



# REFLEXIONES SOCIALES

## UNA EXPLORACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

JUAN CARLOS LÓPEZ GUTIÉRREZ,  
MILTON MARINO MORA GRIJALVA



**Reflexiones Sociales:**

**Una exploración de las Ciencias  
Sociales y la Sociología de la  
Educación**

*Juan Carlos López-Gutiérrez (PhD.)  
Milton Marino Mora Grijalva (MSc.)*

Editorial UTN - Ibarra, Ecuador  
2023



Imprenta Universitaria 2023 ©  
Universidad Técnica del Norte

Ibarra - Ecuador

### Autores:

Juan Carlos López-Gutiérrez (PhD.)  
Docente – Investigador – Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología  
Universidad Técnica del Norte  
<https://orcid.org/0000-0001-5294-7093>

Milton Marino Mora Grijalva (MSc.)  
Coordinador Carrera Educación Básica – Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología  
Universidad Técnica del Norte  
<https://orcid.org/0000-0001-7362-1164>

### Pares revisores:

MSc. Isarelis Pérez Ones PhD. (c)  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-7132-5027>  
[isaperezfl@flacso.edu.ec](mailto:isaperezfl@flacso.edu.ec)

MSc. Diana Marcela Paz-Gómez PhD. (c)  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador  
<https://orcid.org/0000-0002-0253-1126>  
[dmpazfl@flacso.edu.ec](mailto:dmpazfl@flacso.edu.ec)

### Corrector de estilo y redacción:

Teodoro Reyes Fong.  
Doctor por la Universidad de Cantabria  
Profesor\_Universidad de Colima.  
[teodoro\\_reyesf@ucol.mx](mailto:teodoro_reyesf@ucol.mx)

### Diseño y diagramación:

MSc. Gandhi Godoy Guevara  
Universidad Técnica del Norte

### Diseño de portada:

Cristopher Alexander Velasco  
Escanta Estudiante auxiliar de  
investigación

1a Edición 2023  
ISBN: 978-9942-845-46-7

ISBN: 978-9942-845-46-7



## ÍNDICE

Tabla de contenido	5
<b>ÍNDICE</b>	8
<b>PREFACIO</b>	8
I- La primera intención	8
II- Docencia y saberes	9
III- Interpretando las ciencias sociales	11
IV- Sociología de la educación	13
V- Puntos de vista y comprometimiento	16
<b>PARTE PRIMERA. – LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS SOBRE LA SOCIEDAD: EL SURGIMIENTO Y LA EVOLUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	18
1- A manera de introducción	19
2- Breve caracterización sobre los diferentes estadios de las Ciencias sociales	20
3- Particularidades de las Ciencias sociales	23
4- Los orígenes de las Ciencias sociales	24
5- Institucionalización de las Ciencias sociales	32
6- Papel de universidades y asociaciones en el desarrollo de las Ciencias sociales	34
7- Las Ciencias sociales y las disciplinas científicas	39
7.1- La división de las Ciencias sociales en disciplinas separadas	39
7.2- Las primeras disciplinas separadas	42
8- Tendencias de pensamiento que influyeron en las Ciencias sociales	45
9- Las Ciencias sociales y los paradigmas de la ciencia	50
10- Los retos de las Ciencias sociales en el contexto actual	59
11- Las Ciencias sociales y su desempeño en Latinoamérica	69
11.1- Contribuciones de latinoamericanas a las Ciencias sociales	71
<b>PARTE SEGUNDA. - LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN EN SU CONTEXTO SOCIAL</b>	73
1- La Sociología como disciplina científica	74
1.1- Historiade la Sociología durante el siglo XIX	74
1.2- Relación entre las Ciencias sociales y la Sociología en el siglo XIX	77

1.3-	Documentos más influyentes en el surgimiento de la Sociología en el siglo XIX	78	3.1.1-	Sociología de la infancia y la emergencia de un campo científico: revisión sistemática	143
1.4-	Acontecimientos más significativos que influyeron en la Sociología durante el siglo XX	82	3.1.2-	Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica	160
1.5-	Acontecimientos más significativos que influyeron en la Sociología durante el siglo XXI	86	3.1.3-	Dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. Instrumento de organización de la ciencia en la Universidad Estatal de Bolívar	178
2-	Historia y relevancia de la sociología de la educación: explorando su evolución y aplicación en el ámbito educativo	87	3.1.4-	Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales	191
2.1-	El sistema educativo como parte de la organización social	87			
2.2-	La perspectiva sociológica de la educación	90			
2.2.1-	Comprendiendo la Sociología de la educación				
2.3-	Desarrollo teórico y empírico de la sociología de la educación	99			
2.3.1-	La nueva Sociología de la educación				
2.3.2-	Sociología de la educación crítica				
2.4-	Sociología de la educación y las instituciones educativas	106			
2.5-	La institucionalización de la Sociología de la educación	108			
2.6-	Papel de las personalidades históricas y sus principales aportaciones	115			
2.6.1-	Aportaciones de los clásicos: Comte, Marx, Durkheim y Weber				
2.7-	Sociología de la educación en la contemporaneidad	122			
2.8-	Principales enfoques y teorías de la Sociología de la educación contemporánea	123			
2.8.1-	La teoría de la reproducción cultural desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron				
2.8.2-	Teoría de la reproducción social				
2.8.3-	Enfoque de la escolarización				
2.8.4-	Teoría de la desescolarización				
2.8.5-	La teoría de la resistencia				
2.8.6-	La teoría crítica				
2.9-	Contribuciones de la Sociología de la educación en la actualidad	132			
2.9.1-	Retos de la Sociología de la educación				
2.9.2-	Retos de la Sociología de la educación en la época postpandémica				
2.10-	La Sociología de la educación en Latinoamérica	135			
2.11-	Desafíos de la Sociología de la educación en una etapa Post Pandémica	137			
	<b>PARTE TERCERA – Más allá de la teoría: evidencia empírica de la sociología de la educación</b>	139			
3.1-	La sociología de la educación en la práctica: resultados de estudios empíricos en el ámbito educativo	140			
			<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		211

## PREFACIO

*Para la existencia de la ciencia es necesario cabezas que no acepten que la naturaleza debe seguir ciertas condiciones preconcebidas*

*Richard Phillips Feynman*

*(Físico teórico estadounidense, considerado uno de los científicos más influyentes del siglo XX y un maestro excepcional de la divulgación científica)*

### I- La primera intención

Cuando nos dimos a la tarea de planificar este trabajo nos percatamos que aunque se han publicado varios textos sobre la Sociología de la educación su vinculación con la Sociología y por tanto con las Ciencias sociales no estaban declarados tal cual una estrecha relación, no sin determinados tropiezos, entre unas disciplinas que estudian los aspectos sociales y culturales de la vida humana, incluyendo la forma en que las personas interactúan entre sí y con su entorno; así como la manera en que se organizan y estructuran las sociedades y otra área del conocimiento que pretende comprender los factores sociales que concurren en la educación de forma general.

Las principales áreas de estudio dentro de las Ciencias sociales incluyen la Antropología, la Sociología, la Psicología, la Economía, la Ciencia política y la Historia, entre otras. Estas disciplinas utilizan una amplia variedad de enfoques y marcos teóricos y metodológicos para analizar y comprender fenómenos sociales complejos, y sus hallazgos se utilizan en una amplia variedad de contextos.

Pensamos, al inicio, que era necesario desarrollar un documento que sirviera de texto guía para la asignatura de “Sociología de la educación” en la carrera de Educación Básica. Esta tiene como objetivo “Fundamentar y promover con los estudiantes el conocimiento de los agentes, recursos y procesos que definen y contextualizan la profesión docente y desempeño laboral del trabajo educativo en distintos contextos, adoptando una perspectiva integral de la educación de los individuos a lo largo de la vida considerando los ámbitos de intervención educativa”.

En esa misma dirección era necesario establecer las ideas y argumentos claros para que los estudiantes comprendieran esa “nueva” conexión, para ellos, entre educación y

sociedad. Con varios textos de referencia ¿de qué manera se establecerían los aportes de esta obra que pudiera constituir un referente importante para los estudiantes de la carrera de Educación Básica?

Un primer referente se hallaría en la experiencia sobre lo que sucede en las Unidades Educativas. Esto sería el resultado de las diferentes intervenciones que realizan los estudiantes en ellas y que sistemáticamente son supervisadas por docentes tutores de la Universidad.

Precisamente esos mismos referentes son la base para diferentes casos y ejemplos que se presentan en clases. ¿De qué manera, entonces, se hace válida la experticia del docente, sino con el dominio de unos saberes académicos que sustenten el tránsito de los saberes disciplinares a los saberes académicos?

### II- Docencia y saberes

Ya que se mencionan estas dos categorías, las cuales guardan una estrecha relación con la acción docente, resulta imprescindible hacer un aparte y tomar en consideración un artículo publicado en *Chakiñan. Revista de Ciencias sociales y Humanidades*, perteneciente a la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH), con el título: *Docencia universitaria y transposición didáctica*. Estudio de percepción, del año 2022. En sus conclusiones los autores plantearon: “El accionar diario de los docentes universitarios exige una comprensión cada vez mayor sobre sus prácticas pedagógicas y si en verdad estas responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”.

Las claves para este resultado y por supuesto para ser tomado en consideración, sobre todo en las conclusiones citadas, pueden situarse en dos aspectos centrales de total actualidad y pertinencia en la actividad académica:

- Los sistemas educativos y la forma en que se vinculan con el conocimiento científico y académico.
- La reflexión necesaria e imprescindible que los docentes deben acometer.

Comencemos por el segundo. La praxis pedagógica supone un conocimiento de la realidad por parte del docente a partir de un juicio sistemático que realiza de la misma. Estamos en presencia de uno de los procesos más complejos, y por lo tanto más difícil de prever y organizar, que es la construcción del conocimiento profesional. Esto puede ser debido a que su práctica profesional supone un uso responsable, autónomo y contextualizado del conocimiento adquirido, además de que requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, riguroso, creativo y operativo.

Los argumentos presentados responden a un estado subyacente en la práctica cotidiana de los docentes que se expresa en las siguientes interrogantes: ¿En qué medida el docente es consciente de los contenidos que desarrolla en el aula?; ¿Qué tanto se

preocupa por considerar o no las necesidades y características de los estudiantes? y ¿Cuánto tiempo emplea en pensar-reflexionar sobre su ejercicio didáctico cotidiano?

A estas preocupaciones deben responder los docentes en la actualidad, independientemente del nivel del sistema educativo que se trate. La avalancha de recursos, medios, metodologías y tecnologías que se implementan, ponen al descubierto lo desprotegidos que se encuentran sin prever la relación que existe entre la praxis pedagógica y el saber didáctico-curricular. Por supuesto, este no es un proceso natural, sino que se conforma como resultado de una transformación construida social y culturalmente. En él intervienen la reflexión de estudiantes y docentes desde una posición crítica a sus realidades.

Además, las interrogantes sugeridas cobran sustento en el cambio de paradigma educativo que se ha venido gestando. Este resalta la construcción de conocimientos con la participación del estudiante, lo que demanda del proceso de enseñanza-aprendizaje nuevas formulaciones didácticas con el objetivo de dotarlo de un mayor protagonismo.

Las transformaciones metodológicas desarrolladas y la consecuente incidencia en la didáctica, desafían a los docentes a incorporar en sus prácticas de enseñanza no solo el dominio de contenido disciplinario puro, sino que le exige competencias coligadas a la apropiación de conocimiento didáctico, para instrumentar el saber de una disciplina hacia el saber académico, con la finalidad de acometer el acto educativo. Se refleja de esta manera la tesis enunciada con anterioridad: “Los sistemas educativos y la forma en que se vinculan con el conocimiento científico y académico”.

Volviendo a la praxis pedagógica descrita, se impone la necesidad imperiosa de su desarrollo e implementación por los docentes lo cual se conecta con los propios saberes que este ha venido construyendo. Así pues, el docente despliega a diario una serie de estrategias y dispositivos orientados hacia la interacción de sus estudiantes con los saberes del espacio académico que conducen. Se pone de manifiesto una concepción general consagrada en los objetivos académicos del ciclo o nivel académico respectivo.

En didáctica la cuestión del conocimiento se vuelve un tema problemático si se tiene en cuenta que es un proceso complejo, influenciado por muchos factores. Se requiere de procesos de análisis que lleven del objeto del saber al objeto a enseñar y de este al objeto de enseñanza. En definitiva, es la traslación del conocimiento científico al conocimiento escolar o la incorporación de saberes científicos a los sistemas educativos.

¿Por qué resultan tan importantes los saberes académicos? Precisamente en ese accionar de re-configurar los saberes de las disciplinas a su concreción en el aula, el docente enfrenta el reto de generar prácticas a partir de la reflexión sistemática de su labor. Para lograr la praxis pedagógica es necesario e imprescindible poseer determinados saberes académicos respaldados, o mejor, que expresen su naturaleza u origen, en sus experiencias de vida e historiapersonal, las cuales han afectado (para

bien), la construcción de categorías-conceptos-definiciones-temas-contenidos que desarrolla en clases.

La vida profesional de los docentes ha cambiado (o debe haber cambiado), producto de las relaciones con los alumnos, colegas y otros actores fuera del sistema escolar. Más allá de los diferentes conocimientos, competencias o destrezas que se pueden definir sobre esta importante y trascendental labor, los saberes académicos le permiten la praxis pedagógica y la evaluación de los conceptos de la cotidianidad que le permiten estructurar sus contenidos de clase.

En definitiva, la clase no es solo un proceso de puesta en práctica de conocimientos fragmentados, reducidos, todos basados en una racionalidad instrumental, dictada e identificada por unos actores descontextualizados. Ello supone una re-construcción y re-configuración desde la cotidianidad, del saber acumulado de una profesión y de las estructuras disciplinares que confieren legitimidad al oficio docente.

### III- Interpretando las ciencias sociales

Después de esta reflexión puede que el lector haya perdido de vista la interacción entre las Ciencias sociales y la Sociología de la educación tema central de la presente obra. De ser afirmativa la respuesta, no es su responsabilidad. Fue la voluntad de los autores poner en situación la dinámica de la clase como una aproximación a la necesidad del cambio de paradigma en los docentes y en la mirada, si se quiere “nueva”, hacia otras implicaciones que tienen como base la sociedad y las diferentes configuraciones culturales producto de un sinnúmero de situaciones que en ellas incide.

La lectura de la genial obra *El relojero ciego*, de Richard Dawkins (1986), presenta pautas muy interesantes que deben ser tomadas en consideración y encausa la reflexión sobre el tema que nos ocupa: Ciencias sociales y Sociología de la educación.

Para los lectores que no conocen todavía la obra de Dawkins, este se ha perfilado como uno de los mayores defensores de la obra de Charles Darwin, *La evolución de las especies* de 1856. En el capítulo I de su libro el autor se pregunta ¿qué clase de explicación nos dejaría satisfechos si nos preguntásemos cómo funciona una maquinaria compleja o un organismo vivo? ¿Será acaso que nuestra maquinaria compleja no es sino una sociedad interactuando entre sí con todos sus actores? La respuesta es mas que obvia.

La finalidad del análisis de las Ciencias sociales viene dada precisamente por el texto comentado en palabras del propio Dawkins “lo que me gustaría escuchar es algo sobre cómo actúan entre sí las piezas para producir el funcionamiento de la maquinaria en su conjunto”. La tesis que defiende la primera parte del texto acerca de las Ciencias sociales es la respuesta que los diferentes conocimientos, luego perfilados en pensadores y disciplinas, dieron a la sociedad y su sucesiva evolución.

Comprender el desarrollo e institucionalización de las Ciencias sociales debe partir de concretar que estas tuvieron la necesidad de dar respuesta a una sociedad que se fue complejizando, rompiendo ataduras de viejos sistemas de ideas.

Recurrimos una vez más a la respuesta de Dawkins “hemos considerado la pregunta desde el punto de vista de su mecanismo: ¿cómo funcionan? Llegamos a la conclusión de que el comportamiento de una cosa compleja debería explicarse en términos de interacciones entre sus componentes, considerados como peldaños sucesivos de un orden jerárquico”. Sobran las observaciones: esa es la intención de la primera parte del texto que presentamos.

Otro de los aspectos que sustenta el análisis de las Ciencias sociales se basa en la contextualidad de su evocación. Europa es la fuente esencial de las diferentes propuestas. Esto ha conllevado al ejercicio sistemático durante cientos de años a un “pensamiento hegemónico”, que se refiere a un conjunto de ideas, valores y creencias que son ampliamente aceptados y considerados como la norma en una sociedad o cultura en particular. Estas ideas dominantes son generalmente promovidas por las elites y los poderosos, y a menudo se utilizan para justificar y mantener el statu quo, perpetuando así las desigualdades y las relaciones de poder existentes.

¿Cómo se ha manifestado el pensamiento hegemónico occidental (en su estricta dimensión eurocéntrica) en la conformación de las Ciencias sociales? En *Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntrico*, del año 2000, Edgardo Lander muestra un primer desafío que consiste en desentrañar el modelo social imperante en Europa lo cual da sentido a una nueva lectura a esa sociedad: Liberalismo.

Un segundo nivel se ajusta a los límites disciplinares de las diferentes áreas del conocimiento, lo que incluye las problemáticas teóricas y metodológicas para enfrentar y dar respuesta a los desafíos de la sociedad. Es decir, estas herramientas teóricas y metodológicas se ajustan a los desafíos sociales, al tipo de sociedad que se trate.

En el origen mismo de las disciplinas se impone un modelo civilizatorio que refuerza y externaliza un modelo liberal de sociedad, por lo que las Ciencias sociales vienen “ajustadas” (si cabe el término) a este tipo de sociedad y convierte los presupuestos medulares de estas áreas del conocimiento que las componen en un sostenimiento de una fuerza hegemónica del pensamiento liberal, para aquella época, neoliberal para el presente.

Todo ello conduce a presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana.

En lo anterior se basa la nueva visión de las Ciencias sociales que sería “desentrañar las

características de los saberes que dieron cabida a la conformación de unas disciplinas que respondieran al ideario de la sociedad liberal – moderna – progresista en la cual estas se fundieron y que luego fueron expandidas (pensamiento hegemónico) como modelo icónico de la “sociedad global”.

A través de las narrativas históricas se permite comprender como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea. Al constituirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente.

Se da inicio, con el proceso de conquista y colonización, de un largo periodo de sucesión que culminará en el siglo XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y el tiempo (todas las culturas, pueblos y territorios del planeta presentes y pasados) en una narrativa universal. En esta narrativa Europa es, o ha sido siempre, simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal.

De esta manera, si se quiere, están quedando claras las intenciones de la revisitar las diferentes dimensiones que dan paso a la conformación, estructuración y desarrollo de unas Ciencias sociales que estudian el comportamiento humano, las sociedades y las interacciones sociales. Estas disciplinas buscan comprender cómo las personas interactúan entre sí, cómo se organizan en grupos y comunidades, y cómo se desarrollan y cambian las estructuras sociales a lo largo del tiempo.

El estudio de las ciencias sociales tiene una gran relevancia en la comprensión de los desafíos y las dinámicas de la sociedad contemporánea. Contribuye al análisis de problemas sociales, la formulación de políticas públicas, el desarrollo de estrategias empresariales, la comprensión de la diversidad cultural y la promoción del cambio social positivo.

#### IV- Sociología de la educación

El segundo tema a abordar dentro del libro trata sobre la Sociología de la educación, como se había presentado con anterioridad, pasando por una breve síntesis sobre la Sociología. Esta constituye una disciplina de las Ciencias sociales que se centra en el estudio científico de la sociedad humana. Examina cómo las personas interactúan entre sí, cómo se organizan en grupos y comunidades, y cómo se desarrollan y cambian las estructuras sociales a lo largo del tiempo.

La sociología busca comprender los patrones y las dinámicas sociales que influyen en la vida de las personas. Examina cuestiones como la estructura social, las relaciones de poder, la estratificación social, la cultura, la socialización, los roles sociales, los procesos de cambio social, entre otros aspectos. Además, también se interesa por investigar los

fenómenos sociales a través del análisis de datos empíricos y la aplicación de teorías y métodos de investigación.

¿Por qué presentarla en una breve caracterización si no constituye tema central dentro del texto? La respuesta se encuentra en la relación estrecha entre ambas a partir de compartir un enfoque común en el estudio de las interacciones sociales, las estructuras sociales y los procesos de cambio social. Sin embargo, la sociología de la educación se centra específicamente en el ámbito educativo y en cómo las dimensiones sociales afectan a la educación, tanto en las instituciones educativas formales como en los contextos informales de aprendizaje.

La sociología de la educación examina cuestiones como las desigualdades educativas, las políticas educativas, los roles y las interacciones en el aula, la socialización escolar, la reproducción social a través de la educación, el acceso y la equidad educativa, entre otros temas relevantes. Utiliza los principios y las teorías sociológicas para analizar cómo factores sociales, como el estatus socioeconómico, el género, la raza, la etnia y la cultura, influyen en la educación y en los resultados educativos.

En definitiva, la sociología de la educación es una rama especializada de la sociología que se ocupa del estudio de las interacciones sociales, las estructuras y los procesos que influyen en la educación.

Para los que como nosotros conocimos del pensamiento de Paulo Freyre, no pudimos comprender, para ese entonces, la magnitud sobresaliente de sus ideas. “Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”, constituye una frase célebre del pedagogo y filósofo brasileño la cual ubica el “punto de mira” en desenmascarar una “pedagogía bancaria” o “pedagogía del oprimido”. Más allá de una evocación íntimamente ligada al acto de enseñar, se representaba, además, una connotación social de la educación.

Michael Young con su obra *Knowledge and Control*, de 1971, abrió las puertas de una “Nueva Sociología de la educación”, al referir el papel del conocimiento como parte de las estructuras sociales y por tanto del comportamiento (marcado por una visión cultural, entre otros factores) de expertos decisores y en última instancia, docentes que como censores deciden sobre qué tipo de conocimiento enseñar en la escuela. Aquí se sustenta el primer argumento por el cual los autores recomendaron el texto anterior (*Docencia universitaria y transposición didáctica. Estudio de percepción*) que situaba la importancia de los saberes disciplinares y enseñados para la gestión del acto educativo por el docente.

Como decíamos, parecería que Freyre evocase las ideas seminales de la Sociología de la educación, o como Young, dejaba por fuera una perspectiva social que inunda o desborda la escuela en toda su magnitud. No obstante, debe tenerse presente que todo proceso de enseñanza – aprendizaje es sociológico en la medida en que constituye

un producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales. Este aspecto para el crédulo pasa desapercibido. Para el conocedor es un faro. Aquí queda clara la segunda de las justificaciones de la presentación y análisis del texto declarado.

En esta visión influye en lo que algunos han denominado como la “caja negra” en la educación. Es decir, una especie de ocultar procesos internos, cerrados en el que los resultados finales constituyen el único factor importante.

Revisitando algunas obras de este filósofo y pedagogo brasileño, ahora con una nueva perspectiva histórica, sobre todo asumiendo su propio ideario (“todo acto educativo es un acto político”, planteaba) encontramos su evocación definitoria dentro de la Sociología de la educación: “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma crítica”.

Lo importante y trascendental de estas consideraciones es que fueron planteadas desde el contexto latinoamericano por un latinoamericano en el año 1968 en su libro *Pedagogía del oprimido*. Queda clara la trascendencia social y política de su obra a partir de la “teoría de la educación crítica y liberadora”, que tiene como objetivo principal la emancipación de los oprimidos a través de la toma de conciencia de su situación y la lucha por la transformación social.

Este preámbulo ha servido para reconocer uno, sino el más, importante de los momentos en que fue decisiva la voluntad de la comunidad de sociólogos de la educación por denunciar las desigualdades que imperaban y se expandieron por medio de la educación.

Este periodo fue reconocido como el del “radicalismo crítico” dentro de la Sociología de la educación. Freyre asumió una denuncia de las relaciones de poder dentro de la escuela, así como la crítica a la ideología dominante.

Como se quedó argumentado en párrafos anteriores y quedará reflejado dentro de la Parte Segunda del texto, la Sociología de la educación surgió como deudora de la Sociología, siendo una disciplina científica interesada por el papel de la educación en la sociedad. Pronto pasó a valorar la actitud de los hombres por signarle un papel fundamental a la trasmisión de códigos culturales, la socialización de los individuos para luego adjudicarle, a partir de los procesos formales de educación, una actitud de preservación de valores sociales, de una determinada clase social, hasta el propio control social de esos mismos valores por la legitimación de un status social.

El verdadero aporte de la Sociología de la educación se encuentra precisamente en el legado que le trasmite la Sociología para entender la educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales. Esta dimensión le permite

explicar las desigualdades sociales y los mecanismos por los que estos se construyen, se mantienen, legitiman, reproducen o se modifican a través de la educación.

## V- Puntos de vista y comprometimiento

Luego de este breve recorrido analítico sobre las ideas, presupuestos y tesis que los autores han desarrollado, tendría sentido dejar claro el objetivo de la obra en general. Es Frijof Capra en el prefacio de su obra *Las conexiones ocultas*, 2002, quien da sentido a esta declaración. En el presente libro nos proponemos extender el ámbito de la comprensión acerca de los factores sociales que concurren en la educación desde el surgimiento y desarrollo de las Ciencias sociales, pasando por la institucionalización de la Sociología de la educación y el papel crucial que desempeña en la contemporaneidad al proporcionar una comprensión profunda de los desafíos y las dinámicas que afectan a los sistemas educativos y a los individuos en el ámbito educativo.

Integramos durante todo el texto una visión unificadora acerca de la sociedad y la educación, lo que permite desarrollar un planteamiento coherente y sistémico de algunas cuestiones críticas de la sociedad y su interacción con la educación.

Los lectores de la obra, ya sean estudiantes, docentes y público en general, podrán notar que, en las diferentes valoraciones establecidas, los autores no son imparciales. Tampoco lo fue Mario Bunge en *Las ciencias sociales en discusión*, 2011. Este importante filósofo, físico y epistemólogo argentino fue reconocido como uno de los pensadores más destacados en el campo de la filosofía de la ciencia.

En la obra señalada el autor considera que “Este libro no es una descripción imparcial ni un análisis desapasionado del estado actual de las ciencias y las tecnologías sociales. Lejos de regocijarse triunfalmente por los logros, se concentra en los defectos susceptibles de enraizarse en filosofías erróneas o dogmas ideológicos”.

Precisamente, no lejos de estas presunciones, en Francia, un importante historiador daba evidencia de las mismas consideraciones de Bunge y se acercaba a respuestas propias desde la Historia como una de las disciplinas de las Ciencias sociales.

Las dos declaraciones adelantadas – el planteamiento coherente y sistémico de algunas de nuestras críticas de la sociedad (objetivo de la obra), así como la toma de partido por determinadas posturas, ideas y tesis analizadas – son el resultado de lo que Fernand Braudel, en *Histoire et sciences sociales*, de 1970, declaró: “Nuestra labor consiste precisamente en sobrepasar este primer margen de la historia”. El importante historiador francés y uno de los principales representantes de la llamada Escuela de los Annales, declara: “Hay que abordar, en sí mismas y para sí mismas, las realidades sociales”.

Los sucesos, fenómenos y momentos presentados en este texto, incurren en una nueva

mirada de esas realidades sociales. Todas ellas, dice Braudel, no han sido ignoradas por los historiadores de ayer, pero que, salvo excepcionales precursores, han considerado con excesiva frecuencia como tela de fondo, dispuestas tan solo para explicar – o como si se quisiera explicar – las obras de individuos excepcionales, en torno a quienes se mueve el historiado con soltura.

Insistimos, de esa manera, en reconocer que las realidades inscritas son el resultado de movimientos que no tienen ni la misma duración, ni la misma dirección, integrándose los unos en el tiempo de los hombres, breve y fugaz; los otros en ese tiempo de las sociedades. Por tanto, hay todo un pasado que reconstruir con una visión integrada, sintética y crítica.

Una cuestión de forma que los autores han querido rescatar y que los lectores deben haber comprendido ya es el uso sistemático del término “narrativa histórica”. La narrativa histórica puede considerarse como un enfoque utilizado para presentar y comunicar eventos históricos. También se puede ver como un presupuesto o supuesto sobre cómo se deben contar las historias históricas.

En cuanto al enfoque, la narrativa histórica implica la idea de que la historia puede ser presentada de una manera narrativa, similar a cómo se cuentan las historias en la literatura o el cine. Se reconoce que los seres humanos comprenden y se relacionan con el mundo a través de narrativas, y la historia es una excepción. Por lo tanto, este enfoque se basa en la premisa de que al presentar la historia en forma de una narrativa histórica coherente y atractiva, se facilita la comprensión y el compromiso del público con el pasado.

Algunos historiadores argumentan que la historia debe ser contada de manera objetiva y basada en evidencias, mientras que otros defienden que la narrativa y la interpretación son elementos esenciales para comprender y transmitir el pasado. En este sentido, la narrativa histórica implica la idea de que la historia es simplemente una acumulación de hechos, sino una construcción interpretativa que busca dar sentido y significado a los eventos pasados.

Lo que los autores han revelado en el presente libro es una selección y organización de hechos históricos con el fin de crear una historia coherente y comprensible.

Braudel sentencia la intención de re-construcción interpretativa del pasado: “Como se ve, lo que nos parece indispensable para un resurgimiento de las ciencias humanas (referido a las Ciencias sociales) no es tanto cualquier gestión particular como la institución de un inmenso debate general; debate que nunca se ha de cerrar, claro está, puesto que la historia de las ideas, comprendida la historia de la historia, es también un ser vivo, dotado de vida propia, independiente de la de los seres humanos que la alientan. Nada Nada más tentador – pero más radicalmente imposible – que la ilusión de reducir lo social, tan complejo y tan desconcertante, a una única línea de explicación. Reconstituir con tiempos diferentes y órdenes de diferentes la unidad de la vida constituye nuestro oficio y también nuestro tormento”.

*La idea de que podemos reflexionar de forma inteligente sobre la naturaleza de los seres humanos, sus relaciones entre ellos y con las fuerzas espirituales y las estructuras sociales que han creado, y dentro de las cuales viven, es por lo menos tan antigua como la historia registrada.*

*Wallerstein, I. (Ed.). (1996). Abrir las Ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias sociales. siglo XXI.*

## 1- A manera de introducción

Las Ciencias sociales incluyen una variedad de temas importantes relacionados con el comportamiento humano. Los conocimientos en Ciencias sociales importan en las actividades humanas cotidianas tanto a nivel micro como macro, aunque no son tan precisos como los de las ciencias naturales.

En parte como consecuencia de ello, la construcción del conocimiento en las Ciencias sociales debe vincularse a las raíces filosóficas y, al mismo tiempo, abordar la metodología adecuada. Por lo general, el tema investigado en Ciencias sociales es de naturaleza multidisciplinaria debido a los diferentes vínculos de factores de una cuestión social seleccionada.

Las Ciencias sociales son una disciplina que amplía los horizontes de las mentes jóvenes. No solo sienta una base sólida para comprender la complejidad de una sociedad y sus sistemas, sino que también profundiza en su génesis. Varias disciplinas que forman parte de las Ciencias sociales ayudan a los estudiantes a comprender los problemas del mundo real como el desempleo, la pobreza, la inflación, el analfabetismo y el cambio climático, y los convierte en individuos más socialmente conscientes.

