se trata de un mecanismo de control saludable, pero su aplicación deja mucho que desear. El problema no es solo la falta de efectos reales de estas evaluaciones, sino que suelen adoptar una forma “cuantitofrénica” que rara vez incluye indicadores cualitativos o formas dialogadas de evaluación para entender qué subyace a los rankings de popularidad docente. Así las cosas, las evaluaciones rara vez contribuyen a propiciar transformaciones en las estrategias pedagógicas de los docentes.

Sin embargo, la generalización de estas métricas podría ser el pistoletazo de salida para otros dispositivos de evaluación enriquecidos —que incluyan mecanismos cualitativos y dinámicas cooperativas— de cara a obtener un *feedback* provechoso de estudiantes y colegas acerca de nuestras estrategias docentes, sus aciertos y sus tropiezos. Se trata de herramientas bien ensayadas en otros ámbitos educativos. Por ejemplo, los docentes podríamos visitar regularmente las clases de nuestros colegas y dedicar algún tiempo a discutir y poner en común lo que hemos observado, en ocasiones con la participación de los estudiantes. Pero también podrían hacerse evaluaciones del grado en su conjunto —y no solo de cada docente por separado— por parte de los estudiantes o con comisiones mixtas (que ya hacen, “desde arriba”, agencias de evaluación como la ANECA).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Todas estas ideas surgen del intercambio de experiencias y reflexiones a partir de nuestra propia práctica docente. Su propósito no es sentar cátedra, sino propiciar un debate que, por desgracia,

no recibe la atención que merece. Además, se trata de propuestas tentativas, que podrían seguir caminos diferentes como resultado de ese debate. La reflexión sobre la naturaleza de nuestra disciplina y sus múltiples crisis, los contenidos y destrezas que deberían aprenderse en el grado de Sociología y el enfoque más apropiado para lograrlo, o las estrategias de innovación y evaluación docente que podrían contribuir a ello son asuntos cruciales que sobrevuelan nuestro quehacer como profesores y profesoras de sociología. Con todo, no deben hacernos olvidar que la clave es, en último término, la motivación y la pasión que sintamos por la docencia y por la sociología. Pero como investigadores sociales sabemos que eso también depende, en buena medida, de un entorno institucional que haga que esa pasión florezca o se marchite.

## BIBLIOGRAFÍA

- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.
- Boudon, R. (1996). Pourquoi devenir sociologue? *Revue Française de Science Politique*, 46(1), 52-79.
- Boudon, R. (2004). La sociología que realmente importa. *Papers*, 72, 215-226.
- Burawoy, M. (2005). Por una sociología pública, *Política y Sociedad*, 14(1), 197-225.
- Collins, R. (1994). *Four Sociological Traditions*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología. Números, narrativas e integración de la teoría y la investigación*. Madrid: CIS.
- Rojas, F. (2017). *Theory for the Working Sociologist*. Columbia: Columbia University Press.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumière.
- Wainerman, C., Sautu, R. (eds.) (1998). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Watts, D. J. (2017). Should social science be more solution-oriented? *Nature Human Behaviour*, 1(0015):1-5.

## NOTAS BIOGRÁFICAS

**Jorge Sola** es doctor en Sociología y profesor ayudante doctor en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de interés son la sociología política, la sociología económica y la teoría social, y su investigación ha girado en torno a la precarización del mercado laboral y los procesos de cambio político. Ha publicado, junto a César Rendueles, el libro *Le sfide di Podemos* (Manifiesto Libri, 2017).

**Igor Sádaba** es doctor en Sociología y profesor titular en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de interés son la metodología de las ciencias sociales, la cultura digital y los movimientos sociales. Ha publicado, entre

otros trabajos, los siguientes libros: *La Propiedad Intelectual. ¿Mercancías privadas o bienes públicos?* (Catarata, 2008), *Cyborg: Sueños y pesadillas de las tecnologías* (Península, 2010) y, con Millán Arroyo, *Metodología de la Investigación Social: Innovaciones y aplicaciones* (Síntesis, 2012).

**César Rendueles** es doctor en Filosofía y profesor contratado doctor en el Departamento de Sociología: Metodología y Teoría de la Universidad Complutense de Madrid. Sus principales áreas de interés son la epistemología, la filosofía política y la teoría social. Ha publicado, entre otros trabajos, los siguientes libros: *Sociofobia. El cambio político en la era de la utopía digital* (Capitán Swing, 2014), *Capitalismo canalla* (Seix Barral, 2015) y *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico* (Catarata, 2016) y, con Joan Subirats, *Los (bienes) comunes. ¿Oportunidad o espejismo?* (Icaria, 2017).