Las Ciencias sociales y las humanidades juegan un papel muy importante para que los niños y principalmente los jóvenes aprecien su historia, cultura, idioma, etc. Esto no solo fomenta la creatividad, las habilidades de pensamiento crítico y el ingenio en los niños, sino que también los convierte en personas integrales.

A lo largo de los años, el alcance de las Ciencias sociales se ha ampliado y una gran cantidad de oportunidades esperan a los jóvenes que desean seguir una carrera en este campo. Una buena comprensión de las Ciencias sociales puede ayudar a pavimentar un mejor camino para el futuro.

## **PARTE PRIMERA. – LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS SOBRE LA SOCIEDAD: EL SURGIMIENTO Y LA EVOLUCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Durante el siglo XIX, se buscó obtener y fomentar el conocimiento objetivo de la realidad a través de descubrimientos empíricos, lo cual llevó a la creación de múltiples disciplinas de Ciencias sociales. El objetivo era aprender la verdad, en lugar de inventarla o intuir la mediante la especulación. Sin embargo, la institucionalización de esta actividad de conocimiento no fue sencilla ni directa, ya que al principio no había claridad de si debía existir una sola disciplina o dividirse en varias, como finalmente ocurrió.

La nueva dinámica social del siglo XXI derivada de la globalización, mezcla étnica, cultural y luego la pandemia COVID-19, imponen aprender y enseñar nuevas formas de comunicarse y comportarse con el ser humano y la sociedad. Las ciencias humanas y las Ciencias sociales ayudan en esta dinámica de entender los códigos morales, sociales y de conducta de una población, así como lo humano y social de la persona, ambas ciencias fundamentales para su análisis y evaluación de las costumbres personales, familiares y sociales.

Las Ciencias sociales juegan un papel renovado en el contexto latinoamericano que se moldea a partir de la crisis de la hegemonía del Consenso Neoliberal desde inicios del presente milenio. Afirmamos que las Ciencias sociales cumplen una función en el concierto actual —y no se quedan meramente en no cumplirlo— porque se parte del reconocimiento de que, por acción o por omisión, su papel ha ido cambiando con las épocas.

En este sentido, resulta relevante señalar que los científicos sociales del mundo moderno dan cuenta de la incesantemente centralidad del individuo, y han realizado promesas imposibles acerca del día en que el sistema histórico produciría un orden social en el cual cada uno gozaría de comodidades materiales y nadie tendría privilegios sobre los otros.

Este consenso ha sido considerado como la producción de la primera cultura genuinamente colectivista de la historia. Pero, en tanto la razón de ser de la economía-mundo capitalista (léase su fuerza motriz), es la acumulación incesante de capital, ésta es incompatible con esas promesas materialistas y colectivistas, ya que la previsión es premiar sólo a unos y no a todos, lo que presentó aparejada una desilusión consecuente.

## 2- Breve caracterización sobre los diferentes estadios de las Ciencias sociales

Sería un error descartar la continuidad entre el pensamiento social de los siglos XVII y XVIII y las Ciencias sociales de hoy. Aparece entonces la idea misma de ciencia social, como el conjunto de principios racionalmente deducidos sobre la base de los cuales se ha de organizar la sociedad. En segundo lugar, la creciente conciencia de la multiplicidad y variedad de la experiencia humana en el mundo, como resultado del comercio y la exploración. En tercer lugar, estaba el sentido cada vez mayor del carácter hecho a sí

mismo del comportamiento humano en la sociedad, es decir, su naturaleza histórica o convencional, más que dada por Dios. Lo que el hombre hizo una vez, el hombre podría rehacer muchas veces.

El siglo XVIII fue un periodo de grandes cambios, tanto políticos como económicos, que llevaron a la creación de nuevas formas de pensar sobre el mundo y la sociedad. Uno de los primeros procesos que marcó pauta en este cambio fue la Ilustración considerado como un movimiento intelectual que surgió en Europa durante el siglo XVIII, caracterizado por su énfasis en la razón, la ciencia y la libertad individual.

La Ilustración tuvo un gran impacto en el pensamiento social, ya que los filósofos de la época se interesaron en la naturaleza de la sociedad y en cómo se podía mejorar.

Otro proceso importante tiene que ver con la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, donde surgieron nuevas formas de organización social y económica que requirieron inéditas formas de pensamiento y análisis.

Ambos momentos contribuyeron al énfasis en el estudio de la economía política y la creación de un sistema económico basado en el libre mercado. A la vez que en la Sociología la cual surgió como una disciplina en el siglo XIX.

Por su parte, la antropología se desarrolló como una disciplina separada en el siglo XIX, a partir del estudio de las culturas no europeas. Igual desarrollo alcanzó la historia que también se convirtió en una disciplina importante durante el siglo XIX, considerando que los historiadores se interesaron en el estudio de los procesos sociales y económicos.

La Primera Guerra Mundial fue un punto de inflexión en la historia de las Ciencias sociales, ya que obligó a los académicos a replantearse sus teorías y métodos de investigación. A pesar de la importancia de las Ciencias sociales en la comprensión del mundo moderno, estas disciplinas se enfrentaron a críticas por parte de aquellos que argumentaban que no eran lo suficientemente “científicas”

Por su parte, durante el siglo XX, las Ciencias sociales continuaron evolucionando y diversificándose con la aparición de nuevas disciplinas como la psicología social y la economía del comportamiento. Su institucionalización constituyó un proceso complejo que tuvo lugar en diferentes lugares y momentos.

No obstante, la propuesta de numerosos conjuntos de nombres para “temas” o “disciplinas” en Ciencias sociales, para la Primera Guerra Mundial, había un consenso general en torno a unos pocos nombres específicos historia, economía, Sociología, ciencia política y antropología.

Resulta sumamente interesante identificar a las universidades y el papel crucial que desempeñaron en la institucionalización de las Ciencias sociales. La necesidad del

estado moderno de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones había conducido al surgimiento de nuevas categorías de conocimiento desde el siglo XVIII, pero esas categorías todavía tenían definiciones y fronteras poco delimitadas.

Los filósofos sociales empezaron a hablar de “física social”, y los pensadores europeos comenzaron a reconocer la existencia de múltiples tipos de sistemas sociales en el mundo cuya variedad requería una explicación. Fue en ese contexto como la universidad (que en muchos sentidos había sido una institución moribunda desde el siglo XVI, como resultado de haber estado demasiado estrechamente unida a la iglesia antes de esa fecha), revivió a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX como principal sede institucional para la creación de conocimiento.

Durante el siglo XIX, las universidades comenzaron a crear departamentos y cátedras dedicados específicamente a la enseñanza y la investigación en estas disciplinas. La creación de estas áreas llevó a una mayor profesionalización y especialización en el campo de las Ciencias sociales.

La universidad revivió y se transformó. La facultad de teología perdió importancia y en ocasiones desapareció completamente o fue sustituida por un mero departamento de estudios religiosos dentro de la facultad de filosofía. Por otra parte, la facultad de medicina conservó su papel como centro de capacitación en un campo profesional específico ahora enteramente definido como conocimiento científico aplicado.

Fue principalmente dentro de la facultad de filosofía (y en mucho menor grado en la facultad de derecho), donde se construyeron las modernas estructuras del conocimiento. Era a esa facultad (que en muchas universidades se mantuvo estructuralmente unificada aunque en otras se subdividió), que ingresaban los estudiantes tanto de las artes como de las ciencias naturales, y fue allí que construyeron sus múltiples estructuras disciplinarias autónomas.

Un aspecto importante que sintetiza esta obra es la discusión que se produjo en Latinoamérica sobre las Ciencias sociales. En efecto, en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX se produjeron importantes discusiones sobre las Ciencias sociales. En ese momento, la región se encontraba en un proceso de transformación política, social y económica, lo que generó un interés creciente por comprender mejor la realidad latinoamericana y encontrar soluciones a los problemas que enfrentaba.

Uno de los temas más discutidos fue la identidad nacional, ya que se buscaba definir qué significaba ser latinoamericano y cuáles eran los valores y tradiciones que debían ser preservados. También se debatía sobre las diferentes teorías y enfoques que se estaban desarrollando en Europa y Estados Unidos y su aplicabilidad en la región. En este contexto, se fundaron importantes instituciones educativas y culturales que tuvieron un papel clave en la promoción y el desarrollo de las Ciencias sociales en la región.

Estas realidades nos ponen en perspectiva sobre el propio proceso de institucionalización de las Ciencias sociales. Durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX, varias instituciones surgieron en Latinoamérica para discutir sobre el papel de las Ciencias sociales en la sociedad. Una de ellas fue la Universidad Nacional de México, fundada en 1910, que se convirtió en uno de los centros más importantes de la discusión de las Ciencias sociales en la región. La Escuela de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires, fundada en 1896, también tuvo un papel destacado en la discusión de las Ciencias sociales en Argentina y en el continente.

En general, estas instituciones se convirtieron en espacios importantes para la discusión y el desarrollo de las Ciencias sociales en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y contribuyeron a la creación de centros de investigación y enseñanza en el campo en la región.

Las discusiones sobre las Ciencias sociales en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del XX reflejan un profundo interés por comprender y transformar la realidad regional, y dieron lugar a la formación de importantes intelectuales y la creación de instituciones educativas y culturales clave en la institucionalización de las Ciencias sociales en la región.

### 3- Particularidades de las Ciencias sociales

Como parte de la especificidad que presentan las diferentes disciplinas que pueden ser consideradas como Ciencias sociales, se identifican las características esenciales de estas:

1. Una característica particular de este conocimiento social es sin duda la posición especial que en él ocupa el sujeto cognoscente frente al objeto a conocer. En efecto, en el conocimiento social el sujeto es al tiempo un elemento integrante y activo del objeto que pretende conocer, la vida social y sus manifestaciones, lo que propicia una cierta situación de posible confusión entre sujeto y objeto de conocimiento. Esta situación no es patrimonio exclusivo de las Ciencias sociales puesto que también en el justo conocimiento de naturaleza ha de tenerse en cuenta la intervención activa de los seres humanos. Lo propio de las Ciencias sociales es, en este caso, que en esa relación entre objeto y sujeto la presencia de este último resulta más intensa.
2. Una segunda particularidad esencial de las Ciencias sociales viene derivada de la propia naturaleza de la realidad social de la que se ocupa. En efecto, lo social, entendido en sentido total, se caracteriza por su: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. Lo social se ocupa de múltiples aspectos de la acción humana y a su vez de las relaciones que entre ellos existen y de sus continuas fluctuaciones. Esos aspectos y sus relaciones de interdependencia acaban

fabricando un ente inmaterial que es eso que denominamos (convencionalmente) lo social y que ampara al mismo tiempo al ser individual y sus múltiples creaciones en colectividad.

Incluso, podría decirse que lo social es un todo muy sensible en la medida en que cualquier variación de una de las variables puede afectar al conjunto social en pleno, al contrario que en el mundo de la naturaleza donde las cosas sólo pueden ser afectadas por las acciones físicas de otros agentes.

#### 4- Los orígenes de las Ciencias sociales

En el sentido más amplio, los orígenes se remontan a los antiguos griegos y sus investigaciones racionalistas sobre la naturaleza humana, el estado y la moralidad. El patrimonio tanto de Grecia como de Roma es poderoso en la historia del pensamiento social, como lo es en otras áreas de la sociedad occidental. Muy probablemente, aparte de la determinación griega inicial de estudiar todas las cosas con un espíritu de indagación desapasionada y racional, hoy no habría Ciencias sociales.

Uno de los documentos que ha contribuido con el esclarecimiento de los orígenes de las Ciencias sociales, es el libro *Historia del Pensamiento Social* de Salvador Giner. En esta obra se aborda el desarrollo del pensamiento social desde la Antigüedad hasta nuestros días. En la introducción, Giner establece que el pensamiento social es un campo de estudio que se ocupa de analizar la sociedad y la cultura desde una perspectiva crítica y reflexiva. Según el autor, el pensamiento social tiene una larga historia que se remonta a la Antigüedad y se desarrolla a lo largo de la Edad Media y la Edad Moderna.

La estructura de periodicidad planteada toma en cuenta:

- El pensamiento social en la Antigüedad. En el primer capítulo, Giner analiza el pensamiento social en la Antigüedad, centrándose en las aportaciones de los filósofos griegos y romanos. En este sentido, el autor destaca la importancia de la filosofía política y la ética en el pensamiento social de la época. Entre los filósofos analizados destacan Platón y Aristóteles, quienes desarrollaron teorías políticas y éticas que influyeron en el pensamiento social posterior.

- El pensamiento social en la Edad Media. En el segundo capítulo, Giner se centra en el pensamiento social en la Edad Media, analizando la influencia del cristianismo en la sociedad y la cultura. Según el autor, el pensamiento social de la Edad Media se caracterizó por una fuerte influencia religiosa, que se manifestó en la teología y la filosofía. En este sentido, el autor destaca la importancia de Santo Tomás de Aquino, quien desarrolló una teología y una filosofía que influyeron en el pensamiento social posterior.

- El pensamiento social en la Edad Moderna. En el tercer capítulo, Giner analiza el

pensamiento social en la Edad Moderna, centrándose en las aportaciones de los filósofos y los pensadores políticos de la época. En este sentido, el autor destaca la importancia de la Ilustración y el surgimiento del liberalismo en el pensamiento social de la época. Entre los filósofos y pensadores políticos analizados destacan Hobbes, Locke y Rousseau, quienes desarrollaron teorías políticas y sociales que influyeron en el pensamiento social posterior.

- El pensamiento social en el Renacimiento. En el cuarto y último capítulo del libro primero, Giner analiza el pensamiento social en el Renacimiento, centrándose en las aportaciones de los humanistas y los pensadores políticos de la época. En este sentido, el autor destaca la importancia de la cultura humanista y la filosofía política renacentista en el pensamiento social de la época. Entre los humanistas y pensadores políticos analizados destacan Maquiavelo, quien desarrolló una teoría política basada en la realidad política de su tiempo, y Erasmo de Rotterdam, quien defendió la importancia de la educación y el conocimiento crítico en la sociedad y la cultura.

Además, existen diferentes formas de periodizar la conformación de las Ciencias sociales. Una de las principales fuentes académicas y especializadas viene del texto *Historia de las Ciencias sociales* de Roger Chartier, publicado en el libro *Las Ciencias sociales en debate*, (1999). Este autor presenta la siguiente clasificación

1. Etapa fundacional: Desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX. Este periodo se caracterizó por el surgimiento de las Ciencias sociales como disciplinas académicas autónomas y la consolidación del método científico. En este periodo se fundaron la Sociología, la antropología y la ciencia política, entre otras disciplinas.

2. Etapa de consolidación: Desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Durante este periodo las Ciencias sociales se consolidaron como disciplinas académicas y se desarrollaron metodologías específicas de investigación. Además, surgieron nuevas disciplinas como la psicología y la economía.

3. Etapa de crisis y redefinición: Desde principios del siglo XX hasta la actualidad. En este periodo se ha producido una expansión y diversificación de las Ciencias sociales, con la creación de nuevas disciplinas y sub-disciplinas, y la aplicación de enfoques interdisciplinarios. Además, se han desarrollado nuevas metodologías de investigación y se ha producido una mayor apertura hacia el estudio de temas emergentes y transversales.

De la lectura de las anteriores etapas el lector se percata que antes del siglo XVIII no hay mención alguna de las contribuciones a las Ciencias sociales. Sin embargo, el libro *Historia del Pensamiento Social* de Salvador Giner nos adelanta dos periodos, que,

aunque estén enfocados al desarrollo del pensamiento, son fuente de la conformación posterior de las Ciencias sociales. Un primer momento comprende la Antigüedad. Este se caracteriza por la importancia de la filosofía política y la ética en el pensamiento social de la Antigüedad. Los filósofos de la época se preocupaban por la organización de la sociedad, la justicia social, la religión y la moral, la educación y la formación de los ciudadanos, y la naturaleza del ser humano y su relación con la sociedad.

Una descripción más detallada da cuenta de:

1. El pensamiento social en la Antigüedad se caracterizó por la importancia de la filosofía política y la ética. Los filósofos griegos y romanos desarrollaron teorías políticas y éticas que influyeron en el pensamiento social posterior.
2. Platón y Aristóteles son dos de los filósofos más importantes de la Antigüedad, cuyas teorías políticas y éticas tuvieron una gran influencia en el pensamiento social posterior. Platón desarrolló una teoría política basada en la justicia y la virtud, mientras que Aristóteles desarrolló una teoría política basada en la razón y la prudencia.
3. El pensamiento social en la Antigüedad se preocupaba por la organización de la sociedad y la justicia social. Los filósofos griegos y romanos debatían sobre las mejores formas de gobierno y la distribución justa de los recursos.
4. La filosofía política y la ética en la Antigüedad estaban estrechamente relacionadas con la religión y la moral. Los filósofos se preguntaban sobre la naturaleza humana y la existencia de Dios.
5. El pensamiento social en la Antigüedad también se ocupaba de la educación y la formación de los ciudadanos. Platón y Aristóteles, por ejemplo, desarrollaron teorías sobre la educación y la formación moral de los ciudadanos.
6. Los filósofos de la Antigüedad también se preocupaban por la naturaleza del ser humano y su relación con la sociedad. Platón, por ejemplo, desarrolló la teoría de que el ser humano es un ser social por naturaleza y que solo puede realizarse plenamente en sociedad.

El segundo momento que refiere Salvador Giner se enfoca a la Edad Media. Esta etapa se centró en la jerarquía social divinamente establecida, la relación entre la Iglesia y el Estado, la justicia social, la educación y la formación moral de los ciudadanos, y la aparición de nuevos conocimientos y teorías. Una descripción más detallada sería:

1. El pensamiento social en la Edad Media se desarrolló principalmente en el contexto del cristianismo y la Iglesia Católica. La teología y la filosofía fueron las disciplinas más importantes en la época.

2. El pensamiento social en la Edad Media se caracterizó por la idea de una jerarquía social divinamente establecida, en la que cada individuo tenía un papel y una responsabilidad específicos. Esta idea se reflejó en la organización feudal de la sociedad.

3. El pensamiento social en la Edad Media se preocupaba por la relación entre la Iglesia y el Estado. Se desarrollaron teorías políticas que defendían la supremacía del Papado sobre los reyes y los emperadores.

4. La filosofía política en la Edad Media se centraba en la idea de que el Estado debía ser un instrumento para lograr el bien común y la justicia social. Esta idea se reflejó en la obra de Santo Tomás de Aquino, quien desarrolló la teoría de la ley natural y la teoría del derecho divino de los reyes.

5. El pensamiento social en la Edad Media también se preocupaba por la educación y la formación moral de los ciudadanos. Las universidades, fundadas por la Iglesia, se convirtieron en centros importantes de educación y conocimiento.

6. La Edad Media también fue una época de exploración y descubrimientos, lo que llevó a la aparición de nuevos conocimientos y teorías. Por ejemplo, la obra de Roger Bacon sobre el método científico y la experimentación tuvo una gran influencia en el pensamiento posterior.

Retomando la especificidad para las Ciencias sociales, la propuesta de *Historia de las Ciencias sociales* de Roger Chartier, reconoce el período clásico, con las siguientes características:

- a. La etapa fundacional se caracteriza por una serie de cambios sociales, políticos y económicos que dieron lugar a la creación de las Ciencias sociales como disciplinas académicas autónomas. A continuación, se describen las características principales de este período:

1. La Revolución Industrial: La Revolución Industrial fue un período de cambio económico y social que se inició en Inglaterra a mediados del siglo XVIII. La mecanización de la producción y la aparición de nuevas formas de organización económica dieron lugar a nuevas formas de relaciones sociales y a la aparición de nuevos problemas sociales que requerían de una reflexión teórica y empírica.

2. La Ilustración: La Ilustración fue un movimiento cultural y filosófico que surgió en Europa a finales del siglo XVII. La Ilustración enfatizó el uso de la razón y la investigación empírica en la búsqueda de la verdad y el conocimiento. Los pensadores ilustrados promovieron la idea de que el

conocimiento científico y racional podía aplicarse a todos los ámbitos de la vida, incluyendo la sociedad y la política.

3. La Revolución Francesa: La Revolución Francesa de 1789 tuvo un gran impacto en el surgimiento de las Ciencias sociales. La Revolución Francesa puso fin al Antiguo Régimen y dio lugar a la creación de un Estado moderno, basado en la igualdad y la libertad. La Revolución Francesa también dio lugar a la creación de una nueva ciencia social: la Sociología.

4. El Positivismo: El positivismo fue una corriente filosófica que se desarrolló a mediados del siglo XIX. El positivismo enfatizó la importancia de la observación empírica y la experimentación en la búsqueda del conocimiento. Los positivistas creían que las Ciencias sociales podían ser tratadas de la misma manera que las ciencias naturales, y que los métodos científicos podían aplicarse a todos los aspectos de la vida social.

b. La etapa de consolidación de las Ciencias sociales abarca desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX y se caracteriza por el crecimiento y la consolidación de las disciplinas sociales. En este período, las Ciencias sociales se establecen como un conjunto de disciplinas que se diferencian del resto de las ciencias y se consolidan como un conjunto de conocimientos y teorías específicas.

En esta etapa, se produce un gran avance en la producción de conocimiento científico en el campo de las Ciencias sociales, lo que lleva a la creación de nuevas disciplinas, el desarrollo de métodos y técnicas de investigación específicas y la consolidación de instituciones académicas dedicadas al estudio de las Ciencias sociales.

El período de entreguerras se caracterizó por un clima de incertidumbre e inestabilidad en Europa debido a la Primera Guerra Mundial y la Gran Depresión. Este contexto socioeconómico y político influyó significativamente en el desarrollo de las Ciencias sociales y su enfoque en las diferentes disciplinas.

A continuación, se detallan las principales características de esta etapa de consolidación de las Ciencias sociales.

#### 1. Crecimiento y consolidación de las disciplinas sociales.

La etapa de consolidación se caracteriza por el surgimiento y la consolidación de las disciplinas sociales, tales como la Sociología, la antropología, la psicología social, la ciencia política, la economía y la historia social, entre otras. Cada una de estas disciplinas se enfoca en diferentes aspectos del estudio de la sociedad y su desarrollo, lo que lleva a la creación de nuevas teorías y métodos de investigación específicos.

#### 2. Desarrollo de métodos y técnicas de investigación específica

La consolidación de las disciplinas sociales lleva al desarrollo de métodos y técnicas de investigación específicas que permiten obtener datos y analizarlos de manera sistemática y rigurosa. La creación de métodos de investigación como la encuesta, la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos, por ejemplo, permiten a los investigadores recopilar datos sobre la sociedad y su funcionamiento, lo que a su vez les permite desarrollar nuevas teorías y conocimientos.

#### 3. Institucionalización de las Ciencias sociales

La etapa de consolidación de las Ciencias sociales también se caracteriza por la creación y la consolidación de instituciones académicas dedicadas al estudio de las Ciencias sociales, tales como las facultades de Sociología, antropología, psicología social, ciencia política, economía y otras disciplinas afines. Estas instituciones se encargan de formar a los nuevos investigadores y de producir conocimientos científicos rigurosos y relevantes para la sociedad.

#### 4. La influencia del positivismo y la preocupación por la objetividad

En esta etapa, la influencia del positivismo y la preocupación por la objetividad se hace evidente en el desarrollo de las Ciencias sociales. El positivismo, que enfatiza la importancia del método científico y la observación empírica, influye en el desarrollo de los métodos y técnicas de investigación específica en las Ciencias sociales. La preocupación por la objetividad se relaciona con la necesidad de obtener datos precisos y rigurosos, y de analizarlos de manera sistemática y objetiva.

#### 5. El surgimiento de nuevas teorías y corrientes de pensamiento

Durante la etapa de consolidación de las Ciencias sociales, surgieron nuevas teorías y corrientes de pensamiento que influyeron en el desarrollo de las disciplinas sociales. Por ejemplo, la teoría del estructuralismo, la teoría del funcionalismo, el marxismo.

La etapa de crisis y redefinición abarca desde el siglo XX hasta el presente y se caracteriza por una serie de cambios en el enfoque y la práctica de las disciplinas sociales. De forma general, esta se caracteriza por una serie de cambios importantes en la forma en que se entienden y practican las Ciencias sociales. La crisis de los paradigmas, la interdisciplinariedad, la globalización, los cambios en la tecnología, la crítica a la universalidad de los conceptos y el compromiso político y social son algunas de las características más notables de esta etapa.

Además, este momento se enmarca en la segunda posguerra, el cual fue un período de cambio significativo en las Ciencias sociales. Los investigadores comenzaron

a prestar mayor atención a la justicia social, la equidad y la diversidad cultural, y a adoptar enfoques más empíricos y cuantitativos en sus investigaciones. Estos cambios sentaron las bases para el desarrollo de las Ciencias sociales en las décadas siguientes, y contribuyeron significativamente a la forma en que hoy en día entendemos y abordamos los problemas sociales y culturales

Algunas de las características principales de esta etapa son:

1. En el ámbito de la economía, la segunda posguerra fue testigo del surgimiento de una nueva corriente de pensamiento conocida como la “economía del bienestar”. Esta teoría se basaba en la idea de que el objetivo de la economía no debía ser únicamente maximizar los beneficios sino también asegurar que la riqueza se distribuyera de manera equitativa entre todos los miembros de la sociedad. En este sentido, se prestaron mayores atenciones a la noción de la justicia social y a la necesidad de un equilibrio adecuado entre la eficiencia y la equidad.
2. En el ámbito de la Sociología, la segunda posguerra se caracterizó por un cambio hacia un enfoque más empírico y cuantitativo. Este cambio fue impulsado en gran medida por la aparición de nuevas técnicas estadísticas que permitían a los investigadores recopilar y analizar grandes cantidades de datos de manera más eficiente. Al mismo tiempo, muchos sociólogos comenzaron a prestar mayor atención a los fenómenos de la vida cotidiana, lo que condujo al surgimiento de nuevos temas de investigación como la cultura popular y los medios de comunicación.
3. En el ámbito de la antropología, la segunda posguerra se caracterizó por una creciente preocupación por las cuestiones relacionadas con la identidad y la diversidad cultural. En este sentido, se prestaron mayores atenciones a la noción de que las diferentes culturas debían ser valoradas y respetadas en sí mismas, y no simplemente comparadas y juzgadas a través de los estándares de la cultura occidental. Esto llevó a una mayor valoración de las culturas indígenas y de los pueblos que habían sido marginados o discriminados.
4. Crisis de paradigmas: Durante esta etapa se ha producido una crisis de paradigmas en las Ciencias sociales, lo que ha llevado a una reevaluación y redefinición de las formas de investigación y análisis. La crisis de los paradigmas ha llevado a la aparición de nuevos enfoques y métodos, y ha generado una mayor pluralidad en la práctica de las Ciencias sociales.
5. Interdisciplinariedad: Una de las características más notables de esta etapa es la creciente interdisciplinariedad de las Ciencias sociales. En lugar de centrarse exclusivamente en una sola disciplina, los investigadores están recurriendo cada vez más a enfoques y metodologías de otras disciplinas para abordar problemas complejos.

6. Globalización: La globalización ha tenido un impacto significativo en la forma en que se practican las Ciencias sociales. Los cambios económicos, políticos y culturales a nivel global han creado nuevos desafíos para las disciplinas sociales, lo que ha llevado a una mayor atención en temas como la globalización, la migración, la diversidad cultural y la desigualdad social.

7. Cambios en la tecnología: Los avances en la tecnología han transformado la forma en que se lleva a cabo la investigación en las Ciencias sociales. La disponibilidad de herramientas digitales y de análisis de datos ha permitido a los investigadores abordar preguntas de manera más eficiente y ha permitido el acceso a una cantidad de información sin precedentes.

8. Crítica a la universalidad de los conceptos: Durante esta etapa ha habido una mayor conciencia de las limitaciones de los conceptos universales en las Ciencias sociales. Se ha reconocido que los conceptos como “democracia” o “justicia” son construcciones culturales y que su significado puede variar de una sociedad a otra.

9. Compromiso político y social: Finalmente, otra característica de esta etapa es el creciente compromiso político y social de los investigadores en las Ciencias sociales. Muchos investigadores están buscando formas de utilizar sus habilidades y conocimientos para abordar problemas y desafíos sociales, y están trabajando activamente para promover la justicia social y la igualdad.

En cuanto a las críticas y reflexiones de Chartier sobre la evolución de las Ciencias sociales, destaca su preocupación por la falta de atención a las dimensiones culturales y simbólicas de la sociedad en el estudio de las Ciencias sociales. Chartier considera que la cultura y las prácticas simbólicas son un elemento fundamental para entender la sociedad, y que su inclusión en el estudio de las Ciencias sociales es necesaria para comprender la complejidad de las relaciones sociales.

Además, Chartier critica la falta de atención a las dimensiones históricas en el estudio de las Ciencias sociales. Según él, la historia es un elemento clave para entender el desarrollo de las sociedades y las culturas, y su inclusión en el estudio de las Ciencias sociales es necesaria para comprender la dinámica de los procesos sociales.

Por otra parte, se refleja la aparición de nuevas áreas temáticas en las Ciencias sociales y cómo estas áreas han sido abordadas y desarrolladas. El surgimiento de nuevas áreas temáticas en las Ciencias sociales se debe a dos factores principales: la evolución de la sociedad y la aparición de nuevas preocupaciones y problemas sociales. La sociedad contemporánea se caracteriza por cambios constantes, tanto en la esfera económica, política y social, lo que lleva a la emergencia de nuevas cuestiones y problemas que requieren ser abordados.

Una de las nuevas áreas temáticas que surgió en las Ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX es el estudio de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Esta área temática fue desarrollada a raíz de la creciente preocupación por los problemas medioambientales y la necesidad de comprender las interacciones entre los seres humanos y su entorno natural. La aparición de esta nueva área temática ha dado lugar a nuevos enfoques teóricos y metodológicos en las Ciencias sociales, como la teoría de la ecología política y los estudios de riesgos.

Otra área temática que ha surgido en las Ciencias sociales es el estudio de la cultura y la identidad. Esta área temática ha surgido como resultado de la globalización y la creciente interconexión entre diferentes culturas. Este campo ha sido influenciado por la antropología y la Sociología, y ha llevado al desarrollo de nuevos enfoques, como los estudios de género y la teoría del multiculturalismo.

Un tercer tema que ha emergido en las Ciencias sociales es el estudio de la tecnología y la sociedad. En la era de la información y la tecnología, la relación entre la sociedad y la tecnología se ha convertido en un tema crucial para entender la forma en que las sociedades evolucionan y se transforman. Esta área temática ha sido abordada por diferentes disciplinas, como la Sociología, la historia y la filosofía de la tecnología.

Finalmente, el surgimiento de nuevas áreas temáticas en las Ciencias sociales en el contexto de la globalización. La globalización ha llevado a la emergencia de nuevas áreas temáticas, como los estudios transnacionales y la teoría cosmopolita. Las nuevas áreas temáticas descritas buscan entender las interacciones entre diferentes sociedades y culturas en un mundo globalizado.

En definitiva la evolución de la sociedad y la aparición de nuevos problemas y preocupaciones sociales han llevado al surgimiento de nuevas áreas temáticas en las Ciencias sociales, y cómo estas áreas han sido abordadas por diferentes disciplinas y enfoques teóricos y metodológicos.

## 5- Institucionalización de las Ciencias sociales

Estudios recientes sobre el origen de las Ciencias sociales modernas han modificado considerablemente la noción sobre las formas en que se institucionalizaron. Hasta entonces, el estudio de la historia de las ideas se había centrado en los orígenes intelectuales del pensamiento científico social contemporáneo, destacando las influencias recíprocas entre las sucesivas generaciones de pensadores y la importancia de la innovación intelectual.

El objetivo implícito o declarado de este enfoque consistía en valorizar la propia genealogía intelectual conectándola con una prestigiosa cadena de autoridades, al

tiempo que se descalificaba la de los adversarios demostrando la relativa debilidad de su tradición intelectual.

Más recientemente, los estudiosos se han mostrado insatisfechos con el valor explicativo de este enfoque, al par que han concebido sospechas sobre la afirmación de autoridad que necesariamente implica. El nacimiento de las disciplinas pasó a considerarse no como el inevitable triunfo de unas ideas más fuertes sobre otras más débiles (como se desprendía del referido estudio sobre la historia de las ideas), sino como una lucha multifacética entre distintos grupos y facciones por obtener ventajas intelectuales y políticas.

Según Wallestern, es importante tener en cuenta en qué lugares se llevó a cabo la institucionalización de las Ciencias sociales. Durante el siglo XIX, esta actividad tuvo lugar principalmente en cinco puntos geográficos: Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos. La mayoría de los académicos y universidades (aunque no necesariamente todos) estaban ubicados en estas regiones.

La segunda observación a considerar supone que durante el siglo XIX se propusieron numerosos conjuntos de nombres para “temas” o “disciplinas” en Ciencias sociales. Sin embargo, para la Primera Guerra Mundial, había un consenso general en torno a unos pocos nombres específicos y los demás candidatos habían sido abandonados en gran medida. Estos nombres, que se examinarán a continuación, fueron principalmente cinco: historia, economía, Sociología, ciencia política y antropología. Además, a pesar de que tímidamente el grupo no se consideraba Ciencias sociales, a esta lista se pueden agregar las ciencias orientales (conocidas en inglés como “orientalismos”).

Los principales factores que incidieron en la institucionalización de las Ciencias sociales, según Wallerstein en el capítulo 1 de *Abrir las Ciencias sociales*, fueron los siguientes:

1. El intento general del siglo XIX de obtener y fomentar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” basado en descubrimientos empíricos.
2. La búsqueda de la verdad a través del aprendizaje, no de la invención o la intuición.
3. La creación de múltiples disciplinas de Ciencias sociales.
4. La necesidad de institucionalizar la actividad de conocimiento.
5. El proceso de institucionalización no fue simple ni directo.
6. La creciente importancia de la educación en el siglo XIX.
7. La división del trabajo intelectual y la especialización.
8. El desarrollo de la imprenta y la capacidad de difundir el conocimiento.
9. La importancia de la organización política y el Estado en la institucionalización.
10. La influencia de la Revolución Francesa y las ideas de la Ilustración.
11. La creciente importancia de la investigación empírica en la ciencia social.

12. La necesidad de métodos rigurosos y objetivos para obtener conocimiento.
13. La influencia de la filosofía de las ciencias naturales en la ciencia social.
14. La influencia de la filosofía positivista y su enfoque en la observación empírica.
15. El impacto de la teoría evolucionista en la ciencia social.
16. La necesidad de establecer una disciplina científica específica para la economía.
17. La influencia del colonialismo en el desarrollo de las Ciencias sociales.
18. El papel de los individuos y los grupos de investigación en la institucionalización.
19. La importancia de la financiación y el apoyo gubernamental para la institucionalización.
20. La influencia de la Primera Guerra Mundial y la necesidad de aplicar la ciencia social a la resolución de problemas prácticos.

Puesto que el problema social era consecuencia del debilitamiento del espíritu de colectividad, afirmó era preciso inculcar de nuevo la conciencia de la unidad orgánica de la sociedad. Para este caso se acuñaba que la Sociología puede, más que ninguna otra ciencia, restaurar estas ideas. La Sociología hará comprender al individuo lo que es la sociedad, cómo le completa y cuán pequeño es [cuando queda] reducido a sus propias fuerzas. La Sociología le enseñará que él no es un imperio en medio de otro imperio, sino el órgano de un organismo.

## 6- Papel de universidades y asociaciones en el desarrollo de las Ciencias sociales

Como se había comentado en la introducción de esta obra, en el siglo XIX, la historia intelectual se caracterizó por la organización y especialización del conocimiento, mediante la creación de estructuras institucionales permanentes destinadas a producir y reproducir conocimiento. Se crearon múltiples disciplinas con la creencia de que la investigación sistemática requería una concentración hábil en varias áreas separadas de la realidad, que habían sido racionalmente divididas en diferentes grupos de conocimientos.

Esta división racional prometía ser intelectualmente productiva. Las ciencias naturales no dependían de la universidad para establecer su propia vida institucional autónoma, ya que podían solicitar apoyo social y político en base a su promesa de producir resultados prácticos de utilidad inmediata.

El ascenso de las academias reales en los siglos XVII y XVIII y la creación de grandes escuelas por Napoleón, reflejaba la disposición de los gobernantes para promover

las Ciencias sociales. Es posible que los científicos naturales no necesitaran de las universidades para continuar con su trabajo.

Durante el siglo XIX, los historiadores, anticuarios y estudiosos de literaturas naturales, que no eran científicos naturales, fueron los que más contribuyeron a la revitalización de las universidades, utilizando estas instituciones como un mecanismo para obtener apoyo estatal para sus trabajos eruditos.

Atraían a los filósofos naturales hacia las universidades emergentes para beneficiarse del perfil positivo que éstas tenían, pero el resultado fue que las universidades se convirtieron en la sede principal de la continua tensión entre las artes o humanidades y las ciencias, que ahora se definía como modos de conocimiento muy diferentes y, para algunos, antagónicos.

Durante el siglo XIX, las diferentes disciplinas se expandieron para cubrir una amplia gama de posiciones epistemológicas. En un extremo se encontraba la matemática, una actividad no empírica, seguida por las ciencias naturales experimentales, ordenadas en un tipo de determinismo descendente: física, química y biología.

En el otro extremo se situaban las humanidades (o artes y letras), empezando con la filosofía (como actividad no empírica simétrica a la matemática), y junto a ella el estudio de prácticas artísticas formales (literatura, pintura, escultura, musicología), que a menudo se acercaban en su práctica a la historia de las artes.

Entre las humanidades y las ciencias naturales definida de esta manera estaba el estudio de las realidades sociales, con la historia más cerca de las facultades de artes y letras y a menudo formando parte de ellas, y la “ciencia social” más cercana a las ciencias naturales y nomotética.

A medida que la separación del conocimiento en dos esferas diferentes, cada una con énfasis epistemológicos diferentes, se endurecía, los estudiantes de las realidades sociales se encontraron atrapados en el medio y profundamente divididos en torno a estos problemas epistemológicos

La biología escapó de esta trampa ontológica en 1859 con la publicación de *El origen de las especies* de Darwin. La teoría de la evolución por medio de la selección natural, operativa a lo largo de toda la vida e irreductible a cualquiera de las leyes de la física (aunque operando dentro de las condiciones de esas leyes y por lo tanto lógicamente consistente con ellas), permitió caracterizar la vida como un ser autónomo, rompiendo los dualismos psicofísicos y añadiendo a la realidad al menos otra dimensión colosal: la orgánica.

La comprensión de que su tema era autónomo estableció el estudio de la vida como un campo independiente de investigación científica la ciencia de la realidad orgánica.

Desde entonces, la biología ha progresado a pasos agigantados, basándose en logros pasados y mejorando o reemplazando constantemente las teorías biológicas por otras mejores, capaces de resistir las pruebas de más evidencia empírica.

La biología creó así una forma de sortear la ontología psicofísica dualista —el obstáculo cognitivo que impide el desarrollo de otras ciencias distintas de la centrada en la realidad material, la física— e hizo posible la actividad científica y el conocimiento sobre la realidad empírica inmaterial, que incluía a la humanidad. Las condiciones necesarias y suficiente para el desarrollo de una ciencia de la humanidad estaban finalmente dadas.

Desafortunadamente, sin embargo, no siguió ninguna acumulación de conocimiento objetivo confiable sobre la humanidad. La razón de ese fracaso fue la institucionalización en los Estados Unidos a principios del siglo XX de las Ciencias sociales como disciplinas académicas dentro de las universidades de investigación recién formadas.

En el medio siglo posterior a la Guerra Civil Estadounidense (1861-1865), Estados Unidos se convirtió rápidamente en la sociedad más poblada y próspera del mundo occidental. Esa prosperidad creó numerosas oportunidades para carreras académicas lucrativas y prestigiosas en el nuevo establecimiento universitario del país, cuyas burocracias inmediatamente robustas y los departamentos de posgrado para la formación profesional pronto fueron el modelo a seguir por otros países.

La burocratización y departamentalización dentro de las universidades de investigación no afectó el desarrollo de las ciencias exactas y naturales, que ya estaban entonces sobre bases firmes y avanzando a buen ritmo. Pero, efectivamente impidió la formación de una ciencia de la humanidad, erigiendo una serie de obstáculos sobre el camino hacia la acumulación de conocimiento objetivo de ese aspecto central de la realidad empírica, en lugar de facilitar el desarrollo de tal ciencia (por ejemplo, protegiendo a los científicos en ejercicio de las presiones de la opinión pública).

Las universidades estadounidenses de investigación fueron generalmente creación de dos grupos: los magnates de los negocios posteriores a la Guerra Civil, que apreciaron las posibilidades de revolucionar la producción industrial abiertas por los avances en física y biología y estaban ansiosos por invertir en el desarrollo de la ciencia; y elementos de la nobleza de la costa este, descendientes de antiguas familias que habían formado la mayor parte de la élite cultural tradicional colonial y anterior a la Guerra Civil.

Este último grupo no era intelectualmente sofisticado y no estaba muy interesado en la naturaleza o la historia de la ciencia. Su principal preocupación era el cambio en la estructura tradicional de la sociedad estadounidense que había sido provocado por el aumento de la inmigración y, en particular, por el surgimiento, desde los estratos menos distinguidos de la sociedad, de una nueva élite empresarial: los “nuevos ricos” a quienes la élite cultural generalmente ridiculizó como “barones ladrones”.

La razón por la que se les llamaba así era porque muchos de estos empresarios habían obtenido su riqueza de manera deshonesto o mediante prácticas comerciales poco éticas. Por ejemplo, algunos de ellos se involucraron en la explotación laboral de trabajadores, la corrupción política y la monopolización de mercados.

Además, estos empresarios a menudo acumulaban una gran cantidad de riqueza mientras que sus trabajadores vivían en la pobreza. Esto generó críticas y desprecio por parte de la élite cultural y algunos sectores de la sociedad.

Sin embargo, también es importante destacar que algunos de estos empresarios también hicieron importantes contribuciones a la economía y al desarrollo de Estados Unidos, por lo que su legado es complejo y su impacto en la historia de Estados Unidos es significativo.

Preocupada de que esos cambios amenazaran su propia posición en la sociedad, la élite tradicional también creía que la gran riqueza, ajena al estilo de vida que había estado socialmente legitimado antes de la Guerra Civil, creó numerosos problemas sociales y fue perjudicial para la sociedad en su conjunto. En 1865, algunos miembros prominentes de la élite tradicional formaron en Boston la Asociación Estadounidense para la Promoción de las Ciencias sociales (AAPSS).

Los científicos sociales capitalizaron el interés de los hombres de negocios incultos en las ciencias naturales y lo aprovecharon para sus preocupaciones de estatus específicas al ofrecer su cooperación en el desarrollo de instituciones para la promoción de la ciencia, se establecieron como autoridades sobre hasta dónde llegaría la definición de ciencia.

En el momento de la fundación de la primera universidad de investigación, Johns Hopkins, en 1876, a quienes se identificaba como científicos sociales les interesaba en general ser reconocidos como miembros de la profesión científica junto con los físicos y los biólogos.

A raíz de la revolución darwiniana en biología, el prestigio de la ciencia entre las clases cultas se había disparado, alcanzando rápidamente el respeto que inspiraba la religión y, de hecho, dejándolo atrás. La ciencia estaba emergiendo como la autoridad intelectual e incluso moral preeminente dentro de la sociedad estadounidense, y era natural que los científicos sociales (muchos de los cuales, dicho sea de paso, eran clérigos) desearan compartir la autoridad que otorgaba.

La primera ciencia social que se institucionalizó como disciplina académica dentro de las universidades de investigación fue la historia, específicamente la historia económica. Muchos científicos sociales de familias patricias estadounidenses habían pasado un tiempo en universidades alemanas, en cuyas facultades de artes liberales la historia ya se había convertido en una profesión muy respetable. Los primeros profesores

universitarios americanos fueron así animados a verse a sí mismos como historiadores. A su vez, el enfoque económico de los nuevos historiadores reflejó el viejo objetivo de su crítica social. En 1884, solo ocho años después de la fundación de Johns Hopkins, los historiadores estadounidenses celebraron su primera convención anual, donde formaron una organización profesional, la Asociación Histórica Estadounidense (AHA).

Durante la reunión de la AHA en 1885, algunos historiadores abandonaron la AHA para formar la Asociación Económica Estadounidense (AEA). Varios años después, un grupo de los primeros economistas estadounidenses dejó la AEA para formar la Asociación Estadounidense de Ciencias Políticas (APSA). Y en 1905, algunos de esos politólogos, que anteriormente se habían identificado como economistas y antes de eso se consideraban historiadores, abandonaron la APSA para formar la Sociedad Americana de Sociología (ASS), ahora llamada Asociación Americana de Sociología (ASA).

Así, ya a principios del siglo XX, se podría decir que una asociación de militantes de la nobleza y críticos sociales, afiliada con una organización benéfica había generado cuatro disciplinas académicas, dividiendo las Ciencias sociales en historia, economía, ciencias políticas y Sociología.

La fisión relativamente espontánea de las Ciencias sociales fue diferente en carácter de la especialización dentro de la física y la biología. Recordemos que la “fisión de las Ciencias sociales” se refiere a la separación o división de las diferentes disciplinas de las Ciencias sociales en subcampos más especializados y enfocados. La fisión se ha producido a medida que la investigación y la teoría han avanzado en las Ciencias sociales, y los académicos han identificado nuevas áreas de estudio y perspectivas teóricas.

Por ejemplo, la Sociología, la antropología, la ciencia política y la economía solían ser consideradas disciplinas más o menos unificadas. Sin embargo, a medida que se han desarrollado nuevas teorías y enfoques de investigación, se han creado subcampos más especializados dentro de cada una de estas disciplinas, como la Sociología urbana, la antropología médica, la teoría política feminista y la economía del comportamiento.

La fisión de las Ciencias sociales ha llevado a un mayor grado de especialización y profundización en la investigación y la teoría, pero también ha creado una mayor fragmentación en el campo en general. A veces se ha argumentado que la fisión ha limitado la capacidad de las Ciencias sociales para abordar problemas complejos de manera integrada y holística, aunque otros argumentan que la especialización permite una comprensión más profunda de temas específicos.

La especialización científica fue impulsada por los avances en la comprensión del tema: anomalías en teorías anteriores contradichas por la evidencia, el surgimiento de nuevas preguntas o el descubrimiento de factores causales previamente desconocidos.

Acompañó el avance del conocimiento objetivo de la realidad empírica y contribuyó a su progreso posterior.

En definitiva las universidades han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de las Ciencias sociales en las últimas décadas. En primer lugar, las universidades son lugares donde se realizan investigaciones y estudios en profundidad sobre temas relacionados con las Ciencias sociales. Muchas universidades cuentan con departamentos dedicados a las Ciencias sociales, donde se imparten cursos, se realizan investigaciones y se publican artículos y libros.

Además, estas instituciones son lugares donde se forman y educan a los futuros investigadores y profesionales en Ciencias sociales. Los programas de grado y posgrado en Ciencias sociales, como la Sociología, la antropología, la economía, la psicología, entre otros, están diseñados para proporcionar a los estudiantes una formación rigurosa en investigación y análisis de datos, así como en teorías y conceptos clave en estas disciplinas.

Las universidades también han sido responsables de la creación de centros de investigación y think tanks dedicados a las Ciencias sociales, que a menudo colaboran con gobiernos y organizaciones sin fines de lucro para abordar temas sociales importantes, como la desigualdad, la justicia social y la política pública.

Por último, las universidades también han desempeñado un papel importante en la difusión del conocimiento y la promoción de un diálogo crítico y constructivo sobre temas de interés en las Ciencias sociales. Los profesores universitarios a menudo publican artículos y libros que ofrecen nuevas ideas y perspectivas sobre temas sociales y políticos. Además, las universidades suelen organizar conferencias y simposios en los que expertos en Ciencias sociales de todo el mundo pueden reunirse y compartir sus ideas y hallazgos de investigación.

## 7- Las Ciencias sociales y las disciplinas científicas

### 7.1- La división de las Ciencias sociales en disciplinas separadas

La división de las Ciencias sociales en disciplinas separadas, por el contrario, no fue impulsada por la necesidad científica sino principalmente por el deseo de los científicos sociales y los administradores universitarios de investigación de crear oportunidades profesionales adicionales para ellos y sus asociados, según se pudo apreciar en el epígrafe anterior.

El primer paso en ese proceso científicamente atrasado fue la fundación de asociaciones profesionales. La existencia de colegios profesionales justificaba ostensiblemente

la creación de departamentos universitarios en los que se ejercerían las profesiones declaradas, pero no definida y se formarían nuevas generaciones de profesionales.

Tales asociaciones, sin embargo, contribuyeron en su mayoría a la burocratización y sirvieron a intereses creados, haciendo poco para promover una comprensión genuina de la humanidad. Dos profesiones más con historias más largas, la antropología y la psicología (ambas independientes de la crítica social y en gran medida despreocupadas por la amenaza al estatus de las élites tradicionales que plantean los ricos incultos) se incorporaron a las Ciencias sociales académicas durante este período formativo.

Las identidades y agendas de las tres disciplinas que surgieron de la historia en la investigación universitaria — Economía, Ciencias políticas y Sociología — debían desarrollarse dentro de ese entorno institucional también naciente, que, como ellas, fue creado en gran medida por el deseo de la élite tradicional para restablecer su autoridad política y cultural.

Ese ambiente atrajo a las nuevas Ciencias sociales a personas movidas por tres motivos bastante independientes, lo que sería fuente de persistente confusión en cuanto a la identidad y agenda de cada una de esas disciplinas. Para empezar, la convicción de los científicos sociales estadounidenses originales que ellos, mejor que nadie, sabían cómo debería organizarse la sociedad, que ellos, como expertos en cuestiones del bien general y la justicia social, ejercían la autoridad moral y debían ser asesores naturales de los responsables políticos.

Persistió incluso después de que las Ciencias sociales se dividieran en economía, ciencias políticas y Sociología. El deseo de ser tratados como poseedores de tal autoridad, como líderes naturales de la sociedad, fue el primer motivo.

Las tres disciplinas continuaron atrayendo a personas interesadas no tanto en comprender la realidad sino en cambiarla. Sin embargo, tal autoridad ya no podía reclamarse sobre la base de un estilo de vida refinado con la ciencia compitiendo con éxito con la religión como fuente de cierto conocimiento e incluso de significado último, lo que ahora se requería era ser reconocido como científicos.

En consecuencia, el énfasis en las Ciencias sociales cambió de “social” a “ciencia” y, como se señaló anteriormente, se entendió que el término significaba “como la física (y la biología)”, en lugar de “cualquier tipo de conocimiento”. El deseo por el estatus de científicos específicamente fue el segundo motivo independiente que atrajo a las personas a las Ciencias sociales.

Ese motivo fue también la razón principal detrás del surgimiento de la disciplina de la economía. La economía se inspiró explícitamente en la física (principalmente en el uso de la cuantificación para expresar sus ideas), lo que reflejó la ambición general entre los

aspirantes a economistas de mantener con respecto a la sociedad la posición que los físicos (y biólogos), habían mantenido con respecto al mundo natural.

Sin embargo, los científicos sociales sabían muy poco acerca de las ciencias naturales y la naturaleza de la ciencia más allá del hecho de que la física y la biología estaban produciendo un conocimiento autorizado de sus temas. Tenían una comprensión muy limitada de en qué se basaba la autoridad de ese conocimiento.

Por su parte, tanto la ciencia política como la Sociología también estaban profundamente preocupadas por su estatus científico y las metodologías cuantitativas y las formas de expresión que adoptaron fueron (y siguen siendo), valiosas para mantenerlo, aunque ninguna disciplina ha alcanzado el nivel de autoridad que disfruta la economía.

Como ocurría con la historia natural antes del surgimiento de la biología, las disciplinas de la historia y la antropología, junto con sociólogos, politólogos y economistas excepcionales, ciertamente han agregado información valiosa a las reservas comunes de conocimiento sobre la humanidad.

Sorprendentemente, la frase “ciencia social” vino de Europa, donde representaba una ciencia de la humanidad. En este continente, la idea de la búsqueda metódica del conocimiento objetivo de la humanidad se acarició a partir de la década de 1840, si no antes. Esa ciencia fue necesariamente concebida por analogía con la física, porque la biología como ciencia aún no existía, y de hecho Auguste Comte la llamó “física social”, quien luego cambió su nombre a “Sociología”.

Como es de suponer estas identidades disciplinares surgidas no siempre lograron incluir agendas mutuas, derivando, por un lado, en la falta de diálogo entre la historiografía y las Ciencias sociales lo cual tiene en parte sus causas en los problemas más generales de la investigación interdisciplinar.

Las recientes divisiones académicas aparentemente “naturales” tienen su origen en la creación e institucionalización (más bien contingente), de organizaciones académicas profesionales a partir de finales del siglo XIX como las señaladas anteriormente en los Estados Unidos.

Las divisiones académicas arraigadas desde el punto de vista organizativo no sólo delimitan las carreras académicas, sino que también confinan en gran medida, el intercambio de ideas a las universidades.

Es decir, las agendas de las tres disciplinas que surgieron de la historia en gran medida, no lograron establecer un intercambio de ideas como parte de las comunidades académicas que representaban.

Al decir Wallerstein, en *Abrir las Ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias sociales*, (1996), si bien era claro que la base de las divisiones dentro de las Ciencias sociales estaba cristalizando en la primera mitad del siglo XIX, la diversificación intelectual reflejada en la estructura disciplinaria de las Ciencias sociales sólo fue formalmente reconocida en las principales universidades, en las formas en que las conocemos en la actualidad, en el periodo comprendido entre 1850 y 1914.

## 7.2- Las primeras disciplinas separadas

Entre las disciplinas que formaron las Ciencias sociales, al principio las dominaron dos tendencias contrarias, durante un tiempo igualmente poderosas. La primera fue el impulso a la unificación hacia una sola ciencia social maestra, como se llame. La segunda tendencia fue hacia la especialización de las Ciencias sociales individuales. Si, claramente, es el segundo el que se impuso, con los resultados que se ven en las disciplinas dispares, a veces celosas, altamente especializadas que se ven hoy.

Lo que emerge del racionalismo crítico del siglo XVIII no es, en primera instancia, una concepción de necesidad de una pluralidad de Ciencias sociales, sino de una sola ciencia de la humanidad que ocuparía su lugar en la jerarquía de las ciencias que incluía los campos de la astronomía, la física, la química y la biología.

En la década de 1840, Comte pidió una nueva ciencia, una con la humanidad, no los humanos como animales, como su tema (los humanos como animales ya son un tema de biología). Aunque concibió a la sociedad como la característica distintiva de la humanidad, seguramente no tenía más que una única la ciencia en mente, no un cúmulo de disciplinas, cada una de las cuales se ocupa de un solo aspecto del comportamiento humano en la sociedad.

Se vio la necesidad de estudiar la sociedad como una empresa unificada. No compartían la visión de una economía, una ciencia política, una Sociología, etc., separadas. La humanidad es una cosa indivisible, habrían argumentado; así también debe ser el estudio de la sociedad, su característica distintiva. Sin embargo, fue la tendencia opuesta de especialización o diferenciación la que triunfó.

Ayudando a este proceso fue el desarrollo de los colegios y universidades. El creciente deseo de un sistema electivo, de un número sustancial de especializaciones académicas y de diferenciación de grados académicos contribuyó fuertemente a la diferenciación de las Ciencias sociales. Esto fue lo primero y más fuerte que se vio en Alemania, donde, desde aproximadamente 1815 en adelante, toda la erudición y la ciencia se basaron en las universidades y donde la competencia por el estatus entre las diversas disciplinas era intensa.

Pero a finales de siglo XIX se encontraba el mismo fenómeno de especialización en los Estados Unidos, y, en algo menor, en Francia e Inglaterra. A primera vista, la diferenciación de las Ciencias sociales en el siglo XIX fue solo un aspecto de un proceso más amplio que se veía vívidamente en las ciencias físicas y las humanidades.

Ningún campo importante escapó al atractivo de la especialización de la investigación y, claramente, gran parte del aprendizaje que pasó del siglo XIX al XX fue la consecuencia directa de esta especialización. Entre las disciplinas que contribuyeron con esta especialización en Ciencias sociales se encuentran:

### 1) Ciencias económicas

La economía surgió como una ciencia social en el siglo XVIII, a medida que los filósofos y pensadores comenzaron a aplicar un enfoque científico a la comprensión de los procesos económicos. Sin embargo, fue en el siglo XIX cuando la economía comenzó a desarrollarse como una disciplina académica formal, con el surgimiento de figuras como Adam Smith, David Ricardo y Karl Marx, quienes sentaron las bases teóricas de la economía clásica y la economía política.

Durante este período, los economistas clásicos argumentaban que el libre mercado y la competencia eran los mejores medios para lograr la asignación eficiente de los recursos y el crecimiento económico. A principios del siglo XX, la economía se había consolidado como una disciplina autónoma y se había dividido en diversas escuelas de pensamiento, incluyendo la escuela neoclásica y la escuela keynesiana. La economía también se había convertido en una herramienta importante para la toma de decisiones de políticas públicas y la comprensión de los procesos económicos a nivel internacional.

### 2) Ciencias Políticas

El surgimiento de las Ciencias políticas como Ciencia Social en el siglo XIX fue una consecuencia del surgimiento de los estados nacionales modernos, así como de los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo en el mundo. Durante este siglo, la disciplina se enfocó en analizar las instituciones políticas y las estructuras sociales de los estados, estudiando cómo se organizaban y cómo se relacionaban con los ciudadanos.

Los primeros estudiosos de la Ciencia política se centraron en temas como la representación política, el poder estatal y la organización de los sistemas políticos, pero con el tiempo, la disciplina se diversificó y comenzó a abordar temas como la política comparada, la teoría de la democracia, la política internacional y la teoría política crítica. A medida que los estados nacionales se expandían y consolidaban su poder, la ciencia política se convirtió en una herramienta clave para la toma de decisiones de políticas públicas y para la comprensión de los procesos políticos en todo el mundo. En definitiva la ciencia política se consolidó en el siglo XIX como una disciplina esencial para el estudio de las sociedades y la comprensión de los procesos políticos y sociales.

### 3) Antropología

La Antropología surgió como una ciencia social en el siglo XIX, en un contexto de creciente interés por las sociedades y culturas no occidentales. Durante este período, los viajes de exploración y la colonización de nuevos territorios permitieron a los antropólogos recopilar información sobre las sociedades y culturas de todo el mundo. Los antropólogos del siglo XIX se interesaron por las diferencias culturales y la diversidad humana, y comenzaron a desarrollar teorías sobre el origen y la evolución de las culturas humanas.

Los estudios antropológicos de este período estuvieron influenciado por las teorías evolucionistas de Darwin y Spencer, y se enfocaron en establecer una jerarquía de culturas y sociedades. Con el tiempo, la disciplina se fue diversificand y ampliando su objeto de estudio, centrándose en la investigación empírica de las sociedades y culturas humanas y en el análisis crítico de las relaciones de poder y la desigualdad social. En la actualidad, la antropología se ocupa de una amplia gama de temas, desde el estudio de las prácticas culturales hasta la comprensión de las relaciones interculturales, pasando por el análisis de la globalización y sus efectos sobre las comunidades locales

### 4) Sociología

Por la importancia de esta disciplina para la conformación de las Ciencias sociales y su aplicación para el análisis de los procesos educativos, abordaremos el tema en otra parte de este libro sobre la Sociología de la educación.

### 5) Psicología Social

La psicología social surgió como una disciplina en el siglo XIX como una respuesta a la necesidad de entender cómo las personas interactúan y se relacionan en sociedad. Durante este siglo, la psicología comenzó a establecerse como una disciplina autónoma y comenzó a explorar temas relacionados con la conducta humana y el funcionamiento de la mente.

La psicología social, en particular, se centró en estudiar cómo las personas se comportan en contextos sociales, cómo se forman y mantienen las relaciones sociales y cómo los procesos sociales influye en el comportamiento individual. La psicología social del siglo XIX también exploró temas como la influenci social, la conformidad, el liderazgo y la empatía. En general, el surgimiento de la psicología social en el siglo XIX contribuyó a una mejor comprensión de cómo las personas interactúan y se relacionan en sociedad y sentó las bases para futuras investigaciones en esta disciplina en el siglo XX y más allá.

### 6) Estadísticas sociales y geografía social

Durante el siglo XIX, surgieron dos disciplinas importantes dentro de las Ciencias sociales: las estadísticas sociales y la geografía social. Estas disciplinas surgieron en respuesta a la necesidad de comprender y describir las transformaciones sociales y territoriales que se estaban produciendo en Europa y América. Las estadísticas sociales se enfocaron en la recolección, análisis y presentación

de datos sobre la población, la economía, la educación y otros aspectos de la sociedad.

Por su parte, la geografía social se centró en el estudio de la relación entre el espacio geográfico y los procesos sociales, explorando cómo las condiciones geográfica influye en la vida de las personas y en la organización de la sociedad. Ambas disciplinas se convirtieron en herramientas importantes para los gobiernos y los tomadores de decisiones, permitiendo una mejor comprensión de la realidad social y territorial y facilitando la planificación de políticas públicas. En resumen, el surgimiento de las estadísticas sociales y la geografía social en el siglo XIX fue fundamental para el desarrollo de las Ciencias sociales y para la comprensión de la realidad social y territorial en la época moderna.

## 8- Tendencias de pensamiento que influyeron en las Ciencias sociales

En la multitud de procesos que se dieron cita durante el siglo XIX, dilucidar el significado y los efectos de las tendencias de pensamiento es clave para comprender el desarrollo de las Ciencias sociales y las diferentes disciplinas que la fueron conformando.

Por cuestión de orden metodológico, las tendencias de pensamiento se refie en a las ideas, creencias y perspectivas que predominan en una determinada época o comunidad. Son las formas en que las personas piensan y entienden el mundo que les rodea en un momento dado, y se ven influenciada por factores sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos, entre otros.

Las tendencias de pensamiento pueden surgir de diversas fuentes, como las teorías filosófica las corrientes artísticas, los movimientos sociales, las investigaciones científicas las políticas públicas, entre otras. Estas tendencias pueden ser compartidas por un amplio grupo de personas o pueden ser más específica de una subcultura o comunidad.

Es importante tener en cuenta que las tendencias de pensamiento no son estáticas, sino que cambian con el tiempo y están sujetas a la evolución y el cambio. Además, pueden tener implicaciones prácticas en la forma en que las personas actúan y se relacionan con el mundo, y pueden influi en áreas como la política, la cultura, la educación, la economía y la tecnología.

Precisamente, por ello se consideran importantes para comprender el desarrollo de las Ciencias sociales en esta época histórica, pues al ser las tendencias sobre las ideas y perspectivas predominantes en una época o comunidad, y verse influenciada por factores sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos tienen repercusiones para el desarrollo de la "ciencia" y la manera de entender la compleja trama de procesos

sociales. Es decir, estas tendencias tuvieron implicaciones prácticas en la forma en que las personas actuaron y se relacionaron con el mundo, influyendo en las diversas áreas de la vida humana.

Es en este sentido que se identifica tres poderosas tendencias de pensamiento que influyeron en todas las Ciencias sociales. La primera es un “positivismo” que no era simplemente una apelación a la ciencia sino casi una reverencia por la ciencia; la segunda, el “humanitarismo”; la tercera, la “filosofía de la evolución”.

El atractivo positivista de la ciencia se podía ver en todas partes. El siglo XIX vio la institucionalización virtual de este ideal, posiblemente incluso la canonización. El gran objetivo era el de tratar los valores morales, las instituciones y todos los fenómenos sociales a través de los mismos métodos fundamentales que podían verse tan luminosamente en la física y, después de Darwin, en la biología.

Antes del siglo XIX, no se había hecho una distinción muy clara entre filosofía y ciencia, e incluso el término *filosofía* era preferido por quienes trabajaban directamente con materiales físicos, buscando leyes y principios.

En el siglo XIX, por el contrario, la distinción entre filosofía y ciencia se volvió abrumadora. Prácticamente todas las áreas del pensamiento y el comportamiento humanos fueron consideradas por un número creciente de personas como susceptibles de investigación científica precisamente en el mismo grado en que lo eran los datos físicos.

Más que otro, era Auguste Comte, quien anunció la idea del tratamiento científico del comportamiento social. Este buscó demostrar de manera irrefutable no solo la posibilidad, sino también la inevitabilidad de una ciencia de la humanidad, una para la cual se sugirió finalmente la palabra *Sociología* y eso haría por la humanidad como un aspecto de la realidad exactamente lo que la biología ya había hecho por los humanos individuales como organismos biológicos.

Para la época se sostenía que la ciencia era la búsqueda de la realidad objetiva a través de un método que permitía escapar del pensamiento, mientras que los filósofos se limitaban a meditar y escribir sobre sus meditaciones. Esta visión de la ciencia y la filosofía fue defendida por Comte en la primera mitad del siglo XIX, cuando propuso establecer reglas para el análisis del mundo social.

Al revivir el término “física social”, Comte expresaba su interés político en salvar a Occidente de la “corrupción sistemática” que se había convertido en un “instrumento indispensable del gobierno” debido a la “anarquía intelectual” que surgió tras la Revolución Francesa.

Para Comte, el partido del orden se basaba en doctrinas obsoletas (católica y feudal), mientras que el partido del movimiento se basaba en tesis puramente negativas y destructivas tomadas del protestantismo.

Comte creía que la física social permitiría la reconciliación del orden y el progreso al resolver las cuestiones sociales a través de “un pequeño número de inteligencias de élite” con la educación adecuada. De esta manera, la Revolución Francesa “terminaría” gracias a la instalación de un nuevo poder espiritual. Así, quedaba clara la base tecnocrática y la función social de la nueva física social.

La ciencia positiva tenía como objetivo la completa liberación de la teología, la metafísica y cualquier otra forma de “explicar” la realidad. Por lo tanto, todas las investigaciones en todas las ramas del conocimiento, para ser consideradas positivas, debían limitarse al estudio de los hechos reales sin intentar conocer sus causas primarias o propósitos últimos.

La física social es una de las contribuciones más importantes de Auguste Comte a la ciencia social moderna. A mediados del siglo XIX, Comte estaba preocupado por el caos y la anarquía que la Revolución Francesa había traído a Europa. En respuesta, comenzó a elaborar un plan para restaurar el orden social, una tarea que, según él, requería una comprensión más profunda y científica de la sociedad. En este sentido, Comte propuso la creación de una nueva rama de la ciencia social, a la que llamó física social.

La física social, según Comte, se ocuparía de estudiar las leyes que gobiernan el comportamiento humano, así como los procesos sociales que dan forma a la vida de las personas. En otras palabras, la física social es una disciplina que busca entender la sociedad y sus fenómenos sociales de manera científica utilizando el mismo método que se utiliza en las ciencias naturales. De esta manera, Comte esperaba que la física social pudiera proporcionar una base sólida y objetiva para la comprensión de la sociedad, y que pudiera ser utilizada para solucionar los problemas sociales.

En su obra más conocida, el *Curso de filosofía positiva*, Comte describió la física social como la parte más importante y difícil de la filosofía positiva. El objetivo principal de la física social era desarrollar una teoría general de la sociedad, que pudiera explicar cómo funcionan las instituciones sociales y cómo evolucionan con el tiempo. Para lograr este objetivo, Comte propuso que la física social se basara en la observación empírica de los hechos sociales, utilizando el mismo método que se utiliza en las ciencias naturales.

En la práctica, la física social se dividió en dos ramas principales: la Sociología y la política. La Sociología se ocuparía de estudiar las leyes que gobiernan el comportamiento humano, y la política se ocuparía de estudiar las instituciones sociales y el poder político. Según Comte, la Sociología era una disciplina más fundamental que la política, ya que las leyes que rigen el comportamiento humano son más básicas que las instituciones

sociales.

En su obra, Comte describió detalladamente el método que se utilizaría en la física social. Según él, el método se basaría en la observación empírica de los hechos sociales, seguida de la formulación de leyes generales que expliquen estos hechos. Comte argumentó que la física social no podía ser una ciencia puramente descriptiva, sino que debía ser una ciencia teórica que busque explicar los hechos sociales de manera sistemática y general.

Uno de los aspectos más interesantes de esta propuesta es su relación con la física natural. Según Comte, la física social se basaría en los mismos principios que la física natural, pero aplicados a los fenómenos sociales. En este sentido, la física social se ocuparía de estudiar las leyes que rigen el comportamiento humano, así como los procesos sociales que dan forma a la vida de las personas.

Uno de los aspectos más interesantes de la física social es la idea de que la sociedad puede ser vista como un sistema complejo, al igual que los sistemas físicos. Los sistemas físicos se caracterizan por ser sistemas dinámicos y complejos, con múltiples variables que interactúan entre sí y dan lugar a patrones emergentes. De manera similar, la sociedad puede ser vista como un sistema dinámico y complejo, con múltiples variables que interactúan entre sí y dan lugar a patrones emergentes.

En este sentido, la física social se interesa por el estudio de las propiedades emergentes de la sociedad, es decir, aquellas propiedades que no pueden ser explicadas por el comportamiento individual de los agentes, sino que emergen de la interacción entre ellos. Un ejemplo de propiedad emergente es el fenómeno de la cultura, que surge de la interacción entre individuos y que tiene un impacto en la forma en que se organizan y funcionan las sociedades.

El humanitarismo, aunque una corriente de pensamiento muy distinguible en el siglo, estaba estrechamente relacionado con la idea de una ciencia de la sociedad. Casi todo el mundo pensaba que el fin último de las Ciencias sociales era el bienestar de la sociedad, el mejoramiento de su condición moral y social.

El humanitarismo, estrictamente definido es la institucionalización de la compasión. Es la extensión del bienestar y el socorro desde las áreas limitadas en las que históricamente se habían encontrado, principalmente la familia, el pueblo y la iglesia, a la sociedad en general.

Uno de los aspectos más notables y también distintivos del siglo XIX fue el constante aumento del número de personas, casi en su totalidad de la nueva clase media, que trabajaban directamente para el mejoramiento de la sociedad. En los muchos proyectos y propuestas de alivio de la indigencia, la mejora de los barrios marginales, la mejora de la difícil situación de los dementes, los indigentes, los encarcelados y otras minorías afligida se podía ver el espíritu del humanitarismo en el trabajo.

El humanitarismo fue el espíritu rector de la reforma social del siglo XIX y, como se señaló anteriormente, la reforma social y las Ciencias sociales se consideraban idénticas. Todo lo que ayudó a la causa de uno podría verse como útil para el otro.

La tercera de las influencias intelectuales es la que versa sobre la evolución afectaría a todas las Ciencias sociales, cada una de las cuales se ocupaba tanto del desarrollo de las cosas como de sus estructuras. Un interés en el desarrollo se encuentra en el siglo XVIII, como se señaló anteriormente. Pero este interés era pequeño y especializado en comparación con las teorías de la evolución social del siglo XIX.

El impacto del *Origen de las especies*, publicado en 1859, fue por supuesto grandioso y mejoró aún más el atractivo de la visión evolutiva de las cosas. Pero es muy importante reconocer que las ideas de la evolución social tuvieron sus propios orígenes y contextos y que la teoría de Darwin fue fundamentalmente malinterpretada por la mayoría de los pensadores sociales.

El punto importante, en cualquier caso, es que la idea o la filosofía de la evolución estuvo en el aire durante todo el siglo y contribuyó profundamente a la idea de la Sociología como una ciencia similar a campos como la geología, la astronomía y la biología.

La evolución era una idea tan penetrante y confusa. Darwin lo transformó por completo y lo dotó de una autoridad inmensa, haciendo que la evolución coincidiera con la ciencia. Los científicos sociales reclamarían esta autoridad, aunque muy pocos de ellos serían conscientes de la transformación que reflejaba.

El libro *El origen de las especies* de Charles Darwin, publicado en 1859, tuvo un gran impacto en el desarrollo de las Ciencias sociales en el siglo XIX. La teoría propuso una explicación científica para la diversidad de especies y la vida en la Tierra que desafió las creencias religiosas tradicionales y tuvo importantes implicaciones para la comprensión de la historia y la sociedad humana.

La teoría de la evolución de Darwin tuvo un impacto en la comprensión de la historia humana. Los antropólogos y arqueólogos estaban interesados en aplicar la teoría de la evolución a la historia humana y la cultura. El concepto de la selección natural se aplicó a la evolución cultural y se usó para explicar cómo los cambios culturales surgían y se extendían a través de las sociedades.

Por ejemplo, algunos argumentaron que las sociedades que adoptaban prácticas culturales exitosas podían sobrevivir y prosperar, mientras que aquellas que no lo hacían podían desaparecer. Esta idea se relacionó con el concepto de "adaptación" en la evolución natural.

Por otra parte, la teoría de la evolución de Darwin también tuvo un impacto en la comprensión de las sociedades humanas. Los científicos sociales comenzaron a ver a la sociedad como un organismo en evolución y a aplicar conceptos de la teoría de la evolución a la comprensión de las sociedades. Por ejemplo, algunos pensadores utilizaron el concepto de la “supervivencia del más apto” para explicar la competencia entre las sociedades y los grupos sociales. Otros utilizaron la idea de la evolución para explicar cómo las sociedades pasaron de la barbarie a la civilización.

Otro aspecto a considerar, trata sobre el impacto que esta teoría tuvo en la comprensión de la naturaleza humana. Los pensadores comenzaron a cuestionar la idea de que la naturaleza humana era inmutable y fija y en su lugar, comenzaron a verla como algo que podía cambiar y evolucionar. Por ejemplo, algunos argumentaron que la cooperación y la solidaridad eran rasgos humanos que habían evolucionado y que podían seguir evolucionando. Otros argumentaron que la violencia y la agresión también podían ser rasgos evolutivos.

También, la teoría de la evolución de Darwin también tuvo un impacto en la comprensión de la raza y el racismo. La propuesta se utilizó para justificar el racismo y la superioridad de algunas razas sobre otras. Sin embargo, también se aplicó para cuestionar la idea de que las razas eran inmutables y fijas y para argumentar que las razas podían cambiar y evolucionar con el tiempo. Esto llevó a la idea de que la raza no era una categoría biológica fija sino que era una construcción social y cultural.

## 9- Las Ciencias sociales y los paradigmas de la ciencia

Es imposible comprender, y mucho menos evaluar, las Ciencias sociales sin antes comprender qué es, en general, la ciencia. El problema de si las Ciencias sociales son auténticamente científica plantea de inmediato dos preguntas: ¿qué son las Ciencias sociales? ¿qué es lo científico

La primera de estas dos preguntas no plantea grandes dificultades y puede ser contestada nombrando o enumerando las Ciencias sociales, que son simplemente el objeto de la práctica profesional de sus especialistas y que ha quedado clara su estructura configurada histórica en los epígrafes anteriores.

La definición de Ciencias sociales contiene así una referencia encubierta (pero no demasiado), a los juicios consensuales o mayoritarios, o indiscutidos, que imperan en las sociedades contemporáneas e identifican por su clasificación tácita o expresa, qué universidades, asociaciones profesionales e individuos son, por decirlo así, establecedores de normas o paradigmáticos, con lo que efectivamente definen mediante su propia asignación de etiquetas, la naturaleza y el alcance de las Ciencias sociales.

Con respecto a la palabra ciencia en sí transmite poco. Todavía en el siglo XVIII, la *ciencia* se usaba casi como un sinónimo de *arte*, y ambos significaba cualquier tipo de conocimiento, aunque las ciencias y las artes quizás podrían distinguirse por la mayor abstracción de la realidad de la primera.

El *arte* en este sentido designaba el conocimiento práctico de cómo hacer algo —como en el arte del amor o el arte de la política— y la ciencia *significaba* el conocimiento teórico de esa misma cosa —como en la ciencia del amor o el arte de la política. Pero, después del surgimiento de la física moderna en el siglo XVII, particularmente en el mundo de habla inglesa, la connotación de *ciencia* cambió drásticamente.

Hoy, ocupando en el continuo del conocimiento el polo opuesto al del arte (que se concibe como subjetivo, viviendo en mundos de su propia creación), la ciencia, considerada como un cuerpo de conocimiento del mundo empírico (que refleja fielmente) es generalmente entendido como excepcionalmente confiable objetivo y autorizado. El cambio en el significado del término refleja el surgimiento de la ciencia como una nueva institución social, es decir, una forma establecida de pensar y actuar en una esfera particular de la vida, que estaba organizada de tal manera que podía producir consistentemente este tipo de conocimiento.

También llamada “ciencia moderna”—para distinguirla de intentos esporádicos de producir conocimiento objetivo de la realidad empírica en el pasado—la institución de la ciencia está orientada hacia la comprensión de la realidad empírica. Esa institución presupone no sólo que el mundo de la experiencia está ordenado y que su orden es cognoscible, sino también que vale la pena comprender el orden por derecho propio. Cuando, como en la Edad Media europea, se concebía a Dios como la única realidad digna de ser conocida, no había lugar para un esfuerzo constante por comprender el mundo empírico.

El surgimiento de la institución de la ciencia, por lo tanto, se basó en la reevaluación de lo mundano frente a lo trascendental en Inglaterra. La importancia percibida del mundo empírico aumentó enormemente con el reemplazo de la conciencia religiosa de la sociedad feudal de órdenes por una conciencia nacional esencialmente secular después de las Guerras de las Rosas del siglo XV.

Al cabo de un siglo de redefinirse a sí misma como nación, Inglaterra colocó las fuerzas combinadas del patrocinio real y el prestigio social detrás de la investigación sistemática de la realidad empírica, convirtiendo así a la institución de la ciencia en un imán para el talento intelectual.

El método científico se convirtió en el fundamento de la estructura normativa de la ciencia. Su aplicación sistemática hizo que las hipótesis contradichas y refutadas fueran reemplazadas constantemente por otras mejores, cuya esfera de consistencia con la evidencia era en consecuencia mayor—y para la producción de conocimiento cada vez

más profundo y más confiable. En contraste con todas las demás áreas del esfuerzo intelectual (ya pesar de las desviaciones ocasionales), el conocimiento científico ha exhibido un crecimiento sostenido. El progreso de ese tipo no es simplemente un desiderátum: es una característica real y distintiva de la ciencia.

No hubo un desarrollo progresivo del conocimiento objetivo de la realidad empírica antes del siglo XVII; en otras palabras, no hubo ciencia. De hecho, no hubo ningún desarrollo del conocimiento en absoluto. El interés por las preguntas que, después del siglo XVII, abordaría la ciencia (preguntas sobre por qué o cómo es algo), era individual y pasajero, y las respuestas a tales preguntas tomaban la forma de especulaciones que correspondían a creencias existentes sobre la realidad más que a creencias empíricas evidencias.

La formación de la institución de la ciencia, con su objetivo socialmente aprobado de comprensión sistemática del mundo empírico, así como sus normas de conjetura y refutación, fue la primera condición necesaria para la acumulación progresiva de conocimiento objetivo y confiable de la realidad empírica.

Para la ciencia de la materia, la física, la institucionalización de la ciencia también era condición suficiente. Pero el desarrollo de las ciencias de otros aspectos de la realidad —específicamente de la vida y de la humanidad— se vio impedido durante varios siglos más por una creencia basada en la filosofía dualista, que sostiene que la realidad está compuesta por dos elementos distintos e irreductibles: materia y espíritu. Según esta visión, la materia es la sustancia física del mundo, mientras que el espíritu es la esencia inmaterial que da vida y significado a las cosas.

Este dualismo se originó en la filosofía platónica y aristotélica, y continuó siendo una corriente importante en la filosofía occidental a lo largo de la Edad Media y la Modernidad. En el contexto religioso, este dualismo se manifiesta en la creencia de que el cuerpo y el alma son entidades separadas y distintas, y que la vida después de la muerte consiste en la separación del cuerpo y el alma.

Sin embargo, el dualismo ha sido criticado por muchos filósofos a lo largo de la historia, quienes argumentan que la división entre materia y espíritu es artificial y que la realidad es una sola y compleja. En lugar de la dicotomía entre materia y espíritu, estos filósofos proponen visiones más unitarias de la realidad, en las que los elementos físicos y espirituales se entrelazan y se influyen mutuamente.

La dimensión mental o espiritual de la realidad, que durante la mayor parte de este largo período fue con mucho la más importante, era empíricamente inaccesible. En consecuencia, el surgimiento de la física moderna en el siglo XVII llevó a la identificación de lo material con lo empírico, lo científico y más tarde con lo objetivo y lo real. Y esta identificación a su vez, hizo que todo lo no material se percibiera como ideal, fuera del alcance de la investigación científica subjetivo y, eventualmente, completamente irreal.

Regresando a la interrogante, ¿es que las Ciencias sociales son consideradas como ciencia?, podemos decir que estas se reconocen científicas en el sentido de que buscamos el verdadero conocimiento del hombre y su sociedad. ¿Por qué entonces el progreso de las Ciencias sociales parece lento en comparación con el de las ciencias naturales? Pero más crucial es el hecho de que los problemas que enfrentamos son más difíciles de dominar; el científico social nunca puede llegar a las constantes (leyes de la naturaleza), y, por lo tanto, a un conocimiento generalmente válido. Algo del relojero...

Otra causa de dificultad es la inevitable intrusión de las valoraciones de los científicos que son diversificadas y no evidentes. En consecuencia, relativamente poco se erige como verdad indiscutible en nuestros hallazgos. Debería ser tarea de la Sociología y la psicología social de la ciencia examinar el problema del sesgo en la investigación social.

Este resultado tiene su argumento, precisamente, en el trabajo de Ernest Gellner, *El rango científico de las Ciencias sociales*. En las conclusiones del mismo asume que la pregunta se contesta por sí sola (si son las Ciencias sociales ciencias), una vez que las hemos desmembrado en sus distintas sub-preguntas o variantes de interpretación, normalmente amalgamadas.

Podemos ante todo examinar las actividades de las Ciencias sociales en busca de la presencia o ausencia de los distintos rasgos que aparecen, destacados, en diversas teorías de la ciencia. Dichos rasgos son: a) presencia de hipótesis bien articuladas y puesta a prueba sistemática de las mismas; b) medición cuantitativa precisa, y operacionalización de los conceptos; c) observación meticulosa con arreglo a métodos públicamente comprobables; d) estructuras conceptuales complejas y rigurosas; e) paradigmas compartidos, al menos por grandes comunidades académicas, que resisten a la prueba del tiempo.

Más concretamente, sabemos que muchas de las características indiscutibles de la ciencia están presentes con frecuencia en la investigación social. Los aspectos de la vida social que son intrínsecamente cuantitativos u observables con precisión (por ejemplo, en ámbitos como la demografía o la geografía social), se investigan efectivamente con precisión y mediante técnicas complejas y refinadas.

Se sabe que en diversas esferas de estas ciencias se elaboran modelos abstractos, también de gran perfección y sutileza, que sirven como paradigmas comunes a vastas comunidades de estudiosos (por ejemplo, los economistas); y, además, en ámbitos donde el aparato conceptual no dista demasiado de las ideas de mero sentido común, sabemos no obstante que un profesional de la especialidad bien preparado posee informaciones y conocimientos nuevos y de primera mano para el desarrollo de la materia en cuestión. En todos estos sentidos, los estudios sociales son efectivamente científicos. Extensos sectores de los mismos satisfacen plenamente una u otra de las muchas teorías existentes, y convincentes, del fuego sagrado.

A juicio de Edmund Burke III, la institucionalización de una nueva disciplina no es simplemente el resultado de ideas clave, personalidades dominantes y recursos financieros, como lo sostiene una noción en boga, sino que hay que situarla en su particular contexto intelectual y político.

Finalmente, la exploración de la función de las controversias en la vida de las disciplinas nos permitirá examinar la crisis de autoridad que afecta a todas las disciplinas, para concluir que dichas crisis son parte integrante del desarrollo de las mismas y son el vehículo mediante el cual las nuevas concepciones se imponen o son objeto de resistencia por parte del orden establecido. La lucha por un paradigma científico es consustancial a esta operación: la competición por los campos epistemológicos y los objetos de estudio es inseparable del adelanto de la ciencia.

Como veremos, en el centro mismo de la institucionalización de las Ciencias sociales se halla la interrelación de los diversos procesos políticos, ideológicos, racionales y científicos. El problema de la autoridad de los enunciados científicos se plantea, pues, en estos términos: ¿cómo se crea, se impone y se institucionaliza esta autoridad?

Una fuente a tomar consideración para el análisis de la problemática planteada viene de *¿Cómo y por qué escribimos la historia de las Ciencias sociales?* De George Steinmetz. El autor hace uso de los planteamientos del filósofo Gaston Bachelard, el cual analizó obstáculos epistémicos al conocimiento científico enraizados en emociones inconscientes, algunas de ellas vinculadas a las ansiedades de los científicos sobre el estatus social.

Gaston Bachelard abordó los temas de los obstáculos epistemológicos en su obra *La formación del espíritu científico: contribución a una psicología del conocimiento objetivo*, publicada en 1938. En esta obra, Bachelard argumenta que existen obstáculos epistemológicos, es decir, barreras mentales que limitan la capacidad de los científicos para entender ciertos conceptos o fenómenos. Estos obstáculos pueden ser producto de la educación, la cultura o las experiencias previas, y deben ser superados mediante un proceso de “ruptura epistemológica”, que implica abandonar los marcos conceptuales previos y adoptar nuevos enfoques y perspectivas.

También Pierre Bourdieu hace sus aportaciones correspondientes al tema. Este autor ha permitido comprender fenómenos como el fracaso de algunos científicos sociales emigrantes para transferir su capital científico de su contexto anterior a uno nuevo, y viceversa. Arroja luz sobre el significado cambiante de un programa intelectual dado a medida que viaja internacionalmente de un contexto a otro.

Explica otras cosas: los conflictos internos y las estructuras de poder dentro de las disciplinas; los guardianes, los controles de importación y exportación y los proteccionismos en las fronteras disciplinarias. La resistencia obstinada de algunas disciplinas o partes de disciplinas a las tendencias en campos adyacentes, así como

la apertura aparentemente espontánea de otros actores a las interacciones inter o transdisciplinarias.

Este aspecto mencionado se alinea considerablemente con los paradigmas en la ciencia y su influencia significativa en la apertura o negación del desarrollo de las Ciencias sociales en la actualidad. Un paradigma puede entenderse como un conjunto de creencias, valores y supuestos compartidos que define el enfoque y la metodología de una disciplina científica en particular.

En el caso de las Ciencias sociales, los paradigmas han evolucionado a lo largo del tiempo, y han influenciado la forma en que se investiga, se interpreta y se utiliza la información en el campo. Por ejemplo, durante la primera mitad del siglo XX, el positivismo y el funcionalismo fueron los paradigmas dominantes en las Ciencias sociales, lo que llevó a un enfoque en la observación empírica y la medición cuantitativa. Sin embargo, a medida que surgieron nuevas teorías y enfoques, como el estructuralismo y el postmodernismo, se abrió la posibilidad de explorar nuevas formas de investigación y análisis que no se ajustaban a las limitaciones de los paradigmas anteriores.

Aunque estos cambios han permitido una mayor apertura en las Ciencias sociales, los paradigmas todavía pueden restringir el desarrollo de la disciplina en ciertas áreas. Por ejemplo, si un paradigma en particular no considera ciertos temas o enfoques como importantes, entonces estos pueden ser ignorados o descartados por la comunidad científica. Además, los paradigmas también pueden influir en la financiación y la política pública, lo que a su vez puede limitar el apoyo a áreas de investigación específicas.

Otro aspecto a tomar en consideración es el entendimiento sobre cómo influye las comunidades científicas en la apertura de las disciplinas en sus fronteras y en la creación de las disciplinas de las Ciencias sociales lo cual es un tema complejo que ha sido abordado desde múltiples perspectivas. En términos generales, las comunidades científicas tienen un papel importante en el desarrollo y la evolución de las disciplinas de las Ciencias sociales. Su papel se encuentra determinado por:

- I. En primer lugar, las comunidades científicas tienen un papel clave en la definición y delimitación de las disciplinas de las Ciencias sociales. A través de la definición de los objetivos, las metodologías, los problemas de investigación y los criterios de evaluación, las comunidades científicas establecen los límites y las fronteras de las diferentes disciplinas. Esto implica que las comunidades científicas tienen un gran poder para definir qué es y qué no es considerado parte de una disciplina en particular.

Por ejemplo, la comunidad científica de la Sociología puede decidir que la investigación sobre la estructura social de las organizaciones es parte de su disciplina, mientras que la comunidad científica de la psicología puede decidir que esta investigación es parte de su propia disciplina.

II. En segundo lugar, las comunidades científica tienen un papel importante en la creación de nuevas disciplinas y en la apertura de las disciplinas existentes a nuevas áreas de investigación. La creación de nuevas disciplinas puede surgir a partir de la necesidad de abordar preguntas de investigación que no pueden ser respondidas satisfactoriamente por las disciplinas existentes.

Por ejemplo, la creación de la disciplina de la antropología médica surgió de la necesidad de entender cómo la cultura y la estructura social afectan la salud y la enfermedad. La apertura de las disciplinas existentes a nuevas áreas de investigación también puede surgir de la necesidad de abordar preguntas de investigación emergentes. Por ejemplo, la Sociología ha comenzado a investigar la relación entre la tecnología y la sociedad debido al rápido crecimiento de la tecnología y su impacto en la vida cotidiana.

III. En tercer lugar, las comunidades científica tienen un papel importante en la promoción de la colaboración y la interdisciplinariedad. Las preguntas de investigación cada vez son más complejas y requieren la combinación de diferentes perspectivas y metodologías. Las comunidades científica pueden fomentar la colaboración y la interdisciplinariedad al reconocer la importancia de la diversidad en la investigación y al promover la colaboración entre investigadores de diferentes disciplinas.

Por ejemplo, la investigación en el campo de la salud puede requerir la colaboración de médicos, sociólogos, antropólogos, psicólogos y economistas para comprender las diferentes dimensiones de la salud y la enfermedad.

IV. En cuarto lugar, las comunidades científica pueden tener un impacto en la política y la sociedad. La investigación en las Ciencias sociales puede proporcionar información valiosa para la formulación de políticas públicas y puede influir en la opinión pública. Las comunidades científica pueden desempeñar un papel importante en la divulgación de la investigación y la promoción del diálogo entre la academia y la sociedad.

Por ejemplo, los sociólogos pueden proporcionar información valiosa sobre la desigualdad social y la movilidad social que puede.

Por otra parte, no es necesariamente cierto que las comunidades científica no permitan el desarrollo de nuevas disciplinas de las Ciencias sociales o que impidan su crecimiento. De hecho, muchas veces son estas mismas comunidades científica las que impulsan y promueven la creación de nuevas disciplinas y áreas de estudio dentro de las Ciencias sociales. Sin embargo, es cierto que estas pueden ser un obstáculo para la creación de nuevas disciplinas en ciertos casos, principalmente cuando se trata de disciplinas que desafían el status quo y las normas establecidas.

Una de las principales razones por las que las comunidades científica pueden ser reticentes a aceptar nuevas disciplinas en las Ciencias sociales es la competencia por recursos y reconocimiento. Las disciplinas establecidas tienen ya una posición

privilegiada en la academia, con una base de recursos y una reputación que les permite acceder a fondos de investigación, publicaciones y otros recursos. Cuando aparece una nueva disciplina, esta tiene que competir por estos mismos recursos y por un lugar en el sistema académico. Esto puede generar tensiones y resistencias por parte de las disciplinas ya establecidas.

Otro factor que puede dificultar la aceptación de nuevas disciplinas en las Ciencias sociales es la falta de consenso sobre sus fundamentos teóricos y metodológicos. Las disciplinas establecidas tienen ya una larga tradición y un cuerpo de conocimientos consolidado que les permite definir claramente sus objetivos, métodos y teorías. Las nuevas disciplinas, por otro lado, pueden ser más ambiguas y difusas, lo que puede dificultar su aceptación por parte de la comunidad científica. Además, puede haber resistencia a nuevas teorías y métodos que desafían las convenciones establecidas.

También es posible que las comunidades científica se resistan a nuevas disciplinas porque no encajan dentro de los marcos conceptuales o ideológicos dominantes. Las disciplinas establecidas a menudo están basadas en una serie de supuestos y valores compartidos, y puede haber resistencia a disciplinas que desafían estos supuestos y valores. Por ejemplo, una nueva disciplina que cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades sociales puede encontrar resistencia por parte de comunidades científica que sostienen valores más conservadores y tradicionales.

Otro análisis sobre el tema y que tiene amplia incidencia sobre la conformación de las disciplinas en general y su estatus viene de Pierre Bourdieu. Ya mencionado en párrafos anteriores, este sociólogo francés (en la parte segunda de este libro tendrá una participación clave), desarrolló la teoría del campo para explicar cómo se crea un campo científico. Según Bourdieu, un campo científico es un espacio social donde se llevan a cabo luchas por el poder y la legitimidad en la producción y difusión de conocimiento científico.

En su teoría, Bourdieu argumenta que los campos científico se crean a través de la interacción entre dos tipos de agentes: los agentes externos y los agentes internos. Los agentes externos son aquellos que están fuera del campo científico como políticos, medios de comunicación y empresas, y que buscan influir en la producción de conocimiento científico para sus propios intereses. Los agentes internos, por otro lado, son los científicos que trabajan dentro del campo científico y que buscan establecer su posición y obtener reconocimiento dentro del mismo.

Según este propio autor, el campo científico se establece cuando los agentes internos logran establecer un sistema de relaciones jerárquicas y de poder que les permite definir qué es conocimiento científico válido y legítimo. Para esto, los agentes internos establecen una serie de normas y prácticas científica que son reconocidas por la comunidad científico como válidas y legítimas. Estas normas y prácticas incluyen

la forma de publicación de artículos, la revisión por pares, la utilización de métodos científicos rigurosos, entre otras.

Bourdieu también sostiene que los campos científico no son estáticos, sino que están en constante cambio y transformación. Los campos científico pueden evolucionar a medida que surgen nuevas teorías y enfoques, o a medida que se producen cambios en la sociedad y en la política. De hecho, Bourdieu sostiene que las luchas internas en el campo científico son necesarias para su evolución, ya que permiten la entrada de nuevas perspectivas y enfoques.

En definitiva existen diferentes argumentos para considerar a las Ciencias sociales como una ciencia. Una primera idea considera que las Ciencias sociales aplican métodos rigurosos y sistemáticos para recopilar, analizar e interpretar datos empíricos. Estos métodos incluyen encuestas, entrevistas, observaciones, experimentos controlados y análisis estadísticos, entre otros. A través de la aplicación de estos métodos, las Ciencias sociales pueden obtener resultados confiables y válidos que permiten a los investigadores formular teorías y explicaciones sobre el comportamiento humano y social.

Otra idea plantea que las Ciencias sociales comparten con otras disciplinas científicas la búsqueda del conocimiento objetivo y la validación empírica de las teorías. Las Ciencias sociales buscan comprender y explicar el mundo social y, para ello, aplican una metodología sistemática que les permite obtener resultados objetivos y verificables. Las Ciencias sociales buscan establecer leyes y patrones de comportamiento humano y social, como lo hacen las ciencias naturales.

En tercer lugar, las Ciencias sociales tienen un enfoque interdisciplinario que les permite abordar temas complejos y multifacéticos. Las Ciencias sociales incorporan enfoques y perspectivas de múltiples disciplinas, como la psicología, la Sociología, la antropología, la economía, la política y la historia, para comprender el comportamiento humano y social en todas sus dimensiones. Este enfoque interdisciplinario permite a las Ciencias sociales abordar problemas complejos y multifacéticos de manera más completa y holística.

En cuarto lugar, las Ciencias sociales tienen una dimensión práctica y aplicada que les permite influir en la política pública, el desarrollo económico, la justicia social y otros aspectos importantes de la sociedad. Los investigadores de las Ciencias sociales trabajan en estrecha colaboración con responsables políticos, grupos de interés y organizaciones sin fines de lucro para aplicar sus hallazgos y teorías en la resolución de problemas sociales y económicos. Por lo tanto, las Ciencias sociales tienen una relevancia práctica y aplicada que les permite influir directamente en la vida de las personas.

## 10- Los retos de las Ciencias sociales en el contexto actual

Las Ciencias sociales hoy en día tienen grandes retos y desafíos, motivo por el cual se deben encontrar los mecanismos necesarios para aportar conocimiento que permita resolver y comprender las complejidades e incertidumbres que hoy en día se están suscitando en el mundo a nivel nacional e internacional.

Persiste en la sociedad la carencia de un reconocimiento pleno hacia las Ciencias sociales como disciplinas formales, con carácter científico y valor profesional. En buena medida siguen siendo vistas como disciplinas de segundo orden, altamente ideologizadas, poco serias en sus conclusiones y poco eficaces en la solución a cuestiones prácticas. Todo lo anterior configura un escenario complejo y pleno de dificultades que remontan para los científicos sociales o para quienes se inician en su estudio.

Ya se mencionaba en el epígrafe anterior, George Steinmetz en su obra *¿Cómo y por qué escribimos la historia de las Ciencias sociales?*, asume una postura sobre lo que ha ocurrido también con las Ciencias sociales. El autor menciona que muchas teorías y conceptos sociales excelentes han sido colectivamente olvidados y pueden ser recuperados y reintroducidos. Varias investigaciones e ideas sobre clásicos de las Ciencias sociales fueron y son en gran parte excluidas de la ciencia social, desestimados e ignorados.

En el debate actual de las Ciencias sociales, es necesario rebasar su tradicional patrón teórico y descriptivo para incorporar otros elementos de análisis que permitan fortalecer su alcance teórico y metodológico como ya se mencionaba. El objetivo es alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos sociales y políticos, a partir de planteamientos que permitan explicar los procesos y mecanismos que se producen con el comportamiento de los sistemas que sustentan la vida de la sociedad.

Sin embargo, cabría preguntarse ¿cómo se ha manifestado el pensamiento hegemónico occidental (en su estricta dimensión eurocéntrica), en la conformación de las Ciencias sociales?

La obra de Edgardo Lander, *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, (2000), constituye un excelente referente para desentrañar las matrices de pensamiento que se definen desde una perspectiva neoliberal. En ese sentido, la sociedad liberal industrial es considerada no sólo como el orden social deseable, sino como el único posible. Se cree que se ha alcanzado un punto culminante en la historia de la humanidad, donde las ideologías son innecesarias, y el modelo civilizatorio es único, globalizado y universal.

Esta idea promueve la creencia de que no hay alternativas posibles a este estilo de vida, lo que hace que la política sea menos relevante. La capacidad del pensamiento neoliberal de presentarse a sí mismo como la narrativa histórica objetiva, científico

y universal, y su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana, está respaldada por factores históricos y culturales específicos

En el ámbito político y, sobre todo, el de las Ciencias sociales, se han observado dificultades para encontrar alternativas a la supremacía del mercado, que ha sido defendida de manera coherente por el neoliberalismo, ese mismo que se presentó y continúa entendiéndose como único orden social posible.

La razón de estas dificultades radica en que se aborda al neoliberalismo como una teoría económica, cuando en realidad es un discurso hegemónico que engloba un modelo civilizatorio completo. Es una síntesis extraordinaria de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna, incluyendo la visión sobre el ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la vida ideal. Por lo tanto, no es posible encontrar alternativas a las propuestas neoliberales y al estilo de vida que representan en otros modelos o teorías en el campo de la economía, ya que la economía misma asume una cosmovisión liberal fundamental.

Como es de suponer, esta visión hegemónica requiere una nueva lectura, al igual que los presupuestos de la llamada “historiapública”, donde se cuestione las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación del orden social sintetizado en el modelo de sociedad liberal, lo que conlleva a la revisión de las diferentes configuraciones de las disciplinas que conforman las Ciencias sociales desde su origen mismo.

El nuevo escenario que singularizó a las Ciencias sociales a principios del siglo XXI, se caracterizó, primero, por una notable ampliación de los temas de estudio abordados a partir de perspectivas disciplinarias, teóricas y analíticas diversas. En segundo lugar, una investigación reforzada por el uso equilibrado de elementos empíricos, teorías de alcance medio y modelos explicativos. Todo ello extiende su alcance a partir de la creación de redes de conocimiento interinstitucionales e internacionales.

El cambio ha ido de la mano con las grandes transformaciones ocurridas en las últimas décadas del siglo XX, que obligaron a renovar los instrumentos de análisis para entender los fenómenos asociados a la globalización; a la vida en los grandes conglomerados urbanos; a la extensión de la democracia como forma política y de los derechos humanos como fundamento jurídico de la misma; a la organización de numerosos países en bloques económicos, al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información; al deterioro ecológico, ya la igualdad entre los sexos.

Junto a la diversidad disciplinaria y al pluralismo teórico que las caracterizan, destaca una doble tendencia en su desarrollo de las últimas décadas: por una parte, la especialización del conocimiento social y la diversificación de las disciplinas se ha manifestado en una permanente depuración teórica y analítica, en una mayor

especificidad de los instrumentos y técnicas de investigación y análisis, y en un perfil específico más definido

Por la otra, una creciente interacción y convergencia entre ellas que conduce a la revisión de las fronteras del conocimiento y de los paradigmas teóricos, que se van redefiniendo para enfrentar con recursos conceptuales renovados los profundos cambios de la realidad.

En la actualidad, las Ciencias sociales se enfrentan a un importante desafío: repensar sus límites disciplinarios y la forma en que abordan los fenómenos sociales en un contexto globalizado, que abarca aspectos políticos, económicos y culturales. Este reto implica una redefinición de su estatus y su relación con las ciencias naturales, adoptando enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios para abordar los nuevos problemas sociales a nivel global.

Además, el desarrollo de las humanidades y la utilización de las tecnologías, junto con los efectos sociales de los avances tecnocientíficos hacen necesaria una adaptación de las reflexiones de las Ciencias sociales, que actualmente se encuentran ancladas en concepciones anticuadas.

La Comisión Gulbenkian se enfocó en repensar las Ciencias sociales, proponiendo la necesidad de abrir las Ciencias sociales, rompiendo sus límites disciplinarios que limitan su progreso y representan una camisa de fuerza intelectual. En este contexto, el esfuerzo por repensar las Ciencias sociales aborda tres problemas teóricos y metodológicos.

- El primero se refiere a la separación entre el investigador y el proceso de investigación que ha sido un enfoque tradicional de las Ciencias sociales. Se ha buscado apelar a una racionalidad científica y a una visión neutral de la realidad, separando al investigador de su objeto de estudio, como si fueran elementos ajenos a una realidad social.

Sin embargo, en el siglo XXI se ha demostrado que no es posible separar al científico del contexto físico y social en el que se desenvuelve, ya que, al estudiar la sociedad, se está transformándola al mismo tiempo. Los avances en la genética, el calentamiento global, las tecnologías de la información y la reconfiguración de las nociones de tiempo y espacio en la globalización, han evidenciado la ilusión de una neutralidad científica plena, como se concebía en décadas pasadas.

- El segundo desafío se centra en la consideración del espacio y el tiempo como elementos fundamentales en los análisis de las Ciencias sociales. Anteriormente se creía que estos eran elementos casi invariables, que cambiaban lentamente o nada en absoluto. Ahora se reconoce que el espacio y el tiempo son construcciones sociales históricas y que tienen diferentes interpretaciones tanto en las humanidades como en las ciencias naturales.

El progreso en este ámbito radica en el desarrollo de metodologías que tomen en cuenta estas variables en su totalidad. La distinción entre las epistemologías ideográfica y las nomotéticas, que se han superado en gran medida en la actualidad, será prácticamente olvidada.

- Por último, las divisiones clásicas de las Ciencias sociales en áreas económicas, políticas y sociales deben ser reconsideradas para lograr una integración progresiva. En lugar de ver estas áreas como recursos analíticos para el estudio de lo social, es necesario interpretar las múltiples relaciones entre ellas. Se reconoce que una perspectiva relacional es una estrategia intelectual mucho más poderosa que el estudio fragmentario y parcelado de la realidad social.

De este modo, los tres retos fundamentales que se presentan a los expertos en Ciencias sociales en el siglo XXI son abordados, y se hace evidente la necesidad urgente de reorganizar estas disciplinas a través de un acuerdo sobre los límites de validez de cada disciplina, considerando que los asuntos económicos son relevantes para todas ellas, así como los temas políticos. Por tanto, el conocimiento no puede ser monopolizado por una única disciplina.

Con base en lo expuesto las Ciencias sociales, entendidas como campos de conocimiento que analizan e interpretan lo complejo de la vida colectiva se infiere que los problemas y acciones que estudia no son predecibles, sino que se explican con base en las ideas de crisis, cambio y transformación.

En un mundo de tendencias globales la dimensión de los problemas es interdependiente y concurren en ellos variables propias y ajenas que refleja una interacción la cual imposibilita entenderlos en un esquema determinista o geométrico, dado que no hay secuencias uniformes ni acontecimientos programados para conjeturar que las Ciencias sociales podrían tener un perfil de certeza para categorizar tanto contextos, actores como procesos.

Las Ciencias sociales deben seguir evolucionando y adaptándose a los cambios del mundo. A medida que la sociedad cambia y se desarrolla, las Ciencias sociales también deben hacerlo. Además, la globalización, la digitalización y la creciente complejidad de la sociedad moderna presentan nuevos desafíos y oportunidades para las Ciencias sociales.

Otro tema importante es la interdisciplinariedad. A medida que los problemas sociales se vuelven más complejos, las soluciones también requieren de un enfoque interdisciplinario. Por lo tanto, las Ciencias sociales deben trabajar en colaboración con otras disciplinas, como la biología, la neurociencia y la informática, para abordar de manera efectiva los problemas actuales.

Se destaca la importancia de las nuevas tecnologías y herramientas de análisis de datos para las Ciencias sociales. Estas herramientas permiten una recopilación y

análisis de datos más precisos y detallados, lo que a su vez puede llevar a nuevas ideas y descubrimientos en la investigación social.

Resulta indiscutible el papel de las Ciencias sociales en la formulación de políticas públicas. En un mundo cada vez más complejo, las Ciencias sociales pueden y deben desempeñar un papel importante en la formulación de políticas públicas basadas en evidencia científica. Sin embargo, también las Ciencias sociales deben tener cuidado de no perder su independencia y objetividad al trabajar con políticos y formuladores de políticas.

Las Ciencias sociales deben seguir siendo críticas y reflexivas sobre su propio papel en la sociedad. Estas tienen una responsabilidad ética y social en su trabajo y deben considerar cuidadosamente las implicaciones de sus investigaciones y conclusiones para la sociedad en general.

Se deduce de todo ello, la necesidad de que las Ciencias sociales evolucionen y se adapten a los cambios del mundo moderno, incluyendo la interdisciplinariedad, el uso de nuevas tecnologías y herramientas de análisis de datos, y la importancia de su papel en la formulación de políticas públicas basadas en evidencia científica. Al mismo tiempo, se enfatiza la importancia de mantener la independencia y objetividad de las Ciencias sociales, así como su responsabilidad ética y social en su trabajo.

A partir del análisis de la literatura sobre el surgimiento y desarrollo de las Ciencias sociales, se pueden encontrar algunas ausencias en cuanto a los temas importantes de la sociedad actual. A continuación, se señalan algunos de ellos:

1. Los retos ambientales: Aunque algunos de los libros mencionados tratan temas relacionados con la economía y la política, ninguno profundiza en los retos ambientales que enfrenta la sociedad actual, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación ambiental.
2. La tecnología y la sociedad: Aunque algunos de los libros abordan temas relacionados con la tecnología, ninguno de ellos se enfoca específicamente en cómo la tecnología ha impactado la sociedad actual y cómo la sociedad ha influido en el desarrollo de la tecnología.
3. La diversidad cultural y la identidad: Aunque algunos de los libros tratan temas relacionados con la cultura y la sociedad, ninguno se enfoca específicamente en la diversidad cultural y la construcción de la identidad individual y colectiva.
4. La desigualdad social: Aunque algunos de los libros abordan temas relacionados con la economía y la política, ninguno se enfoca específicamente en la creciente desigualdad social en el mundo actual, tanto a nivel nacional como internacional.

5. Los movimientos sociales: Aunque algunos de los libros mencionan brevemente algunos movimientos sociales históricos, ninguno se enfoca específicamente en el papel de los movimientos sociales en la sociedad actual y su influencia en el cambio social.

De esta forma, se impone una pregunta ¿cómo abordar los retos desde las perspectivas de las Ciencias sociales?

### Retos ambientales

La problemática ambiental se ha convertido en un tema central en la sociedad actual, debido a su impacto en la vida humana y en el planeta en general. Las Ciencias sociales pueden desempeñar un papel importante en la comprensión y solución de estos desafíos. En esta respuesta, se propondrá un enfoque para abordar los retos ambientales desde la perspectiva de las Ciencias sociales.

Es importante reconocer que los retos ambientales son complejos y multifacéticos. Se relacionan con cuestiones como el cambio climático, la degradación de los ecosistemas, la pérdida de biodiversidad, la contaminación y el agotamiento de los recursos naturales. Para abordar estos problemas, es necesario adoptar un enfoque integrado que involucre a diversas disciplinas y enfoques teóricos.

Desde la perspectiva de las Ciencias sociales, una forma de abordar los retos ambientales es a través de la comprensión de las interacciones entre la sociedad y el medio ambiente. Esto implica analizar cómo las actividades humanas afectan al medio ambiente y cómo el medio ambiente influye en las sociedades humanas. Este enfoque puede contribuir a la identificación de las causas subyacentes de los problemas ambientales, así como a la identificación de soluciones efectivas.

Un aspecto importante de este enfoque es el reconocimiento de la diversidad de perspectivas y valores que existen en la sociedad en relación con el medio ambiente. Las Ciencias sociales pueden ayudar a identificar y comprender estas perspectivas, y a incorporarlas en los procesos de toma de decisiones. Esto es especialmente importante en el contexto de los retos ambientales, ya que las soluciones efectivas deben ser sostenibles en el tiempo y aceptables para la sociedad en su conjunto.

Otro aspecto importante del enfoque de las Ciencias sociales para abordar los retos ambientales es la necesidad de adoptar un enfoque interdisciplinario. Esto implica la colaboración entre disciplinas y enfoques teóricos, así como la participación activa de los actores sociales relevantes. Un ejemplo de esto es la creciente colaboración entre la ecología y las Ciencias sociales, que ha llevado al desarrollo de la ecología humana y la ecología política. Estos enfoques se centran en la comprensión de las interacciones entre los seres humanos y el medio ambiente, y en la identificación de soluciones sostenibles.

Además, es importante destacar que las soluciones a los desafíos ambientales deben ser adaptadas a los contextos específicos. Esto implica la necesidad de considerar las características culturales, políticas, económicas y sociales de cada sociedad. Las Ciencias sociales pueden ayudar a identificar estas características y a desarrollar soluciones que sean apropiadas para cada contexto.

En términos prácticos, existen diversas formas en que las Ciencias sociales pueden contribuir a abordar los retos ambientales. Una de ellas es a través de la investigación y el análisis de las interacciones entre la sociedad y el medio ambiente. Esto puede incluir la evaluación de los impactos ambientales de las actividades humanas, la identificación de las causas subyacentes de los problemas ambientales y la identificación de soluciones efectivas.

En términos prácticos, las Ciencias sociales pueden abordar los retos ambientales mediante la formulación de políticas públicas, la educación ambiental, la participación ciudadana, la investigación y el monitoreo de impactos ambientales, y la evaluación de las consecuencias sociales y económicas de las acciones ambientales.

En primer lugar, la formulación de políticas públicas es un área clave en la gestión ambiental y un espacio donde las Ciencias sociales pueden contribuir significativamente. Los especialistas en Ciencias sociales pueden analizar los intereses y objetivos de los diferentes actores sociales involucrados en el proceso de formulación de políticas ambientales, y cómo estos intereses pueden influir en la implementación y el éxito de las políticas. Asimismo, pueden analizar cómo las políticas pueden afectar la economía y la sociedad en su conjunto, y cómo esto puede afectar la implementación y el éxito de las políticas.

En segundo lugar, la educación ambiental es fundamental para fomentar una cultura ambiental en la sociedad. Las Ciencias sociales pueden ayudar a comprender cómo las personas perciben y valoran el medio ambiente y cómo la educación ambiental puede influir en estas percepciones y valores. Además, pueden analizar los factores que afectan la capacidad de la educación ambiental para motivar el comportamiento ambientalmente responsable, y cómo se pueden mejorar los programas educativos para lograr un mayor impacto.

En tercer lugar, la participación ciudadana es esencial en la gestión ambiental. Las Ciencias sociales pueden ayudar a entender los factores que impulsan o inhiben la participación ciudadana en la gestión ambiental, así como las formas efectivas para involucrar a los ciudadanos en la toma de decisiones ambientales. Además, las Ciencias sociales pueden analizar las consecuencias sociales y económicas de la participación ciudadana en la gestión ambiental, y cómo esto puede influir en la eficacia y la implementación de las políticas ambientales.

En cuarto lugar, la investigación y el monitoreo de impactos ambientales son esenciales para la gestión ambiental. Las Ciencias sociales pueden ayudar a entender cómo los impactos ambientales afectan a diferentes grupos sociales, cómo se pueden medir y monitorear estos impactos, y cómo se pueden abordar los impactos negativos. Asimismo, pueden analizar cómo los impactos ambientales pueden afectar la economía y la sociedad en su conjunto, y cómo esto puede afectar la implementación y el éxito de las políticas ambientales.

Por último, la evaluación de las consecuencias sociales y económicas de las acciones ambientales es esencial para comprender su efectividad y su impacto en la sociedad. Las Ciencias sociales pueden ayudar a evaluar los impactos sociales y económicos de las políticas ambientales, y cómo se pueden abordar los impactos negativos en grupos específicos. Además, pueden analizar cómo las políticas ambientales pueden afectar la economía y la sociedad en su conjunto, y cómo esto puede influir en la implementación y el éxito de las políticas.

Es decir, la gestión ambiental requiere una comprensión integral de los problemas ambientales y las consecuencias sociales y económicas de las políticas y acciones ambientales. Las Ciencias sociales pueden desempeñar un papel fundamental en esta tarea, ya que permiten comprender la complejidad de los problemas ambientales y las múltiples dimensiones que deben ser consideradas.

### **Retos tecnológicos**

La tecnología ha sido uno de los temas más importantes en la sociedad actual debido a su creciente impacto en todas las áreas de nuestra vida. Es fundamental analizar este tema desde la perspectiva de las Ciencias sociales para comprender cómo la tecnología influye en la sociedad y cómo la sociedad influye en el desarrollo tecnológico. En este sentido, propongo abordar el tema de la tecnología y la sociedad desde cuatro perspectivas principales: la perspectiva histórica, la perspectiva sociológica, la perspectiva económica y la perspectiva ética.

En primer lugar, desde la perspectiva histórica, es importante analizar cómo la tecnología ha evolucionado a lo largo del tiempo y cómo ha influido en la sociedad. Por ejemplo, podemos analizar cómo la Revolución Industrial en el siglo XVIII cambió radicalmente la forma en que se producían bienes y servicios y cómo esto llevó a la creación de nuevas formas de trabajo y de organización social. También podemos analizar cómo la invención de la electricidad y la creación de la red de telecomunicaciones en el siglo XIX y XX permitieron la creación de nuevas formas de comunicación y transporte que transformaron la vida cotidiana de las personas.

En segundo lugar, desde la perspectiva sociológica, es fundamental analizar cómo la tecnología afecta a las estructuras sociales y cómo estas estructuras influyen en el desarrollo tecnológico. Por ejemplo, podemos analizar cómo la creciente automatización en la producción de bienes y servicios está transformando los empleos

y la forma en que las personas se organizan en el trabajo. También podemos analizar cómo la tecnología está transformando las relaciones sociales, como la forma en que las personas interactúan en las redes sociales.

En tercer lugar, desde la perspectiva económica, es importante analizar cómo la tecnología influye en la economía y cómo la economía influye en el desarrollo tecnológico. Por ejemplo, podemos analizar cómo la tecnología está transformando la producción y el comercio de bienes y servicios, así como el impacto que esto tiene en la creación y destrucción de empleos. También podemos analizar cómo la tecnología está transformando la forma en que las empresas compiten y cómo esto afecta la innovación tecnológica.

En cuarto lugar, desde la perspectiva ética, es fundamental analizar los valores y principios que deben guiar el desarrollo tecnológico y su impacto en la sociedad. Por ejemplo, podemos analizar cómo la tecnología afecta los derechos humanos, como la privacidad y la libertad de expresión. También podemos analizar cómo la tecnología puede ser utilizada para beneficiar de algunos grupos en detrimento de otros, y cómo podemos garantizar que la tecnología se desarrolle en beneficio de la sociedad en su conjunto.

En términos prácticos, propongo abordar el tema de la tecnología y la sociedad a través de la investigación interdisciplinaria, que involucre a expertos en Ciencias sociales, ingenieros y científico de la computación. Esta investigación debe abordar tanto los aspectos técnicos como los aspectos sociales, económicos y éticos del desarrollo tecnológico. Además, se deben fomentar espacios de diálogo y participación ciudadana para discutir los impactos de la tecnología en la sociedad y las decisiones que se deben tomar para garantizar que la tecnología se desarrolle de manera responsable y en beneficio de la sociedad en general.

### **Retos de diversidad cultural e identidad**

La diversidad cultural y la identidad son temas de gran importancia en la actualidad, especialmente en una era globalizada donde las culturas se encuentran en constante interacción y transformación. Desde la perspectiva de las Ciencias sociales, el abordaje de este tema puede realizarse desde diferentes enfoques, como la antropología, la Sociología y la psicología social, entre otras disciplinas.

Una forma de abordar este tema desde la perspectiva de las Ciencias sociales es a través de la comprensión de las dinámicas culturales y su influencia en la construcción de la identidad individual y colectiva. La cultura es un elemento fundamental en la formación de la identidad, ya que proporciona un marco de referencia para la percepción del mundo y de uno mismo. En este sentido, es importante entender cómo los procesos de globalización y homogeneización cultural afectan la construcción de la identidad y la diversidad cultural.

Otro enfoque desde la perspectiva de las Ciencias sociales para abordar este tema es a través de la comprensión de las dinámicas interculturales y la relación entre diferentes grupos culturales. La diversidad cultural puede ser fuente de enriquecimiento y creatividad, pero también puede generar conflicto y desigualdades. Por lo tanto, es importante analizar los mecanismos de discriminación y exclusión que pueden surgir a partir de la diversidad cultural y buscar formas de promover la convivencia y el respeto mutuo entre las diferentes culturas.

Un tercer enfoque desde la perspectiva de las Ciencias sociales para abordar este tema es a través de la comprensión de la dimensión histórica y política de la diversidad cultural y la identidad. La identidad cultural está estrechamente ligada a la historia y la política de los pueblos y las comunidades. En este sentido, es importante analizar las políticas públicas y los movimientos sociales que buscan reconocer y valorar la diversidad cultural, así como las luchas por los derechos de los pueblos indígenas y las minorías culturales.

En términos prácticos, para abordar el tema de la diversidad cultural y la identidad desde la perspectiva de las Ciencias sociales, se pueden llevar a cabo diversas acciones. En primer lugar, es importante fomentar la educación intercultural desde edades tempranas, para promover la comprensión y el respeto mutuo entre las diferentes culturas. También se puede promover el diálogo intercultural a nivel comunitario y en espacios públicos, para fomentar la convivencia y el intercambio cultural.

Además, es importante que las políticas públicas y las acciones de desarrollo consideren la diversidad cultural y promuevan la inclusión de los diferentes grupos culturales. Esto implica reconocer y valorar la diversidad cultural, así como garantizar el acceso a los derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen cultural.

Otra acción que puede ser llevada a cabo desde la perspectiva de las Ciencias sociales es la investigación y el análisis de las dinámicas culturales y su impacto en la construcción de la identidad individual y colectiva. Esto permitiría una mejor comprensión de la diversidad cultural y su influencia en la sociedad, así como el desarrollo de políticas y acciones específicas que promuevan el reconocimiento y las acciones afirmativas.

Finalmente, en todo caso las Ciencias sociales tienen que reforzar su estatuto teórico y aplicado para no anclarse en una misión normativa ni mecanicista, que empobrecen el análisis de las realidades entendidas como conflicto y solución. La riqueza de las Ciencias sociales consiste en realizar trabajo heurístico, construir formulaciones teóricas consistentes, nutrir las teorías de la sociedad y el Estado y sobre todo fortalecer permanentemente la herramienta metodológica que utiliza para analizar, interpretar y argumentar la dinámica y complejidad de los sistemas económicos, políticos y sociales.

## 11- Las Ciencias sociales y su desempeño en Latinoamérica

Podemos reflexionar acerca de cómo los dilemas mencionados anteriormente se han manifestado en la región latinoamericana. Allí, ha habido intentos y proyectos intelectuales por crear un conocimiento en Ciencias sociales que tenga en cuenta las circunstancias del investigador como parte de una red de relaciones sociales en un contexto específico. La creación de instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLACSO) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales (CLACSO) y la promoción de enfoques comprometidos con una perspectiva regional han sido cruciales para el avance de las Ciencias sociales en Latinoamérica desde la mitad del siglo XX.

A pesar de que la producción científica en la región ha estado limitada, estos han sido los primeros pasos para generar un conocimiento social propio desde la región, tratando de establecer un diálogo crítico con las tradiciones de pensamiento europeas y norteamericanas. Precisamente, las circunstancias particulares de la región han sido una fuente inagotable de pensamiento crítico e innovador en las Ciencias sociales. Este enfoque no ha aceptado de forma acrítica los postulados epistemológicos europeos, sino que ha permitido la construcción alternativa de un enfoque propio y para las Ciencias sociales latinoamericanas, a pesar de las limitaciones en el proceso de institucionalización.

En resumen, los profundos cambios en las sociedades latinoamericanas siguen desafiando los enfoques clásicos utilizados por los científicos sociales para estudiar la región. Como resultado, han surgido enfoques que buscan “descolonizar” el pensamiento eurocéntrico, y estos han ganado terreno en los últimos años en la región. América Latina ha creado sus propios espacios de reflexión sobre la relevancia de las Ciencias sociales en el contexto global actual y ha comenzado a desarrollar sus propias síntesis teórico-metodológicas.

Las Ciencias sociales en Latinoamérica buscan abrirse a nuevas posibilidades y adaptarse a un contexto cambiante que exige la reestructuración de las disciplinas y la generación de un diálogo fructífero entre ellas. No se trata solo de una interdisciplinariedad superficial sino de establecer una verdadera integración con las ciencias naturales. Esto es particularmente urgente en la actualidad, dada la importancia de los procesos tecnológicos y naturales derivados de la actividad humana en la transformación social.

En la actualidad, uno de los retos metodológicos más importantes para las Ciencias sociales en Latinoamérica es desarrollar marcos teóricos y metodológicos que sean adecuados para la comprensión de las realidades sociales en la región. Esto implica superar la dependencia de enfoques y teorías provenientes de Europa y Estados Unidos, y desarrollar perspectivas teóricas y metodológicas propias que permitan capturar las particularidades de las sociedades latinoamericanas.

Asimismo, se requiere de una mayor atención a la interdisciplinariedad y a la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, para poder capturar la complejidad de los fenómenos sociales en la región. Otro reto metodológico es el de incorporar las perspectivas de género, etnia y otras formas de diversidad, para poder capturar las diferentes experiencias y voces de los grupos y comunidades en la región.

En definitiva los retos metodológicos de las Ciencias sociales en Latinoamérica se relacionan con la necesidad de construir marcos teóricos y metodológicos que sean pertinentes y sensibles a las realidades sociales de la región, y que permitan una comprensión más profunda y adecuada de los fenómenos sociales.

Sí, existen varias perspectivas teóricas y metodológicas propias de Latinoamérica que buscan superar la dependencia de enfoques y teorías provenientes de Europa y Estados Unidos y permiten capturar las particularidades de las sociedades latinoamericanas. A continuación, se presentan algunas de ellas:

1. **Pensamiento decolonial:** Esta perspectiva surge como respuesta a la necesidad de superar la influencia del pensamiento eurocéntrico en las Ciencias sociales latinoamericanas. El pensamiento decolonial busca cuestionar y desafiar la hegemonía de la epistemología occidental y propone la construcción de conocimientos desde las perspectivas de los pueblos originarios y afrodescendientes, así como la valoración de las epistemologías populares. Esta perspectiva también cuestiona la idea de la modernidad y propone la construcción de una identidad latinoamericana propia.
2. **Teoría de la dependencia:** Esta perspectiva busca explicar la situación de subordinación económica y política de los países latinoamericanos en relación con los países desarrollados, especialmente los de Europa y Estados Unidos. La teoría de la dependencia argumenta que los países latinoamericanos son dependientes de los países centrales debido a la relación asimétrica que existe entre ellos en términos de intercambio comercial, inversión extranjera y transferencia tecnológica. Esta perspectiva busca capturar las particularidades de las sociedades latinoamericanas y su inserción en el sistema mundial.
3. **Enfoque de la complejidad:** Esta perspectiva propone una visión más amplia y compleja de las sociedades latinoamericanas, reconociendo la diversidad cultural, social y política que existe en la región. El enfoque de la complejidad busca entender los fenómenos sociales como sistemas complejos y dinámicos, donde los actores sociales interactúan de manera no lineal y en constante cambio. Esta perspectiva permite capturar las particularidades de las sociedades latinoamericanas al reconocer la diversidad y complejidad de las mismas.

La atención a la interdisciplinariedad y la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en las Ciencias sociales de Latinoamérica responde a la necesidad de

abordar la complejidad de los fenómenos sociales en la región, que se caracterizan por ser heterogéneos, dinámicos y multidimensionales.

La interdisciplinariedad implica que los científicos sociales deben trascender los límites disciplinarios y trabajar de manera colaborativa con expertos de otras áreas para comprender la complejidad de los fenómenos sociales. Esto permite combinar diferentes perspectivas y enfoques, así como integrar diversas fuentes de información para ofrecer explicaciones más completas y precisas.

Por otro lado, la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permite acercamientos más rigurosos y profundos a los fenómenos sociales. Los métodos cuantitativos ofrecen la posibilidad de cuantificar variables y obtener datos estadísticos que permiten generalizar sobre poblaciones y fenómenos. Los métodos cualitativos, por su parte, permiten obtener información detallada sobre las experiencias y percepciones de los actores sociales, así como explorar aspectos subjetivos y complejos de los fenómenos.

Al combinar ambos enfoques, se puede enriquecer la comprensión de los fenómenos sociales y obtener explicaciones más completas y precisas. Esto es particularmente relevante en la región latinoamericana, donde los fenómenos sociales son complejos y multifacéticos, y donde las experiencias y perspectivas de los actores sociales son fundamentales para comprender la realidad.

## 11.1- Contribuciones de latinoamericanas a las Ciencias sociales

Es difícil señalar un solo aporte de las Ciencias sociales latinoamericanas al mundo, ya que hay múltiples contribuciones significativas y diversos enfoques teóricos y metodológicos que han surgido en la región. Sin embargo, se puede destacar que las Ciencias sociales latinoamericanas han tenido un papel importante en la generación de teorías y conceptos que han sido fundamentales para el estudio de la realidad social de la región y para la comprensión de las dinámicas sociales a nivel global.

Entre las contribuciones más destacadas se encuentra la teoría de la dependencia, surgida en la década de 1960 y 1970, que planteaba que los países latinoamericanos eran dependientes de los países desarrollados y que el subdesarrollo era una consecuencia de la explotación económica y política de las potencias mundiales. Esta teoría tuvo un impacto significativo en la forma en que se comprendió el papel de América Latina en la economía global y en la lucha por la autonomía económica y política de los países de la región.

Otro aporte importante de las Ciencias sociales latinoamericanas ha sido la incorporación de la perspectiva de género y los estudios de género como una herramienta para analizar las relaciones de poder en la sociedad. La teoría feminista latinoamericana, por

ejemplo, ha enfatizado la importancia de la interseccionalidad, es decir, la interrelación entre diversas formas de opresión como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, entre otros, para comprender la complejidad de las desigualdades en la región. Asimismo, las Ciencias sociales latinoamericanas han hecho importantes aportes en el estudio de la cultura y la identidad, a través de enfoques como el poscolonialismo y el estudio de los movimientos sociales y las resistencias populares. En este sentido, se han generado teorías que han permitido comprender la complejidad de la diversidad cultural y el papel de la resistencia y la lucha por el reconocimiento en la construcción de nuevas identidades sociales.

Las Ciencias sociales latinoamericanas han generado teorías y conceptos que han sido fundamentales para comprender la realidad social de la región y su papel en el mundo, y que han permitido incorporar una perspectiva crítica y reflexiva en el análisis de las dinámicas sociales.

**PARTE SEGUNDA. - LA SOCIOLOGÍA DE  
LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE  
INTERDISCIPLINARIO PARA  
COMPRENDER LA EDUCACIÓN EN SU  
CONTEXTO SOCIAL**

*Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno de que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles.*

Emile Durkheim “La educación, su naturaleza y su papel”, (1911)

## 1- La Sociología como disciplina científica

### 1.1- Historia de la Sociología durante el siglo XIX

La Sociología es una disciplina científica que surge en el siglo XIX como resultado de la transformación social, económica y política que se produjo en Europa a lo largo de ese siglo. Su surgimiento como disciplina se produce en un contexto histórico caracterizado por la Revolución Industrial, la Ilustración y la Revolución Francesa. Estos aspectos, aunque debatidos en la parte primera de este texto, sobre el origen y desarrollo de las Ciencias sociales, resulta importante tomar en cuenta en este momento.

La Revolución Industrial trajo consigo importantes transformaciones en la estructura social y económica de la sociedad. La urbanización, la creciente división del trabajo y la aparición de nuevas formas de organización social y laboral generaron un interés creciente por comprender el funcionamiento de la sociedad y las relaciones entre los distintos grupos sociales.

La Revolución Industrial fue un periodo de cambio significativo en la sociedad, ya que trajo consigo una serie de transformaciones tanto económicas como sociales. Uno de los principales efectos de la Revolución Industrial fue el crecimiento acelerado de la producción y la industria. La introducción de nuevas tecnologías y la maquinaria permitieron que las fábricas produjeran bienes a gran escala, lo que a su vez, aumentó la productividad y la eficiencia. Esto llevó a un aumento de la oferta y la disminución de los precios, lo que permitió a más personas tener acceso a bienes y servicios antes inaccesibles.

Otro efecto importante de la Revolución Industrial fue el crecimiento de las ciudades.

Con la expansión de la industria, los trabajadores migraron del campo a las ciudades en busca de empleo. Las ciudades crecieron rápidamente y las nuevas zonas urbanas se construyeron alrededor de las fábricas, lo que generó un aumento en la población, una mayor concentración de la riqueza y una creciente desigualdad social.

La Revolución Industrial también tuvo un impacto significativo en la organización del trabajo. La producción en serie y el uso de la maquinaria permitieron la especialización del trabajo, lo que significó que cada trabajador tenía una tarea específica y repetitiva. Esto llevó a la creación de trabajos que requerían pocas habilidades y que eran monótonos y rutinarios. Además, la falta de regulaciones laborales significó que los trabajadores a menudo trabajaban largas horas en condiciones peligrosas y sin protección.

Por último, la Revolución Industrial tuvo un impacto importante en la forma en que se organizó la economía. El surgimiento de nuevas industrias y la creación de un mercado global significó que la economía se convirtió en un sistema altamente interconectado. La competencia en el mercado llevó a una mayor innovación y a una mayor eficiencia lo que llevó a un aumento de la riqueza y el poder económico.

En el caso de la **Revolución Francesa**, esta supuso un cambio radical en la organización política y social de Europa. Estableció la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y supuso un desafío a la estructura social y política del Antiguo Régimen.

La Revolución Francesa fue un evento de gran impacto en la sociedad de la época y sigue siendo un tema relevante en la actualidad. Entre sus principales efectos se encuentran:

- a) En primer lugar, la Revolución Francesa llevó a cabo la abolición del Antiguo Régimen, un sistema de gobierno y organización social caracterizado por la monarquía absoluta, la nobleza privilegiada y la explotación del campesinado. La Revolución trajo consigo la creación de una república y la eliminación de los privilegios de la nobleza y del clero, lo que significó un cambio radical en la estructura social de Francia y, posteriormente, de otros países europeos.
- b) En segundo lugar, esta llevó a cabo una serie de reformas políticas y sociales que dieron lugar a la creación de un estado moderno, basado en los principios de la libertad, la igualdad y la fraternidad. Esto incluyó la creación de un sistema de leyes y la división de poderes, que fueron considerados como fundamentales para la protección de los derechos de los ciudadanos.
- c) En tercer lugar, la Revolución Francesa tuvo un impacto significativo en la cultura y el pensamiento de la época, especialmente en el ámbito de la literatura, la filosofía y la política. Los ideales revolucionarios de libertad e igualdad inspiraron a muchos pensadores y artistas, lo que llevó a un período de florecimiento cultural conocido como el Romanticismo.

d) En cuarto lugar, esta revolución desencadenó una serie de conflictos y guerras en Europa que duraron décadas. Los ejércitos revolucionarios franceses se expandieron por Europa, llevando los ideales revolucionarios a otros países. Esto condujo a una serie de conflictos con otros estados europeos, que estuvieron en guerra con Francia durante gran parte del siglo XIX.

Un tercer momento tiene que ver con **El Iluminismo** como movimiento intelectual que surgió en Europa en el siglo XVIII y que se caracterizó por la defensa de la razón y la libertad individual. Los ilustrados creían que el conocimiento y la razón podían ser utilizados para mejorar la sociedad y liberarla de la ignorancia y la opresión.

El Iluminismo tuvo un gran impacto en la sociedad europea y sus ideas influyeron en la Revolución Francesa y en la creación de las democracias modernas. Los pensadores ilustrados criticaron la autoridad absoluta de los reyes y la iglesia, y defendieron la libertad individual y los derechos humanos.

Uno de los principios fundamentales del Iluminismo fue la idea de que el conocimiento y la razón podían ser utilizados para mejorar la sociedad. Los ilustrados promovieron la educación y la difusión del conocimiento como herramientas para el progreso humano. Además, creían en la igualdad ante la ley y en la separación de poderes como principios fundamentales de una sociedad libre y justa.

El Iluminismo también tuvo un impacto en la religión y la moralidad. Los pensadores ilustrados cuestionaron la autoridad de la iglesia y promovieron la tolerancia religiosa y la libertad de conciencia. En cuanto a la moralidad, los ilustrados defendieron la idea de que los individuos podían ser moralmente responsables sin necesidad de una religión organizada.

Estos tres momentos históricos resultaron fundamentales para el surgimiento de la Sociología como disciplina científica en el siglo XIX. Por una parte, la Revolución Industrial generó un interés creciente por comprender el funcionamiento de la sociedad y las relaciones entre los distintos grupos sociales. La Ilustración propugnaba la razón como herramienta para entender y mejorar la sociedad, mientras que la Revolución Francesa estableció la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y supuso un desafío a la estructura social y política del antiguo régimen.

En este contexto histórico, se produjo el surgimiento de la Sociología como disciplina científica. Esta se caracteriza por su interés en el estudio de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que se establecen entre los individuos. La Sociología busca comprender las causas y consecuencias de los cambios sociales, así como los procesos de reproducción y cambio de las estructuras sociales.

## 1.2- Relación entre las Ciencias sociales y la Sociología en el siglo XIX

Precisamente, como se había comentado anteriormente, varios de los sucesos que dieron vida al desarrollo de las Ciencias sociales y que fueron descritos anteriormente, también influyeron en el desarrollo de la Sociología en el siglo XIX. Todo ello establece lazos de relación entre ambos sucesos.

El siglo XIX fue un periodo de importantes transformaciones sociales, económicas y políticas en Europa. Como ya se ha mencionado, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la Ilustración marcaron un antes y un después en la historia de la humanidad. Estos procesos transformadores tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de las Ciencias sociales y en el surgimiento de la Sociología como disciplina científica.

En el siglo XIX, se produjo un gran interés por comprender la sociedad, las relaciones sociales y los procesos de cambio social que se estaban produciendo. Este interés se manifestó, además, en el surgimiento de distintas disciplinas sociales como la Historia, la Economía, la Antropología.

Precisamente, la Sociología se desarrolló en el siglo XIX gracias a los avances en otras Ciencias sociales. Por ejemplo, la Economía política y la Antropología proporcionaron herramientas conceptuales y metodológicas que permitieron el surgimiento de la Sociología. La Economía política permitió el estudio de las relaciones sociales en términos de producción y consumo; mientras que la Antropología aportó un enfoque comparativo y un interés por las culturas y las sociedades no occidentales.

Además, la Historia también tuvo un papel fundamental en el desarrollo de la Sociología. Esta disciplina proporcionó un marco temporal y un contexto histórico para el estudio de la sociedad y permitió comprender los procesos de cambio social a largo plazo.

El surgimiento de la Sociología como disciplina científica también estuvo relacionado con el surgimiento de la Sociología positivista. El positivismo fue una corriente filosófica que propugnaba la observación empírica y la experimentación como herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento. La Sociología positivista se caracterizó por su interés en el estudio de los hechos sociales objetivos y su preocupación por la creación de una teoría social científica.

La Sociología positivista tuvo un gran impacto en el desarrollo de la Sociología en el siglo XIX, aunque no fue la única corriente de pensamiento presente en la disciplina. También surgieron otras corrientes de pensamiento como el marxismo, el funcionalismo y la Sociología crítica, que propugnaban distintas formas de entender la sociedad y sus procesos de cambio. Este efecto también se apreció en la Sociología de la educación, por lo cual detallamos con mayor incidencia este aspecto más adelante.

### 1.3- Documentos más influyentes en el surgimiento de la Sociología en el siglo XIX

Tratando de dar una mayor coherencia al trabajo y que contribuya con la utilidad de servir de referencia, se lograron identificar los tres documentos más importantes que influyeron en el surgimiento de la Sociología en el siglo XIX. Este proceso conllevó una ardua y difícil tarea ya que este surgimiento fue un proceso complejo y multifacético que involucró a muchos pensadores, corrientes de pensamiento y sucesos históricos. Sin embargo, se lograron determinar estos tres documentos que son considerados fundamentales en el desarrollo de la Sociología en el siglo XIX.

El argumento fundamental para esta búsqueda y posterior identificación se debió al establecimiento de las bases teóricas, metodológicas y políticas para el estudio científico de la sociedad. Estas obras, que se describen a continuación, han sido fundamentales para el desarrollo de la Sociología como disciplina científica y han influenciado el pensamiento social y político en todo el mundo.

#### 1. *La división del trabajo social*, de Emile Durkheim (1893)

*La división del trabajo social*, es una obra fundamental de la Sociología escrita por Emile Durkheim, uno de los padres fundadores de la Sociología. En este libro, Durkheim propone que la sociedad está formada por distintos tipos de solidaridad que se derivan de la división del trabajo social.

Durkheim argumenta que la solidaridad mecánica, que se basa en la similitud de los individuos y en su pertenencia a grupos tradicionales, es sustituida por la solidaridad orgánica, que se basa en la interdependencia de las funciones sociales y en la especialización de los individuos. Esta obra fue fundamental en el desarrollo de la Sociología ya que permitió el estudio científico de la sociedad y sus instituciones, y estableció la división del trabajo como un concepto clave en la teoría sociológica.

La obra *La división del trabajo social*, de Emile Durkheim es considerada uno de los textos fundacionales de la Sociología moderna. En ella Durkheim presenta su teoría sobre la división del trabajo en la sociedad y su impacto en la solidaridad social. Durkheim identificó dos tipos de solidaridad: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica. En este análisis, se profundizará en estas dos categorías y otras que son fundamentales en la teoría de Durkheim.

#### a- Solidaridad mecánica

La solidaridad mecánica es aquella que se basa en la similitud de los individuos y en su pertenencia a grupos tradicionales. Durkheim sostiene que este tipo de solidaridad se da en sociedades primitivas, donde la división del trabajo es mínima y los individuos tienen roles muy similares. En estas sociedades, los individuos comparten creencias, valores y costumbres, y se sienten unidos por lazos emocionales y familiares.

#### b- Solidaridad orgánica

La solidaridad orgánica es aquella que se basa en la interdependencia de las funciones sociales y en la especialización de los individuos. Durkheim argumenta que, en las sociedades modernas, la división del trabajo es mucho más compleja y especializada, lo que conduce a la creación de una solidaridad orgánica. En este tipo de sociedad, los individuos tienen roles y funciones diferentes y complementarios, lo que los obliga a depender los unos de los otros. La solidaridad orgánica se basa en la interdependencia y en la cooperación entre los individuos.

#### c- Conciencia colectiva

Durkheim sostiene que la conciencia colectiva es el conjunto de creencias, valores y normas que comparten los miembros de una sociedad. Esta conciencia colectiva es el resultado de la división del trabajo social y se convierte en el fundamento de la solidaridad social. La conciencia colectiva se refleja en las instituciones sociales, en las leyes, en las normas y en las costumbres que rigen la vida en sociedad.

#### d- Anomia

La anomia es una categoría fundamental en la teoría de Durkheim. Se refiere a la falta de regulación social y a la pérdida de valores y normas que sostienen la vida en sociedad. La anomia se produce cuando hay un cambio rápido en la sociedad, cuando la división del trabajo social se vuelve muy compleja o cuando las instituciones sociales no son capaces de mantener la cohesión social. La anomia puede tener consecuencias negativas para la sociedad, como el aumento de la delincuencia, la inestabilidad social y la alienación de los individuos.

#### e- Solidaridad y sociedad

La teoría de Durkheim sostiene que la solidaridad es un elemento fundamental para la existencia y la supervivencia de la sociedad. La solidaridad es el resultado de la división del trabajo social y es el medio por el cual los individuos se relacionan y cooperan entre sí. La solidaridad es la base de la cohesión social y es necesaria para mantener la estabilidad y el orden en la sociedad.

#### f- La división del trabajo

La división del trabajo es un concepto central en la teoría de Durkheim. Según este autor, la división del trabajo es un proceso histórico y social que consiste en la especialización de las tareas y funciones en una sociedad. La división del trabajo se produce a medida que la sociedad se desarrolla y se vuelve más compleja, lo que lleva a la especialización y a la creación de nuevas profesiones y roles sociales.

La división del trabajo tiene un impacto directo en la solidaridad social. En las sociedades primitivas, donde la división del trabajo es mínima, la solidaridad se basa en la similitud y la interdependencia de los individuos. En las sociedades modernas, la solidaridad se basa en la interdependencia de las funciones y en la complementariedad de los roles y tareas. En este sentido, la división del trabajo es vista por Durkheim como un factor

clave en la creación de la solidaridad orgánica, que es característica de las sociedades modernas.

## 2. *El Manifiesto Comunista*, de Karl Marx y Friedrich Engels (1848)

El *Manifiesto Comunista* es un documento político y social escrito por Karl Marx y Friedrich Engels que se ha convertido en un texto clave en la teoría sociológica. Este documento establece la crítica marxista del capitalismo y propone la abolición de la propiedad privada y la creación de una sociedad comunista. Esta obra tuvo un gran impacto en la Sociología ya que planteó el análisis de la sociedad en términos de clases sociales y la lucha de clases como motor de la historia.

Este constituye uno de los textos más importantes y trascendentales del pensamiento político moderno. El libro expone la visión comunista del mundo, la historia y la política, y plantea un programa para la transformación socialista de la sociedad. A continuación, se analizarán las principales categorías presentadas en este texto.

i. La historia de la lucha de clases. El *Manifiesto Comunista* comienza con una famosa frase: “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases”. Esta afirmación constituye una de las principales categorías del pensamiento marxista y es clave para entender su análisis de la sociedad y la política. Según Marx y Engels, la lucha de clases es el motor de la historia y se debe a la existencia de una contradicción fundamental entre la clase dominante y la clase oprimida. En la sociedad capitalista, la lucha de clases se expresa en la oposición entre los capitalistas y los trabajadores, y solo puede resolverse mediante la revolución proletaria y la abolición de la propiedad privada.

ii. La alienación del trabajador. Otra categoría central en el pensamiento marxista es la idea de la alienación del trabajador. Según Marx, la división del trabajo en la sociedad capitalista convierte al trabajador en un objeto de la producción, en lugar de un sujeto que controla su propio trabajo. El trabajador se siente alienado de su trabajo, de los productos que produce, de sus compañeros de trabajo y de sí mismo. Esto lleva a una sensación de insatisfacción y falta de propósito en la vida, que solo puede superarse mediante la abolición del sistema capitalista y la creación de una sociedad socialista en la que el trabajo esté orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas, y no hacia la obtención de ganancias.

iii. La plusvalía. Otro concepto fundamental en el pensamiento marxista es el de la plusvalía. Según Marx, la plusvalía es el valor que el capitalista extrae del trabajo del obrero, más allá del salario que recibe. En otras palabras, la plusvalía es el resultado de la explotación del trabajador por parte del capitalista. Para Marx y Engels, la lucha contra la plusvalía es una de las principales tareas de la lucha de clases y la clave para la abolición del capitalismo y la creación de una sociedad socialista.

iv. La dictadura del proletariado. En el *Manifiesto Comunista*, Marx y Engels plantean la idea de la dictadura del proletariado como el primer paso hacia la abolición del sistema capitalista. Según ellos, la dictadura del proletariado es un periodo de transición en el que el proletariado ejerce el poder político para suprimir la resistencia de las clases dominantes y establecer las bases de una sociedad socialista. Sin embargo, este concepto ha sido objeto de controversia y ha sido interpretado de diferentes maneras a lo largo del tiempo.

v. La internacionalización de la lucha de clases. Otra categoría importante en el pensamiento marxista es la idea de la internacionalización de la lucha de clases. Marx y Engels argumentan que el comunismo no se limita a un solo país, sino que debe ser un movimiento internacional para lograr la liberación de la clase trabajadora. En este sentido la burguesía ha internacionalizado la producción y el intercambio de bienes a través del comercio mundial y la creación de colonias en otros países. Esta internacionalización ha creado una interdependencia económica global y ha creado una clase trabajadora internacional que está siendo explotada por la burguesía en todo el mundo.

## 3. *Las reglas del método sociológico*, de Emile Durkheim (1895)

*Las reglas del método sociológico*, es otro libro fundamental de la Sociología. En esta obra, Durkheim propone un método científico para el estudio de la sociedad que se basa en la observación empírica y en la objetividad. Durkheim establece que los hechos sociales deben ser tratados como cosas y que la Sociología debe ser una disciplina científica. Esta obra fue fundamental en el desarrollo de la Sociología ya que estableció la necesidad de un método científico en el estudio de la sociedad y en la construcción de una teoría sociológica.

Una reflexión sobre estos tres documentos como referentes fundamentales en el desarrollo de la Sociología en el siglo XIX, considera que estos permitieron establecer la Sociología como disciplina científica. Establecer la división del trabajo como un concepto clave en la teoría sociológica, planteó el análisis de la sociedad en términos de clases sociales y la lucha de clases como motor de la historia, y estableció la necesidad de un método científico en el estudio de la sociedad.

Los libros *La división del trabajo social* y *Las reglas del método sociológico* de Emile Durkheim, así como *El Manifiesto Comunista*, de Karl Marx y Friedrich Engels, son considerados los libros más influyentes en el desarrollo de la Sociología en el siglo XIX. Estos permitieron dejar sentados varios conceptos asociados a problemáticas sociales que fueron relevantes para la época (aunque mantienen toda su vigencia), y que consideraron:

En primer lugar, *La división del trabajo social*, al establecer los principios fundamentales de la Sociología como disciplina científica y la definición de su objeto de estudio.

Durkheim sostiene que los hechos sociales son el objeto de estudio de la Sociología, es decir, las formas de comportamiento y pensamiento que existen en una sociedad independientemente de la voluntad individual de los actores sociales y que tienen una influencia coactiva en la vida social. Además, la obra de Durkheim establece la relación entre la división del trabajo y la solidaridad social, demostrando cómo la división del trabajo es un elemento fundamental de la vida social moderna y cómo esta influye en la solidaridad social y la conciencia colectiva.

En segundo lugar, *El Manifiesto Comunista*, es uno de los libros más influyentes de la historia y ha tenido un gran impacto en la Sociología y en otras disciplinas sociales. El texto establece la teoría del materialismo histórico, según la cual los conflictos sociales son el resultado de las contradicciones económicas y sociales inherentes al modo de producción capitalista. Asimismo, identifica la lucha de clases como el motor de la historia y sostiene que la abolición del capitalismo y la instauración del comunismo son inevitables.

Por último, *Las reglas del método sociológico*, establece las bases metodológicas para el estudio científico de la sociedad. El libro propone un método científico para el estudio de los hechos sociales, basado en la observación empírica y la utilización de la estadística. Además, la obra establece la necesidad de distinguir los hechos sociales de los fenómenos psicológicos y biológicos, y de tratarlos como objetos de estudio autónomos y específicos.

#### 1.4- Acontecimientos más significativos que influyeron en la Sociología durante el siglo XX

El siglo XX fue un período de cambios significativos en la historia de la humanidad y en la disciplina de la Sociología. Estos sucesos o momentos históricos tuvieron un gran impacto en el desarrollo de la Sociología como disciplina científica en el siglo XX, y los sociólogos estudiaron estos fenómenos para comprender mejor la sociedad y los cambios que se estaban produciendo en ella.

Algunos de los sucesos o momentos históricos más importantes que influyeron en el desarrollo de la Sociología como disciplina científica en el siglo XX son:

1. La Revolución Rusa de 1917: La Revolución Rusa tuvo un gran impacto en la Sociología, especialmente en la corriente marxista. Esta marcó el inicio de un nuevo modelo social y económico que atrajo la atención de muchos sociólogos. La Revolución Rusa generó cambios profundos en la estructura social y económica de la sociedad rusa, lo que tuvo implicaciones para la teoría y la investigación sociológica. Además, el surgimiento de la Unión Soviética como una potencia mundial tuvo implicaciones significativas para la Sociología en todo el mundo, ya que la Sociología soviética se convirtió en una disciplina científica importante con un enfoque en la lucha de clases y la transformación social. Por último, la

Revolución Rusa generó debates importantes sobre la relación entre la política y la Sociología, y sobre el papel de los sociólogos en la transformación social.

Como ya se planteaba, en la Unión Soviética, la Sociología se convirtió en una disciplina científica importante, con un enfoque en el estudio de la sociedad socialista. La Sociología soviética tuvo un fuerte énfasis en la teoría del conflicto y en la comprensión de la lucha de clases en la sociedad socialista. Esta también se caracterizó por su compromiso con la investigación empírica y la aplicación de la Sociología para resolver los problemas sociales y económicos de la sociedad.

2. La Segunda Guerra Mundial: La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que tuvo un impacto significativo en la Sociología. Los sociólogos observaron los efectos de la guerra en la sociedad y estudiaron temas como el poder, la opresión, la violencia y la discriminación.

La guerra trajo consigo cambios significativos en la estructura social, una mayor interacción entre los sociólogos de diferentes países, un aumento en la demanda de investigación sociológica en áreas específicas y el surgimiento de un movimiento de la paz que influyó en la dirección de la disciplina.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fue un suceso histórico que tuvo una influencia significativa en el desarrollo de la Sociología como disciplina científica. En primer lugar, la guerra y la posguerra trajeron consigo un cambio significativo en la estructura social de muchos países. La destrucción y el colapso de los sistemas políticos y económicos en Europa obligaron a los sociólogos a replantearse su enfoque y a enfocarse en la comprensión de los procesos de cambio social y la reconstrucción de las sociedades.

En segundo lugar, la guerra también llevó a una mayor interacción entre los sociólogos de diferentes países. Muchos sociólogos emigraron a otros países debido a la guerra, lo que llevó a un intercambio más amplio de ideas y teorías. Por ejemplo, muchos sociólogos europeos emigraron a los Estados Unidos y contribuyeron significativamente al desarrollo de la Sociología en este país.

Además, la guerra también llevó a un aumento en la demanda de investigación sociológica en áreas como la psicología social, la Sociología militar y la Sociología de la guerra. La necesidad de entender los procesos de movilización social, el impacto del conflicto en la sociedad y la construcción de identidades nacionales y colectivas, entre otros temas, impulsó la investigación sociológica en estas áreas. Otro impacto significativo de la Segunda Guerra Mundial en la Sociología fue el surgimiento del llamado "movimiento de la paz". La guerra llevó a una conciencia creciente sobre la importancia de prevenir futuros conflictos y promover la cooperación y el entendimiento entre las naciones. La Sociología se convirtió

en un importante campo de estudio para analizar y entender los procesos de construcción de la paz y la prevención de conflictos

3. La Guerra Fría: La Guerra Fría y la rivalidad entre las dos superpotencias, los Estados Unidos y la Unión Soviética, tuvieron un gran impacto en la Sociología. La Guerra Fría llevó a un aumento de la investigación en la Sociología política y la Sociología de las relaciones internacionales.

También esta influencia pudo observarse en el desarrollo de la Sociología en términos de investigación, teoría y disciplina académica. Los gobiernos dedicaron grandes recursos a la investigación sociológica para entender y controlar las tensiones y conflicto internos y externos, lo que llevó a la aparición de nuevas teorías sociológicas y a la expansión de la disciplina académica. La Guerra Fría también llevó a la difusión de la Sociología en todo el mundo, lo que llevó a la aparición de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas.

La Guerra Fría, que duró desde finales de la década de 1940 hasta principios de la década de 1990 (según algunos autores, en la actualidad esta ha continuado con nuevos matices), fue un período de intensa rivalidad entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, con el mundo dividido en bloques liderados por cada una de estas potencias. Este período tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Sociología, tanto en términos de la investigación sociológica como de la teoría sociológica.

En primer lugar, la Guerra Fría tuvo un impacto significativo en la financiación y la orientación de la investigación sociológica. Los gobiernos de los Estados Unidos y la Unión Soviética, así como otros países, dedicaron grandes recursos a la investigación social con el objetivo de entender y controlar las tensiones y conflicto internos y externos. La Sociología se convirtió en una disciplina esencial para la planificación y gestión de políticas públicas en áreas como la educación, la salud y el bienestar social, así como para la gestión de los conflictos laborales e internacionales.

En segundo lugar, la Guerra Fría influyó en el desarrollo de la teoría sociológica. Los sociólogos de la época estaban interesados en comprender las tensiones entre las sociedades capitalistas y socialistas, y el papel de los Estados y de los actores no estatales en la configuración de los sistemas sociales. Algunos de los temas que surgieron en la Guerra Fría, como la carrera armamentista, la lucha por el poder global y la propaganda, llevaron a la aparición de nuevas teorías sociológicas, como la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia.

En tercer lugar, la Guerra Fría también influyó en la Sociología como disciplina académica. La rivalidad entre los Estados Unidos y la Unión Soviética llevó a la expansión de la educación superior y la investigación en las Ciencias sociales en

ambos países, y a la creación de programas de intercambio académico entre ellos y otros países. Esto llevó a la difusión de la Sociología y otras disciplinas sociales en todo el mundo, así como a la aparición de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas en la Sociología.

4. Los movimientos sociales de los años 60: Los movimientos sociales de los años 60, como el movimiento por los derechos civiles y el movimiento feminista, tuvieron un gran impacto en la Sociología. Los sociólogos estudiaron estos movimientos y su impacto en la sociedad.

Este impacto se pudo apreciar en el desarrollo de la Sociología al desafiar el status quo, proporcionar nuevas teorías y metodologías de investigación y alentar una mayor reflexión sobre las estructuras sociales y las relaciones de poder. La Sociología ha continuado construyendo sobre estas ideas y ha buscado entender mejor los desafíos y las luchas sociales de la actualidad.

Los movimientos sociales de los años 60 tuvieron un gran impacto en el desarrollo de la Sociología como disciplina científica tanto por su objeto de estudio como por su metodología y teoría. Estos movimientos, en su conjunto, representaron una serie de desafíos al status quo, que incluían la lucha contra la discriminación racial, la igualdad de derechos para las mujeres, la igualdad de derechos para los homosexuales y la oposición a la guerra de Vietnam, entre otros.

Estos movimientos sociales desafían el status quo y la autoridad establecida en las sociedades occidentales, lo que llevó a los sociólogos a reflexionar sobre los mecanismos de poder y las estructuras sociales que perpetúan la desigualdad y la injusticia. La Sociología también se benefició de los movimientos sociales de los años 60 al proporcionar una fuente de inspiración para nuevas teorías y métodos de investigación.

La teoría de la acción colectiva, por ejemplo, se desarrolló a partir de la necesidad de explicar cómo los movimientos sociales lograron superar las barreras del poder y la resistencia institucional para lograr cambios sociales significativos. También se comenzó a prestar más atención al papel de la cultura y las prácticas cotidianas en la formación de la identidad y la subjetividad de las personas, lo que llevó a la creación de nuevos campos de investigación en la Sociología como la antropología cultural y la teoría de la cultura.

Además, los movimientos sociales de los años 60 inspiraron nuevas formas de investigación cualitativa, como la etnografía y la investigación participativa, que permitieron a los sociólogos comprender mejor la experiencia subjetiva de los individuos y grupos en una sociedad. Estas metodologías también enfatizaron la importancia de la participación activa de los sujetos de estudio en la construcción de conocimiento y en la toma de decisiones.

5. El surgimiento de la globalización: La globalización tuvo un impacto significativo en la Sociología en el siglo XX. Los sociólogos estudiaron el impacto de la globalización en la economía, la cultura, la política y la sociedad en general. La expansión del alcance geográfico de la disciplina, los nuevos desafíos teóricos y la evolución de los métodos de investigación fueron algunos de los efectos de la globalización en la Sociología. La Sociología sigue siendo una disciplina importante para comprender y analizar los fenómenos sociales en el mundo globalizado de hoy.

La globalización, entendida como la intensificación de las relaciones sociales, políticas y económicas entre países y regiones del mundo, generó una nueva agenda de investigación para la Sociología y obligó a los sociólogos a repensar sus teorías y métodos para comprender los nuevos fenómenos sociales.

En lugar de enfocarse en las sociedades nacionales, los sociólogos comenzaron a investigar los procesos y fenómenos que cruzan fronteras nacionales y afectan a personas en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, la migración transnacional se convirtió en un tema central de investigación, y los sociólogos comenzaron a estudiar cómo las personas se adaptan a nuevas culturas y cómo se relacionan con las comunidades locales y transnacionales.

Además, la globalización planteó nuevos desafíos teóricos para la Sociología. La Sociología clásica, que se centraba en las sociedades nacionales y las relaciones entre clases sociales, no era suficiente para explicar los fenómenos globales. Los sociólogos se vieron obligados a desarrollar nuevas teorías que pudieran dar cuenta de la complejidad de la globalización. Por ejemplo, la teoría de la dependencia se desarrolló en América Latina para explicar cómo las economías de los países periféricos eran explotadas por las economías de los países centrales.

Por último, la globalización también tuvo un impacto en los métodos de investigación utilizados por los sociólogos. Los sociólogos comenzaron a utilizar cada vez más métodos de investigación comparativa para analizar los fenómenos globales y para comparar las sociedades y culturas en diferentes partes del mundo. Además, la globalización también llevó a un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación sociológica, lo que permitió a los sociólogos colaborar con colegas en diferentes partes del mundo y acceder a datos de diferentes países y regiones.

### 1.5- Acontecimientos más significativos que influyeron en la Sociología durante el siglo XXI

En el siglo XXI, la Sociología ha sido influenciada por una serie de eventos, sucesos y fenómenos que han desafiado y transformado nuestra comprensión del mundo social. Estos son solo algunos de los eventos, sucesos y fenómenos que han influido en el desarrollo de la Sociología en el siglo XXI. Como disciplina, esta se encuentra

constantemente respondiendo a los desafíos y transformaciones que surgen en la sociedad, y es probable que continúe evolucionando a medida que se desarrollen nuevos fenómenos sociales en el futuro.

A continuación, se presentan algunos de los más destacados:

1. La globalización: La globalización ha transformado significativamente la forma en que las sociedades se relacionan entre sí y ha generado nuevas formas de interdependencia e interconexión. Esto ha llevado a un interés renovado en la Sociología de la globalización, que explora cómo los procesos económicos, políticos y culturales afectan a la vida social en todo el mundo.
2. La crisis financiera de 2008: La crisis financiera de 2008 tuvo un impacto profundo en la sociedad y en la forma en que se entienden las relaciones económicas. Los sociólogos han estudiado los efectos de la crisis en la desigualdad, la movilidad social y la confianza en las instituciones económicas.
3. Las protestas globales: Desde el movimiento *Occupy Wall Street* en 2011 hasta las protestas por la justicia racial y la igualdad de género en todo el mundo, las protestas han sido una característica importante del siglo XXI. Los sociólogos han estudiado los factores que impulsan estas protestas, así como su impacto en la sociedad y en la política.
4. La revolución digital: La revolución digital ha cambiado fundamentalmente la forma en que las personas interactúan entre sí y con el mundo que les rodea. Los sociólogos han estudiado cómo las redes sociales, la tecnología móvil y la inteligencia artificial están transformando la vida social y las relaciones humanas.
5. La crisis migratoria: La crisis migratoria de los últimos años ha generado una gran cantidad de investigación sociológica sobre las causas y las consecuencias de la migración, así como sobre la forma en que las sociedades responden a los inmigrantes y refugiados.

## 2. Historia y relevancia de la sociología de la educación: explorando su evolución y aplicación en el ámbito educativo

### 2.1- El sistema educativo como parte de la organización social

La cita presentada como preámbulo de este análisis desarrollada por Emile Durkheim, es un claro recuento de las configuraciones de las Ciencias sociales en general y de la Sociología de la educación en particular.

Las Ciencias sociales se desarrollan a través de un conjunto de disciplinas que tienen lugar en espacios institucionales específicos. En otras palabras, la complejidad de la

vida social permite distintas miradas que se concretan en la construcción de distintos objetos que dan lugar a tradiciones disciplinarias diversas (la Sociología, la antropología, la historia, etc.). Sin embargo, hay una distinción cuya legitimidad y pertinencia merece ser discutida: es la que diferencia la Historia de la Sociología.

La Sociología, en especial en el contexto académico norteamericano, perdió todo referente histórico y se constituyó en ciencia social del presente. A su vez, la historia tendió a monopolizar el estudio de las sociedades en el pasado. La Sociología tendió a ser cada vez más “estructural”, mientras que la historia se ocupaba de los procesos, es decir de lo social atravesado por la dimensión temporal.

En efecto, todas las grandes instituciones sociales, en especial la escuela y el sistema educativo en su conjunto son portadores de historia. Es imposible comprender el sentido de sus dispositivos, de su normativa, de sus recursos, sin recurrir a la historia. La institución escolar está llena de historia hecha cosa: el edificio escolar, el reglamento, los recursos didácticos como la tiza y el pizarrón, la computadora, los libros, los reglamentos, etc., son eficaces en el presente, pero tienen su origen en el pasado más o menos lejano. Para entender su sentido y su eficacia práctica es preciso estudiar sus orígenes, entender las principales etapas de su desarrollo y transformaciones en el tiempo.

Lo mismo puede decirse de los agentes escolares. Los docentes, los directivos, los funcionarios, todos ellos en tanto agentes sociales son portadores de historia, aunque no sean conscientes de ello. La historia está en el lenguaje que hablamos, en los modos de valorar y jerarquizar las cosas de la escuela, en el modo de establecer relaciones entre las cosas, etc. En efecto, todos, en tanto actores somos “historia incorporada”.

La pregunta por los orígenes ayuda a entender los diferentes sentidos de las instituciones en distintos momentos históricos. Y esto es particularmente cierto en relación con las cosas de la escuela, ya que ella y el sistema escolar, tienen sus orígenes a mediados del siglo pasado, junto con los Estados modernos, como formas políticas típicas de las naciones capitalistas.

Por eso toda Sociología de la educación debe inevitablemente hacerse preguntas históricas y dialogar con los historiadores y sus productos. Una perspectiva analítica que pretendiera eludir la temporalidad de las instituciones y prácticas daría lugar a una Sociología estéril o parcial, es decir, incapaz de rendir cuenta de la dinámica de los procesos socioeducativos más significativos.

Otro elemento importante es tener claridad sobre la relación entre educación y enseñanza. No es exactamente igual “sistema educativo” y “sistema de enseñanza”. El sistema de enseñanza vendría a ser sólo una parte del sistema educativo, que sería más amplio y abarca a todo lo que en una sociedad tiene que ver con los procesos de socialización que producen en ella a los individuos. Nosotros al hablar del sistema de

enseñanza lo asumimos en toda su complejidad, como mecanismo de socialización, queremos considerar sus funciones educativas no sólo las instructivas.

Desde ahí nos vemos obligados a considerar su relación con el resto de los mecanismos que educan en una sociedad, es decir, todo lo que en una sociedad tiene que ver con los procesos de socialización. De ahí que prefiramos la expresión sistema educativo sobre la de sistema de enseñanza y que de hecho nuestro interés científico esté en conocer en definitiva esos procesos más amplios de producción social de los individuos.

El sistema educativo es una parte importante de ese sistema global que llamamos sociedad, constituido por la interacción entre sus componentes en el seno de la cual se define la naturaleza y funcionamiento de cada uno de ellos.

El estudio sociológico de la educación ha de consistir en el análisis del sistema educativo en tanto realidad social, es decir, en tanto constituido por las interacciones que se establecen con el resto de las partes del sistema global que llamamos sociedad. La relación entre el sistema educativo y el sistema social es compleja y multifacética. El sistema educativo puede ser un reflejo de la sociedad en su conjunto, un agente de socialización, un reproductor de la estructura social, un agente de cambio social y un reflejo de las relaciones de poder en la sociedad. Es importante reconocer estas características de la relación entre el sistema educativo y el sistema social para poder entender mejor cómo funciona la educación en una sociedad determinada.

La relación entre el sistema educativo y el sistema social es un tema de gran importancia en la Sociología de la educación, ya que el sistema educativo es uno de los principales medios a través del cual se transmiten los valores, las creencias y las normas de una sociedad. A continuación, se presentan cinco características de esta relación:

1. El sistema educativo es un reflejo del sistema social: El sistema educativo es un reflejo del sistema social en el que está inserto. Esto significa que los valores, las creencias y las normas que se transmiten en la escuela están en línea con los valores, las creencias y las normas de la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, en una sociedad democrática, el sistema educativo debería estar diseñado para fomentar el pensamiento crítico, el diálogo y la participación ciudadana, mientras que, en una sociedad autoritaria, el sistema educativo podría estar diseñado para inculcar el respeto a la autoridad y la obediencia.
2. El sistema educativo es un agente de socialización: El sistema educativo es uno de los principales agentes de socialización en una sociedad. Esto significa que el sistema educativo tiene la tarea de enseñar a los estudiantes los valores, las creencias y las normas que son importantes para la sociedad. Por ejemplo, la escuela puede enseñar a los estudiantes el valor del trabajo duro, la importancia de la puntualidad, la tolerancia y la solidaridad.

3. El sistema educativo es un reproductor de la estructura social: El sistema educativo puede reproducir la estructura social de una sociedad, es decir, la distribución desigual de recursos, poder y privilegios en la sociedad. Por ejemplo, en una sociedad donde hay desigualdades económicas y sociales, es posible que los estudiantes de las clases bajas tengan menos oportunidades educativas y menos acceso a recursos educativos que los estudiantes de las clases altas. Esto puede llevar a la reproducción de la estructura social de la sociedad.

4. El sistema educativo es un agente de cambio social: El sistema educativo también puede ser un agente de cambio social. La escuela puede ser un lugar donde se desafían las normas y los valores de la sociedad, y donde se fomenta la creatividad y el pensamiento crítico. Por ejemplo, la escuela puede enseñar a los estudiantes a cuestionar las desigualdades sociales y a buscar formas de cambio social.

5. El sistema educativo es un reflejo de las relaciones de poder en la sociedad: El sistema educativo también refleja las relaciones de poder en la sociedad. Por ejemplo, la relación entre los maestros y los estudiantes en la escuela puede reflejar la relación entre los empleadores y los empleados en la sociedad en su conjunto. Los maestros pueden tener más poder y control sobre los estudiantes, mientras que los estudiantes pueden tener menos poder y control.

## 2.2- La perspectiva sociológica de la educación

¿Qué es la perspectiva sociológica de la educación? ¿Cómo se ha configurado históricamente el objeto de estudio de esta disciplina? ¿En qué se diferencia la Sociología de la educación de otras especialidades de la Sociología y de otras aproximaciones no sociológicas a la educación?

La aplicación de la perspectiva sociológica a la educación muestra la interacción entre Sociología y Sociología de la educación desde su mismo nacimiento. Puede entenderse que fue el sociólogo francés Émile Durkheim el primero en abordar la educación como rama particular de la Sociología.

Sin embargo, el germen de la primera teoría sociológica de la educación está ya presente en la obra de Saint-Simon y Comte. y lo está no a partir de un análisis específico de la educación sobredeterminado por la construcción de una nueva perspectiva de análisis de la realidad social, sino debido a que el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que se ha dado en llamar Sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela.

El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, a pesar de tratarse de una especialidad cuya mayor producción teórica corresponde a los sociólogos del siglo XX, es identificable en la Sociología positivista XIX. Y esta consideración, lejos de ser

irrelevante, permite reflexionar sobre una primera delimitación del objeto de estudio de la Sociología de la educación.

Una vez más estamos en presencia de la relación social y la necesidad de una explicación a su continuo desarrollo. En efecto, la transición de la sociedad del Antiguo Régimen a la sociedad industrial a lo largo del siglo XIX y la consiguiente preocupación por el “desorden moral” derivado de la creciente diferenciación social, otorga a la educación un papel social fundamental para garantizar la comunión moral de la sociedad y la cohesión a partir de la adhesión de los ciudadanos a un conjunto de ideas y hábitos compartidos.

Es, pues, la propia idea que da sentido al nacimiento de la Sociología, la sociedad como algo distinto y superior a la suma de las conciencias y comportamientos individuales, lo que inmediatamente genera la necesidad de que determinadas instituciones aseguren el orden social y eviten el vacío moral.

La educación universal, institucionalizada en la escuela, se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituye a una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia. Durkheim añadirá a la función de adaptación, la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales.

### 2.2.1- Comprendiendo la Sociología de la educación

La Sociología de la educación es una disciplina que estudia la relación entre la educación y la sociedad. Aunque se considera que la Sociología de la educación surge como disciplina en el siglo XIX, su desarrollo y consolidación como campo de estudio se produjo en las décadas de 1950 y 1960, con el surgimiento de nuevas corrientes teóricas y enfoques metodológicos que permitieron un análisis más amplio y profundo de la educación como fenómeno social.

Durante la década de 1950, la Sociología de la educación se centró en el estudio de las desigualdades educativas, examinando cómo los factores sociales, económicos y culturales influyen en el acceso a la educación y en los resultados educativos. A partir de los años 60, surgieron nuevas corrientes teóricas que ampliaron el enfoque de la Sociología de la educación. La nueva Sociología de la educación se enfocó en el análisis de la educación como un fenómeno social complejo, que estaba influenciado por factores económicos, políticos, culturales y sociales. Esta corriente se interesó en analizar cómo la educación contribuía a la reproducción de las desigualdades sociales y económicas, y por cómo se podían transformar estas situaciones.

En las décadas de 1970 y 1980, surgieron nuevas corrientes críticas en la Sociología de la educación. La teoría crítica de la educación se enfocó en el análisis de las relaciones de poder en el sistema educativo, examinando cómo la educación podía ser utilizada como un mecanismo de dominación y control social. La pedagogía crítica, por su parte,

se enfocó en el análisis de las prácticas pedagógicas y en la búsqueda de estrategias para una educación más democrática e igualitaria.

En las últimas décadas, la Sociología de la educación ha continuado evolucionando y expandiéndose. Se han desarrollado nuevas corrientes teóricas y enfoques metodológicos que permiten un análisis más complejo y profundo de la educación como fenómeno social. Algunos de los temas centrales en la Sociología de la educación actual incluyen el análisis de las desigualdades educativas, la relación entre educación y trabajo, la cultura escolar, el análisis de políticas educativas y la educación en contextos de diversidad cultural.

La Sociología de la educación ha demostrado ser una disciplina crítica y reflexiva que ha contribuido de manera significativa al análisis y transformación del sistema educativo. Sus aportes han permitido una comprensión más amplia y profunda de la educación como fenómeno social y cultural, y han enfatizado la importancia de analizar las desigualdades educativas y las relaciones de poder en el sistema educativo.

Esta disciplina ha evolucionado desde su surgimiento como disciplina en el siglo XIX hasta convertirse en una disciplina crítica y reflexiva que ha contribuido significativamente al análisis y transformación del sistema educativo.

La Sociología de la educación en Latinoamérica ha desarrollado sus propias características en el contexto regional. A continuación, se presentan algunas de ellas:

1. **Enfoque crítico:** la Sociología de la educación en Latinoamérica se caracteriza por tener un enfoque crítico y comprometido con las problemáticas sociales. Se enfoca en analizar cómo la educación está relacionada con las desigualdades sociales, económicas y culturales en la región, y cómo se pueden transformar estas situaciones.
2. **Contextualización histórica y cultural:** la Sociología de la educación en Latinoamérica se enfoca en el análisis de la educación en su contexto histórico y cultural. Se reconoce la diversidad de contextos educativos en la región, y se analizan las particularidades de cada uno de ellos.
3. **Interdisciplinariedad:** la Sociología de la educación en Latinoamérica se caracteriza por ser una disciplina interdisciplinaria, que se nutre de otras disciplinas como la antropología, la psicología, la historia y la filosofía. Se busca un diálogo interdisciplinario para abordar las complejidades de la educación en la región.
4. **Compromiso social:** la Sociología de la educación en Latinoamérica tiene un fuerte compromiso social. Se enfoca en el análisis y transformación de las

problemáticas educativas en la región, y se busca aportar soluciones concretas a través de la investigación y el trabajo en campo.

5. **Teoría desde la periferia:** la Sociología de la educación en Latinoamérica ha desarrollado teorías propias desde la periferia, en contraposición a las teorías importadas de otras regiones. Se busca construir una teoría que refleje las particularidades y complejidades de la educación en la región.

Por otra parte, las primeras teorías sociológicas de la educación, por lo tanto, nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Socialización y control social son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo.

Lógicamente, en todas las sociedades anteriores tuvo lugar alguna forma de transmisión de conocimientos, pero lo que caracteriza a la primera Sociología de la educación es la importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social.

El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, debe abordarse no solamente desde el punto de vista de la acción intergeneracional de los adultos sobre los niños, sino también porque en ese proceso de transmisión se uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico.

La educación es un proceso de aprendizaje que tiene un impacto significativo en la sociedad. La educación no solo tiene un papel importante en el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también tiene varias funciones sociales. Toca de esa manera, hacer una mención a las diferentes funciones sociales de la educación, las cuales permiten desentrañar esos otros aspectos que no solo tienen que ver con la transmisión de valores culturales como se ha venido mencionando.

Principales funciones sociales de la educación:

1. **Función de transmisión de conocimientos:** La educación es un medio para transmitir conocimientos y habilidades de una generación a otra. A través de la educación, las personas adquieren conocimientos sobre la historia, la ciencia, la literatura, la filosofía, las matemáticas, entre otras áreas. La educación también ayuda a desarrollar habilidades prácticas como la lectura, la escritura, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
2. **Función de socialización:** La educación también tiene una función importante en la socialización de los individuos. La educación enseña a los estudiantes sobre las normas, valores, tradiciones y cultura de la sociedad en la que viven. La educación también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades

sociales y emocionales, como la empatía, la cooperación y la comunicación efectiva.

3. Función de movilidad social: La educación también tiene una función importante en la movilidad social. La educación proporciona a las personas las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a trabajos y oportunidades de carrera mejor remunerados y con más posibilidades de progreso. La educación también puede proporcionar a las personas el acceso a una red social más amplia, lo que puede aumentar las oportunidades de trabajo y el éxito.

4. Función de mantenimiento social: La educación también tiene una función importante en el mantenimiento social. La educación ayuda a mantener la estabilidad social al transmitir normas y valores que son importantes para el funcionamiento de la sociedad. La educación también puede ayudar a reducir la tasa de delincuencia al proporcionar a los estudiantes una comprensión más profunda de la ética y la moral.

5. Función de desarrollo personal: La educación también tiene una función importante en el desarrollo personal. La educación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su autoestima y confianza al proporcionarles una comprensión más profunda de sus propias habilidades y talentos. La educación también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de su propia identidad y valores personales.

6. Función de innovación y cambio social: La educación también puede fomentar la innovación y el cambio social. La educación puede inspirar a los estudiantes a ser creativos y a pensar de manera innovadora. La educación también puede proporcionar a los estudiantes las habilidades y el conocimiento necesarios para abordar los desafíos sociales y hacer cambios positivos en la sociedad.

Por otra parte, también se reconoce como otras funciones sociales de la educación:

- Adaptación del individuo a las exigencias del grupo social: vivir es estar integrado en la sociedad y esta integración tiene sus exigencias: la educación le facilita tales aprendizajes.
- Asegurar una continuidad social: la educación transmite toda la herencia cultural, con usos y costumbres, ideas y creencias, temores y deseos. Con esto asegura la cohesión social, condición primaria de la existencia de una sociedad.
- Introducir el cambio social: la educación promueve las innovaciones, fomenta la capacidad crítica, estimula la creatividad individual.

- Función económica: promueve el progreso material de la sociedad.

- Función política: la preocupación por la vida pública constituye una dimensión inalienable de la persona humana, por tanto, la educación debe formarla, orientarla y darle cuerpo, en especial a través del cultivo del sentido cívico de los individuos y de darles la instrucción que los capacite para la participación democrática.

- Función de control social: la educación promueve en los individuos las ideas y actitudes que interesan a los dirigentes de la misma.

- Función de selección social: - Aspecto positivo: la educación va encauzando los elementos más capaces de la población hacia puestos de élite. - Aspecto negativo: selectividad económica y social operada por la enseñanza escolar, o la diferenciación cultural y personal engendrada por ella.

En definitiva algunas se mantienen, otras se añaden. Lo importante es tomar en consideración que la educación presenta varias funciones sociales importantes. La educación no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también tiene una función importante en la socialización, la movilidad social, el mantenimiento social, el desarrollo personal y la innovación y el cambio social. Estas funciones son fundamentales para el bienestar y el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

La complejidad y el posible desorden de la sociedad industrial justifica plenamente que los sociólogos positivistas identificara en la escuela la mejor institución para asegurar en ella la preservación de los valores morales (y por extensión del control social, tal cual se hace referencia en las funciones sociales descritas anteriormente). Nos aparece aquí una primera razón por la que la Sociología de la educación empieza ya en sus orígenes como una Sociología de las instituciones escolares.

La segunda razón por la que el desarrollo de la disciplina se ha centrado en las instituciones educativas nos lleva a identificar el segundo gran ámbito de estudio de la Sociología de la educación, al tiempo que nos dirige al período de máximo desarrollo teórico de la especialidad a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se trata, sin duda, de la importancia de la educación en el proceso de asignación y distribución de las posiciones sociales (también mencionado como una de las funciones).

En efecto, en la sociedad meritocrática capitalista la escuela adquiere una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de estatus. Pero es a partir de la segunda mitad del siglo XX, en plena consolidación de los estados de bienestar, cuando la meritocracia deja de ser solamente un principio de legitimación ideológica para adquirir una dimensión hegemónica, es decir, cuando la población de las sociedades avanzadas cree realmente en ella.

Podemos asegurar sin temor a equivocarnos que la educación formal, en esta etapa, se convierte en la institución social con mayor poder estructurante.

Al respecto, resulta crítico entender que la educación formal se refiere a la educación que se imparte en instituciones escolares, tales como escuelas primarias, secundarias, preparatorias y universidades, y que se rige por un plan de estudios establecido por el Estado o por la institución educativa. Desde una perspectiva sociológica, esta constituye un área de estudio importante dentro de la Sociología de la educación, ya que proporciona una visión de cómo la educación es organizada y llevada a cabo en las instituciones escolares, y cómo esto influye en la formación de los individuos y en la estructuración de la sociedad.

Uno de los principales autores que ha establecido la relación entre educación formal y las instituciones escolares es Émile Durkheim. En su obra *La educación moral*, (1925), Durkheim argumenta que la educación formal es crucial para la formación de la conciencia colectiva de la sociedad, ya que a través de ella se transmiten los valores y normas culturales que mantienen unida a la sociedad.

Otro autor que ha estudiado la educación formal desde una perspectiva sociológica es Pierre Bourdieu. En su obra *La reproducción*, (1970), Bourdieu argumenta que la educación formal es un mecanismo clave de reproducción social, ya que las instituciones educativas tienden a reproducir y perpetuar las desigualdades sociales existentes en la sociedad.

Ivan Illich, en su obra *Deschooling Society*, (1971), cuestionó la idea misma de la educación formal y argumentó que las instituciones escolares no son necesarias para el aprendizaje y la formación de los individuos. Esta idea se retomará más adelante con su teoría de la “desescolarización”, muy radical en su tiempo y relevante en este momento.

En la actualidad, otros autores como Pierre Bourdieu, Michael Apple, Henry Giroux, entre otros, han continuado analizando la relación entre educación formal y las instituciones escolares, centrándose en la comprensión de cómo las estructuras y prácticas escolares influyen en la formación de los individuos y en la reproducción de las desigualdades sociales.

Regresando a la importancia de la escuela como institución clave para la adquisición de estatus, el logro educativo, aunque no asegura la movilidad, la posibilita. La nueva sociedad respondió depositando sus expectativas en ese logro y demandando, desde todos los sectores sociales, más educación.

Al incremento de la demanda los estados respondieron invirtiendo en la educación formal como nunca lo habían hecho anteriormente. El “boom” de la oferta educativa, posibilita al Estado capitalista un excelente mecanismo para enfrentarse a sus “problemas básicos” de acumulación, reproducción y legitimación.

La educación, por lo tanto, adquiere no solamente un enorme poder estructurante, sino también una carga de legitimación importantísima a partir de la crisis de los años setenta. En definitiva si el objeto más importante que nos dejó la Sociología de la educación positivista fue la transmisión cultural, la socialización de los individuos, la adquisición de “habitus” comunes, el que se deriva de la transformación social posterior a la Segunda Guerra Mundial es trascendental para otorgar pleno sentido al análisis sociológico de la educación.

La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la Sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican

De esta manera nos acercamos a delimitar el objeto de estudio de la Sociología que pasa a la Sociología de la educación y sería: La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la Sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican a través de la educación y en su defecto por las instituciones escolares.

El estudio de la relación entre logro educativo y posición social, el de la reproducción o cambio de las posiciones sociales, el de las probabilidades de acceso a la educación postobligatoria de los distintos grupos sociales, etc., son dimensiones de una disciplina sin la cual ya no es posible el estudio de la estructura social.

De ahí la importancia fundamental de la educación formal. Ésta sanciona socialmente las trayectorias individuales, las formas de integración y exclusión social, la movilidad social, etc. Esto explica, en definitiva por qué el desarrollo teórico de la Sociología de la educación coincide con el desarrollo de una Sociología del sistema de enseñanza. Sería obviamente ingenuo considerar que en el sistema de enseñanza se agotan los procesos educativos. La socialización en la familia, la importancia de los medios de comunicación, la relación social en el grupo de iguales, etc., son procesos configurados de la identidad individual. Todos ellos son mecanismos sociales de reproducción de la cultura y del orden social.

En cierto modo, puede considerarse una carencia que la Sociología de la educación no se haya ocupado de estos otros procesos que, por otra parte, han sido abordados en profundidad por otras especialidades de la Sociología. Sin embargo, ninguno de ellos ha tenido la importancia estructurante que en la segunda mitad de siglo ha tenido la educación formal.

En realidad, la complejidad de la sociedad actual está revalorizando las formas de educación no reglada e informal como aspectos con cada vez más peso específico en la adquisición de capital cultural, y, por lo tanto, en la estructuración de las posiciones

sociales. Se abren así nuevos espacios de producción teórica en la Sociología de la educación.

A diferencia de otras disciplinas de las Ciencias de la Educación (aspecto pendiente para una nueva obra o la propia actualización de esta), la Sociología de la educación en una etapa determinada de su desarrollo se interesó sólo por los procesos de transmisión de conocimientos, los métodos de enseñanza o los contenidos educativos en tanto que procesos importantes para la estructuración y el contenido de las relaciones sociales. Se dejó de lado la visión sobre el interés sociológico por la educación el cual reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales.

Tan importante como esto es, además, la identificación de las regularidades grupales que representan esos procesos. A diferencia de lo que caracteriza el estudio psicológico o pedagógico de la educación, donde se acentúa la individuación y unicidad del proceso de aprendizaje, la Sociología de la educación proporciona la posibilidad de incorporar el grupo social como unidad de análisis, tanto como variable dependiente como independiente, en el estudio de la educación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es sociológico en la medida en que es un producto de procesos sociales más amplios, resultado de las relaciones de poder y control entre grupos sociales. Pero es, al mismo tiempo, un factor crucial en la constitución de las identidades culturales individuales y colectivas y en la asignación de individuos en espacios de diferenciación social (identidad cultural, identidad de género, clase social, etc.).

La dialéctica de la estructuración se expresa perfectamente en el campo de la educación, aunque ésta es todavía una tarea pendiente de la Sociología de la educación y, en general, de la propia Sociología.

La dialéctica de la estructuración es una teoría propuesta por el sociólogo británico Anthony Giddens en su libro *The Constitution of Society* de 1984. Esta sostiene que las estructuras sociales no son meramente cosas que existen externamente a las personas, sino que son creadas y mantenidas a través de la actividad social de las personas. A su vez, estas estructuras influye en la actividad social de las personas. La dialéctica de la estructuración es un intento de reconciliar las perspectivas objetivistas y subjetivistas de la Sociología.

Según Giddens, esta teoría implica tres aspectos interrelacionados: la estructuración, la dualidad de la estructura y la reproducción estructural. La estructuración se refiere a la forma en que las personas crean y mantienen estructuras sociales a través de sus acciones cotidianas. La dualidad de la estructura se refiere al hecho de que las estructuras sociales tanto limitan como posibilitan la acción de las personas. Finalmente,

la reproducción estructural se refiere al hecho de que las estructuras sociales son perpetuadas y cambiadas a lo largo del tiempo a través de la actividad social de las personas.

Otro autor que ha adoptado la teoría de la estructuración de Giddens es Pierre Bourdieu, quien ha desarrollado una teoría de los “campos” sociales. Según Bourdieu, estos son espacios sociales estructurados que se caracterizan por la existencia de “capitales” específicos (como el capital económico, el capital cultural y el capital social), que son valorados en el campo. Bourdieu ha aplicado esta teoría en varios contextos, incluyendo el estudio de las prácticas culturales y de la educación.

Aunque la dialéctica de la estructuración de Giddens no tiene una relación directa con la escuela como institución educativa, sin embargo, sí puede ser aplicada para analizar las estructuras y procesos que operan dentro de la ella y cómo estos influye en la acción de los actores sociales que participan en ella.

Es decir, puede ayudar a entender cómo las normas y valores culturales influye en las relaciones de poder dentro de la escuela, y cómo estas relaciones de poder a su vez afectan el comportamiento de los estudiantes, maestros y administradores. La teoría también puede ser utilizada para analizar cómo la organización escolar influye en la acción de los actores sociales, como los estudiantes y los profesores, y cómo estos actores pueden a su vez afectar la estructura de la institución.

### 2.3- Desarrollo teórico y empírico de la sociología de la educación

El funcionalismo tecnoeconómico y el reformista constituyen las dos orientaciones fundamentales de desarrollo teórico y empírico de la Sociología de la educación a lo largo de dos décadas, en las que el principal objeto de estudio será la relación entre educación y empleo.

Estas son dos corrientes teóricas de la Sociología de la educación que surgieron en la década de 1960. Ambas perspectivas comparten la idea de que la educación tiene una función específica en la sociedad y que es necesario entender cómo se relaciona con otras instituciones y procesos sociales.

El funcionalismo tecnoeconómico se enfoca en la relación entre la educación y la economía. Esta perspectiva sostiene que la educación tiene una función importante en la producción y reproducción de la fuerza laboral. Según esta teoría, la educación prepara a los individuos para desempeñar roles específicos en la economía, y enseña habilidades y conocimientos que son necesarios para el éxito en el mercado laboral. En este sentido, la educación es vista como una inversión en capital humano que aumenta la productividad de los trabajadores y, por ende, contribuye al desarrollo económico de la sociedad.

La perspectiva descrita se desarrolló en la década de 1960 en Estados Unidos, y tuvo como uno de sus principales exponentes a James Coleman. En su obra *The Adolescent Society*, (1961), Coleman argumentó que la educación es una institución que prepara a los jóvenes para el mundo del trabajo, y que es necesario que la educación esté vinculada estrechamente con el mercado laboral para asegurar que los jóvenes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo.

El funcionalismo reformista, por otro lado, se enfoca en la relación entre la educación y la sociedad en general. Esta perspectiva sostiene que la educación tiene una función importante en la formación de ciudadanos activos y participativos en la sociedad, y que es necesario que la educación esté vinculada con los procesos democráticos y participativos de la sociedad. Según esta teoría, la educación debe enseñar a los individuos a pensar críticamente y a participar activamente en la vida social y política.

El funcionalismo reformista se desarrolló en la década de 1960 en Europa y tuvo como uno de sus principales exponentes a Pierre Bourdieu. En su obra *La reproducción*, (1970), Bourdieu argumentó que la educación tiene una función importante en la reproducción de la estructura social, pero que también puede ser una herramienta para el cambio social si se enfoca en enseñar a los individuos a pensar críticamente y a desafiar las estructuras sociales injustas.

Tanto la controversia acerca del estructural funcionalismo como la crisis de la educación como mecanismo redistributivo están en la base de la orientación dominante de la Sociología de la educación a partir de los años setenta.

### **2.3.1- La nueva Sociología de la educación**

La Nueva Sociología de la educación es una corriente teórica que surgió en la década de 1960 y 1970 como una respuesta a las teorías educativas tradicionales, que se centraban principalmente en el estudio de la educación como un fenómeno individual, sin tomar en cuenta los factores sociales, culturales y políticos que influyen en ella.

Esta se enfoca en analizar la educación desde una perspectiva más amplia y compleja, reconociendo que la educación está influida por múltiples factores, como la estructura social, las desigualdades económicas, la cultura y las políticas educativas. De esta manera, esta corriente busca comprender cómo estos factores interactúan entre sí para influir en la educación y en el desarrollo de las personas y las sociedades.

Además, centra su atención en el estudio de la educación como un fenómeno social, en el que los individuos y las instituciones se relacionan y se influyen mutuamente. Esta corriente teórica cuestiona la idea de que la educación es un sistema neutral e imparcial, y reconoce que las instituciones educativas pueden reproducir las desigualdades sociales y económicas existentes.

En lugar de enfocarse únicamente en el individuo y su rendimiento académico, la Nueva Sociología de la educación busca analizar la educación como un proceso social complejo, que está influenciado por múltiples factores y que tiene consecuencias significativas para el desarrollo de las personas y las sociedades.

El verdadero punto de inflexión epistemológico de la Sociología de la educación se produjo a partir de los setenta, con la aparición de la nueva Sociología de la educación. Concretamente, esta nueva corriente nació a partir de la publicación en 1971 del libro editado por Michael Young *Knowledge and Control*. Partiendo de las premisas teóricas de la Sociología del conocimiento, para la nueva Sociología de la educación cobró interés el análisis del currículum, como expresión de las relaciones de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo.

*Knowledge and Control* es un libro que se centra en la relación entre el conocimiento y el poder en la educación. Young argumenta que el conocimiento es una forma de poder y que la educación tiene el potencial de ser tanto una herramienta de liberación como de opresión, dependiendo de cómo se estructura y se enseña.

En primer lugar, el libro establece su marco teórico al abordar la idea de que el conocimiento es un bien social que puede ser utilizado para el control y la dominación. También discute la importancia de la estructura social en la creación y distribución del conocimiento. Young argumenta que la educación es una herramienta clave para la reproducción de las estructuras sociales existentes, incluyendo la desigualdad y la injusticia.

En un segundo momento, Young analiza cómo se ha utilizado el conocimiento para el control en la educación, especialmente en el Reino Unido. Examina la estructura del sistema educativo y cómo se ha utilizado para perpetuar las desigualdades sociales y económicas. Young también discute la creciente influencia de las corporaciones en la educación y cómo esto ha llevado a la comercialización de la educación y a una disminución de su calidad.

Es importante observar cómo el autor explora la utilización del conocimiento para la liberación y el cambio social en la educación. Propone la idea de una pedagogía crítica que permita a los estudiantes cuestionar y desafiar las estructuras sociales existentes, y que fomente el pensamiento crítico y la acción política. También discute la importancia de la educación en la formación de ciudadanos comprometidos y activos en la sociedad.

Desde la nueva perspectiva hay que recurrir, por lo tanto, a una Sociología interpretativa, capaz de captar la construcción social de las diferencias educativas y sociales que se producen dentro de la propia institución escolar. El interaccionismo simbólico y la etnometodología constituirían los marcos teórico y metodológico precisos para abordar el estudio de la relación entre educación y sociedad.

Las propuestas contenidas en el libro de Young iban dirigidas a superar el estructural-funcionalismo desde dos frentes: por una parte, la oposición a la visión acrítica sobre la escuela como instrumento ideológicamente neutro; por otra parte, la necesidad de superar el tratamiento de la escuela como caja negra y de profundizar en el análisis de la construcción de la estratificación escolar. Habrá que esperar, sin embargo, hasta los años ochenta para encontrar una perspectiva teórica que intenta aunar, no sin dificultades ambos objetivos.

En efecto, a pesar de algunas excepciones en los setenta, la investigación microsociológica de la escuela experimentó su mayor producción en los años ochenta, sobre todo debido a un cierto agotamiento de la capacidad explicativa de las teorías de la reproducción. Una investigación, no obstante, más ocupada en la producción empírica de etnografías que en construir un cuerpo teórico que avance en el establecimiento de la relación entre los niveles macro y microsociológicos, es decir, en el descubrimiento de regularidades entre estructura social y procesos educativos.

En Estados Unidos, fundamentalmente a partir del desarrollo de la Sociología del currículum y de las teorías de la resistencia, se produjeron los intentos más notables, desde un punto de vista más teórico que empírico, de recoger el testigo de Young y elaborar una Sociología de la educación crítica y susceptible de superar el estructuralismo de las teorías de la reproducción. A ello contribuiría también la creciente importancia de las investigaciones dirigidas a mostrar el papel de la escuela en la reproducción de las diferencias de género y etnia, aspecto que, como veremos, no sólo supone un añadido a las corrientes de investigación en Sociología de la educación, sino una cierta redefinición de dichas corrientes.

En la década de 1980, la Nueva Sociología de la educación experimentó un declive y fue sustituida por otras corrientes teóricas, como la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica. Sin embargo, sus aportes fueron fundamentales para comprender la educación como un fenómeno social complejo, y para enfatizar la importancia de analizar las desigualdades educativas y sociales. En la actualidad, la Nueva Sociología de la educación sigue siendo una referencia importante para el análisis crítico de la educación y la transformación social.

### **2.3.2- Sociología de la educación crítica**

El resurgimiento de los marxismos a lo largo de los sesenta, constituyó un momento importante en el desarrollo de la Sociología de la educación crítica. El término se refiere a un aumento en la popularidad y la influencia del pensamiento y la teoría marxista en la política, la cultura y la academia a lo largo de la década de 1960. Varios factores influyeron en este resurgimiento.

Una consideración esencial presenta a la década de 1960 como un período de agitación política y social en todo el mundo, con movimientos sociales que cuestionaban y desafiaban el orden social existente. En muchos casos, estos movimientos se inspiraron

en la teoría marxista, que ofrecía una crítica profunda del capitalismo y del sistema económico y político establecido.

Otro elemento muestra que la teoría marxista experimentó una renovación y una reevaluación crítica en la década de 1960. Muchos teóricos marxistas revisaron y actualizaron la teoría marxista clásica para aplicarla a las realidades políticas y económicas del siglo XX, y se desarrollaron nuevas formas de marxismo, como el marxismo estructuralista, el marxismo cultural y el marxismo humanista.

Por último, la década de 1960 también fue un período de creciente interés en las teorías de la revolución y el cambio social. El marxismo, con su énfasis en la lucha de clases y la transformación revolucionaria, se convirtió en una teoría atractiva para muchos activistas y académicos que buscaban alternativas al sistema existente.

En este periodo, las movilizaciones estudiantiles y el fracaso de las políticas de igualdad de oportunidades son cuestiones clave para comprender la aparición de una Sociología de la educación crítica, que identifica una función social de la educación completamente opuesta a la otorgada por el funcionalismo tecnológico y la teoría del capital humano.

La Sociología de la educación crítica es una corriente teórica que surge en la década de 1960 como respuesta al funcionalismo y al tecnicismo dominantes en la Sociología de la educación. Esta perspectiva se enfoca en analizar la educación como una institución social que está inserta en un contexto histórico y político específico y que tiene un impacto en la formación de identidades, relaciones de poder y procesos de cambio social.

Entre las principales características de la Sociología de la educación crítica, se encuentran:

- Enfoque en la relación entre la educación y el poder: la Sociología de la educación crítica se enfoca en analizar cómo la educación reproduce o desafía las relaciones de poder y desigualdades existentes en la sociedad.
- Compromiso con la transformación social: la Sociología de la educación crítica tiene un compromiso con la transformación social y busca entender cómo la educación puede ser utilizada como herramienta para el cambio social y la justicia.
- Análisis de la cultura y la identidad: la Sociología de la educación crítica se enfoca en analizar cómo la educación influye en la formación de la identidad y la cultura, y cómo estos procesos están relacionados con las estructuras de poder y desigualdad.

- Perspectiva histórica y contextual: la Sociología de la educación crítica se enfoca en entender la educación en su contexto histórico y político, y cómo las instituciones y prácticas educativas han evolucionado a lo largo del tiempo.
- Interdisciplinariedad: la Sociología de la educación crítica se nutre de distintas disciplinas como la Sociología, la pedagogía, la psicología, la historia y la filosofía entre otras.

Las denominadas teorías de la reproducción destacaron la importancia del conflicto y de la ideología en la educación. Su tesis se resume en que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen.

Sin embargo, tanto el paradigma liberal como el paradigma crítico, a pesar de su oposición ontológica, no alteraron las preguntas esenciales sobre las que se realiza la investigación sociológica de la educación. Desde ambos puntos de vista, la relación entre educación y sociedad es contemplada sin penetrar en el análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de la institución escolar. La escuela es una “caja negra” distribuidora de títulos que, para unos posibilitan la movilidad social, y para otros la reproducción de las posiciones de origen.

En Sociología de la educación, el término “caja negra” se refiere a un enfoque teórico que considera la educación como un proceso opaco y misterioso, en el que los procesos internos y las decisiones no son visibles ni accesibles al observador externo. En este sentido, la educación es vista como una “caja negra” que oculta los procesos internos y la influencia de factores sociales y culturales en la formación de la persona.

El término también hace referencia a la idea de que un sistema o proceso puede ser comprendido sin necesidad de conocer los detalles de su funcionamiento interno. En la educación, este término se ha utilizado para describir la tendencia a ver la educación como un proceso cerrado en el que los resultados finales (como la calificación o el logro académico) son lo único que importa, sin prestar atención a cómo se logran estos resultados.

La “caja negra” se utilizó por primera vez en el contexto de la educación por el sociólogo francés Michel Crozier en su libro *The Bureaucratic Phenomenon*, (1964). Crozier argumentó que la educación se había convertido en una “caja negra” en la que los procesos internos se ocultaban detrás de un conjunto de normas y procedimientos burocráticos que impedían una comprensión clara de lo que realmente estaba sucediendo en las aulas.

La metáfora de la “caja negra” se ha utilizado desde entonces para describir la tendencia de los sistemas educativos a centrarse en los resultados finales como las

calificaciones y los puntajes de los exámenes, sin considerar cómo se alcanzan estos resultados. En lugar de investigar y analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la educación a menudo se ve simplemente como un proceso de entrada y salida, en el que los estudiantes ingresan con ciertos conocimientos y habilidades, y luego reciben calificaciones que reflejan su nivel de logro.

Durante los últimos años, han surgido diferentes enfoques teóricos en la Sociología de la educación, los cuales han generado nuevas formas de análisis y reflexión sobre las dinámicas educativas en la sociedad. A continuación, se presentan algunos de los principales enfoques teóricos que se han desarrollado en la actualidad:

1. Enfoque crítico: Este enfoque ha sido central en la Sociología de la educación desde sus orígenes, y ha sido renovado en las últimas décadas. Se enfoca en las desigualdades sociales y educativas, y analiza cómo los sistemas educativos contribuyen a mantener y reproducir estas desigualdades. Se ha enfatizado en la importancia de la educación crítica, que promueva la reflexión sobre las estructuras sociales y la transformación de las mismas.
2. Enfoque poscolonial: Este enfoque se centra en la relación entre la educación y los procesos de colonización y descolonización. Se analiza cómo la educación ha sido utilizada como una herramienta para la imposición de la cultura y la identidad de los colonizadores, y cómo puede ser utilizada como una herramienta para la resistencia y la afirmación de las culturas y las identidades locales.
3. Enfoque de género: Este enfoque se enfoca en el análisis de las desigualdades de género en la educación, y en la forma en que estas desigualdades se relacionan con las desigualdades sociales y económicas. Se ha enfatizado en la importancia de la educación feminista, que promueva la igualdad de género y la eliminación de la discriminación.
4. Enfoque de la justicia social: Este enfoque se enfoca en el análisis de las desigualdades sociales y educativas, y en la forma en que estas desigualdades pueden ser abordadas mediante políticas y prácticas educativas orientadas a la justicia social. Se ha enfatizado en la importancia de la educación crítica y la participación de los estudiantes en la transformación de las estructuras sociales.
5. Enfoque de la complejidad: Este enfoque se enfoca en la complejidad de las dinámicas educativas, y en la necesidad de abordarlas de manera integral y holística. Se ha enfatizado en la importancia de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el análisis de la educación, y en la necesidad de considerar múltiples factores y dimensiones en el diseño de políticas y prácticas educativas.

6. Enfoque de la educación popular: Este enfoque se enfoca en la importancia de la educación como una herramienta para la transformación social y la construcción de una sociedad más justa y democrática. Se ha enfatizado en la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, y en la necesidad de promover la reflexión crítica sobre las estructuras sociales y la transformación de las mismas.

7. Otro enfoque teórico que ha emergido en la Sociología de la educación en las últimas décadas es el enfoque de la educación ambiental. Este enfoque se centra en la relación entre la educación y el medio ambiente, y se basa en la idea de que la educación es fundamental para fomentar la conciencia ambiental y promover la sostenibilidad. La educación ambiental busca involucrar a las personas en la comprensión y la resolución de los problemas ambientales, y se centra en la interacción entre las personas y el medio ambiente.

#### 2.4- Sociología de la educación y las instituciones educativas

La Sociología de la educación siendo una rama de la Sociología se enfoca en el estudio de la relación entre la educación y la sociedad en la que se desarrolla. Su objetivo principal es entender cómo las instituciones educativas influyen en la vida de los estudiantes y cómo los estudiantes, a su vez, influyen en la sociedad en la que viven.

El estudio sociológico de la escuela es un tema relevante en la disciplina de la Sociología de la educación. La escuela es una institución social que tiene una gran importancia en la sociedad, ya que es el lugar donde los jóvenes aprenden los conocimientos y habilidades necesarios para desenvolverse en el mundo. Además, la escuela es un espacio en el que se transmiten valores, normas y actitudes, lo que la convierte en un objeto de estudio interesante para los sociólogos.

La escuela es una de las instituciones educativas más importantes en nuestra sociedad, y es un lugar donde se producen múltiples procesos sociales y culturales que pueden tener un impacto significativo en la vida de los estudiantes. En este texto, exploraremos algunos de los principales temas y debates en el estudio sociológico de la escuela.

1- La función de la escuela en la sociedad. Una de las cuestiones más importantes en el estudio sociológico de la escuela es la función que cumple la institución en la sociedad. Hay una serie de perspectivas teóricas diferentes sobre este tema, y los sociólogos han debatido ampliamente acerca de cuál es la función principal de la escuela.

Algunos sociólogos creen que la función principal de la escuela es la reproducción social. Según esta perspectiva, la escuela sirve para mantener y perpetuar las estructuras sociales existentes, incluyendo la desigualdad social y económica.

Otros sociólogos, por el contrario, creen que la función principal de la escuela es la movilidad social.

Según esta perspectiva, la escuela puede ser un medio para que los estudiantes de orígenes humildes accedan a trabajos mejor remunerados y una mayor movilidad social.

2- Desigualdad educativa. Otro tema importante en el estudio sociológico de la escuela es la desigualdad educativa. La desigualdad educativa se refiere a las diferencias en el acceso a la educación y los resultados educativos entre diferentes grupos de estudiantes.

Existen múltiples factores que pueden contribuir a la desigualdad educativa, incluyendo la raza, el género, el origen socioeconómico y la ubicación geográfica. Los sociólogos han investigado ampliamente estos factores para comprender mejor cómo influyen en el acceso a la educación y los resultados educativos.

3- La socialización en la escuela. Otro tema importante en el estudio sociológico de la escuela es la socialización en la escuela. La socialización se refiere al proceso por el cual los individuos aprenden los valores, normas y comportamientos que son comunes en una sociedad.

La escuela puede ser un lugar importante para la socialización de los estudiantes, ya que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en la escuela y pueden estar expuestos a una amplia gama de valores y normas. Los sociólogos han investigado cómo los valores y normas que se transmiten en la escuela pueden influir en la vida de los estudiantes.

4- La cultura escolar. Otro tema importante en el estudio sociológico de la escuela es la cultura escolar. La cultura escolar se refiere a las normas, valores y creencias que son comunes en una institución educativa.

5- El impacto de la sociedad en la escuela. La sociedad influye en la escuela de muchas maneras. Por ejemplo, los valores y normas de la sociedad se reflejan en los objetivos educativos de la escuela. Además, la escuela está influenciada por las demandas de la sociedad en términos de empleo y habilidades necesarias.

6- La política también tiene un papel importante en la educación, ya que las políticas educativas pueden tener un impacto significativo en la escuela. Por último, la cultura de la sociedad puede influir en la educación, ya que la escuela es una forma de transmitir la cultura de una sociedad a las generaciones más jóvenes.

7- La escuela y la desigualdad social. La escuela también puede ser un lugar donde se reproduce la desigualdad social. Por ejemplo, los niños de familias más pobres pueden tener menos acceso a recursos educativos, lo que puede limitar sus oportunidades educativas.

Además, la educación puede estar sesgada hacia ciertos grupos sociales, lo que puede perpetuar la desigualdad. Por último, la escuela también puede ser un lugar donde se refleja las desigualdades sociales, como el racismo y la discriminación.

8- La escuela y el cambio social. La escuela también puede ser un lugar donde se fomenta el cambio social. Por ejemplo, la educación puede ser una herramienta para la movilidad social, lo que puede ayudar a romper las barreras sociales. Además, la educación puede fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social, lo que puede ayudar a las personas a ser agentes de cambio en la sociedad.

Entre los principales enfoques teóricos y metodológicos que se han utilizado para estudiar la escuela desde la perspectiva de la Sociología de la educación son presentados a continuación. Ello cumple con el objetivo de analizar cómo se ha abordado el estudio de la escuela y cuáles son las principales contribuciones de la Sociología en este campo.

- Enfoque funcionalista. La Sociología de la educación ha desarrollado diferentes enfoques teóricos para estudiar la escuela. Uno de los más importantes es el enfoque funcionalista, que parte de la premisa de que la escuela tiene la función de preparar a los jóvenes para su futuro rol en la sociedad. Desde este enfoque, se estudian los procesos de socialización y la transmisión de conocimientos y valores que ocurren en la escuela.
- Enfoque crítico. Otro enfoque relevante es el enfoque crítico, que parte de la premisa de que la escuela reproduce y refuerza las desigualdades sociales existentes en la sociedad. Desde este enfoque, se estudian las relaciones de poder que se establecen en la escuela y cómo estas afectan a los procesos de aprendizaje y socialización.
- Enfoque interpretativo. Finalmente, también existe un enfoque interpretativo, que se enfoca en el significado que los jóvenes y los profesores le dan a la escuela y a sus experiencias educativas. Desde este enfoque, se estudian los procesos de construcción de la identidad y de las relaciones interpersonales que se dan en la escuela.

## 2.5- La institucionalización de la Sociología de la educación

Desde que los sociólogos positivistas del XIX escribieran sobre la educación ha

transcurrido más de un siglo, en el curso del cual se ha producido el desarrollo e institucionalización de la Sociología de la educación.

Este proceso, sin embargo, lejos de producirse lineal y uniformemente, ha estado sujeto a cambios que tienen que ver tanto con el desarrollo y los debates teóricos de la propia disciplina (y lógicamente de la teoría sociológica general) como con las posiciones acerca de la extraordinaria importancia que adquiere la educación formal como mecanismo de asignación, de distribución y de legitimación de las posiciones sociales a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Entre las aportaciones durkheimianas al estudio de la relación entre educación y sociedad y la adopción del término *sociology of education* transcurre un período denominado de preformación de la Sociología de la educación. La llamada *educational sociology*, desarrollada desde departamentos de pedagogía de universidades norteamericanas, respondió a la auténtica revolución que experimentó el sistema educativo norteamericano de comienzos de siglo y a su función de preparación de masas de trabajadores para la creciente economía industrial.

Durante la primera década del siglo, bajo la influencia de la obra de John Dewey, la “Sociología educativa” surgió como alternativa a la orientación esencialista y metafísica dominante de la pedagogía. Desde esta nueva perspectiva, la educación es contemplada como un proceso activo y crítico fundamental para la cohesión social y el fortalecimiento de la democracia, una orientación, por lo tanto, que se acerca a Durkheim en la visión positivista de la escuela como instrumento de desarrollo moral y social.

Para Dewey la importancia de la extensión social de la educación se basa en la idea de la importancia del aprendizaje y de la experiencia para la actividad humana, de la enseñanza de la autodisciplina y la autonomía como fundamentos de la formación de individuos libres y capaces de pensar y actuar por sí mismos.

El contexto social americano de principios de siglo facilitó el desarrollo de la “Sociología educativa” como espacio de desarrollo de las relaciones entre escuela y comunidad social y como contribución a la difusión de la confianza utópica en el cambio escolar. Esta orientación dominó la escena de la investigación entre educación y sociedad durante la primera mitad de siglo.

Sin embargo, esta corriente de pensamiento e investigación, cuya mayor producción se recoge en la revista fundada en 1927, *Journal of Educational Sociology*, reflejó menos la aplicación de los principios sociológicos generales y más el interés por un área que se consideraba a sí misma más una especialidad de la educación que de la Sociología. Precisamente, en esta posición tuvo mucho que ver los temas que se analizaban los que podían estar más relacionados con el contenido o el proceso de enseñanza aprendizaje y por supuesto, con los investigadores o actores que realizaban el estudio.

Evidencia de lo anteriormente descrito, la orientación normativa y sociográfica de la Sociología educativa, la ausencia de consideraciones teóricas y su funcionalidad para el naciente sistema educativo meritocrático dan lugar a una investigación sobre educación y sociedad que constituye más un soporte de legitimación para la administración educativa norteamericana que una investigación sociológica rigurosa. Esta constituye una constante dentro de las Ciencias sociales, donde su *modus operandi* ha estado vinculado con la legitimación de determinadas estructuras sociales en el poder.

Pero es a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial cuando efectivamente tiene lugar el desarrollo de una verdadera perspectiva sociológica de la educación. El interés de los científicos sociales, básicamente sociólogos y economistas, por la educación coincidió con un período de expansión económica y educativa sin precedentes. La educación formal, como ya hemos señalado, se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático en las sociedades capitalistas democráticas.

La Segunda Guerra Mundial (1939-1945), fue uno de los eventos más devastadores de la historia de la humanidad, que tuvo un gran impacto en todos los aspectos de la vida, incluyendo la educación. La terminación de la guerra tuvo importantes consecuencias para la educación en todo el mundo, que se manifestaron en diversas formas. En este texto, analizaremos algunos de los principales efectos que la terminación de la Segunda Guerra Mundial tuvo en la educación en el mundo.

El fin de la guerra trajo consigo la necesidad de reconstruir los países afectados por el conflicto. Muchas naciones se encontraban en ruinas, con infraestructuras destruidas y economías debilitadas. En este contexto, la educación fue vista como un medio clave para la reconstrucción y el desarrollo de los países. Los gobiernos, junto con organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, comenzaron a invertir en la educación para promover el crecimiento económico y el bienestar social. Se crearon programas y políticas educativas para ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad de la misma.

Uno de los efectos más notables de la terminación de la Segunda Guerra Mundial en la educación fue el aumento del acceso a la educación en todo el mundo. En muchos países, la educación primaria y secundaria se convirtió en un derecho universal para todos los niños. Además, se crearon nuevas oportunidades para la educación superior, lo que permitió a más personas acceder a la formación profesional y académica. En Europa, por ejemplo, se establecieron programas de ayuda para estudiantes de bajos ingresos y se crearon becas para apoyar a los jóvenes en su educación superior.

Otro efecto importante de la terminación de la Segunda Guerra Mundial en la educación fue la creciente importancia de la educación técnica y vocacional. La guerra había generado una gran demanda de trabajadores capacitados en áreas como la ingeniería, la electrónica y la informática. En este contexto, se crearon programas de educación

técnica y vocacional para satisfacer las necesidades del mercado laboral. Estos programas también permitieron a las personas adquirir habilidades y conocimientos específicos para empleos bien remunerados y demandados.

La terminación de la Segunda Guerra Mundial también tuvo un impacto en la educación a nivel global. Las Naciones Unidas, creadas en 1945, establecieron la educación como uno de sus objetivos principales y promovieron políticas y programas educativos en todo el mundo. Además, se crearon organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial, que trabajaron en el desarrollo y la mejora de la educación en países de todo el mundo. Estos esfuerzos contribuyeron a la expansión de la educación a nivel global y a la creación de sistemas educativos más sólidos y equitativos.

La educación se convirtió, a partir de la década de los cincuenta, en un área prioritaria de intervención del estado, tanto por su importancia como factor de desarrollo económico como por ser un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades. Es este el contexto que enmarca el comienzo del proceso de institucionalización de la Sociología de la educación. Una ciencia que arranca en pleno predominio del estructural-funcionalismo norteamericano y como instrumento de legitimación de la política educativa en una fase de consolidación de los estados de bienestar.

Este proceso de institucionalización se encuentra marcado por varias etapas que son la base para el reconocimiento de la Sociología de la educación. Pierre Dandurand y Émile Ollivier, publican un interesante documento titulado *Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet*, en 1987 (Los paradigmas perdidos. Ensayo sobre la Sociología de la educación y su objeto) en el cual los autores identifican tres momentos clave en la institucionalización de la Sociología de la educación.

i. 1945-1965: el primer momento de la institucionalización de la Sociología de la educación. Este fue el período de la “institucionalización temprana”. En este período, la Sociología de la educación emergió como una disciplina académica separada en las universidades y las Ciencias sociales en general comenzaron a incorporar la educación como objeto de estudio. En este contexto, los investigadores se centraron en la medición de la eficiencia de la educación y en la identificación de los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Los autores señalan que este momento estuvo fuertemente influenciado por la psicometría y la teoría funcionalista.

ii. 1965-1975: la visión radical. Este fue el período del “radicalismo crítico”. Este momento fue caracterizado por una crisis de la sociedad y de la escuela, lo que llevó a la aparición de nuevas corrientes de pensamiento crítico en la Sociología de la educación. Los autores destacan que este momento estuvo marcado por la influencia del marxismo y la nueva Sociología de la educación. Los investigadores se enfocaron en la comprensión de los sistemas educativos y las desigualdades educativas en términos de estructuras sociales más amplias.

También se centraron en las relaciones de poder dentro de la escuela y en la crítica de la ideología dominante.

iii. 1975-1986: la ruptura del objeto. Este fue el período de la “ruptura del objeto”. Durante este momento, los autores argumentan que hubo una pérdida de interés en la educación como objeto de estudio para la Sociología. La Sociología de la educación se volvió menos crítica y se centró en el análisis interno de la escuela, en particular en el estudio de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza. Además, los autores señalan que este período se caracterizó por un desencanto generalizado y un discurso neoconservador que desestimaba la importancia de la educación en la sociedad.

El **primer momento** de la “institucionalización temprana”, se refiere a la época en que la Sociología de la educación comenzó a desarrollarse como disciplina en sí misma. Este período se ubica entre las décadas de 1920 y 1960, y se caracteriza por la influencia del funcionalismo y el positivismo en la investigación educativa. La Sociología de la educación se centró en la medición de variables cuantitativas y en la descripción y análisis de las estructuras sociales que rodean la educación, como la familia y la comunidad. En este enfoque, se le dio menos importancia a los procesos educativos y a la experiencia subjetiva de los individuos.

Según lo descrito por los autores, el primer momento de la institucionalización de la Sociología de la educación, que se extiende desde 1945 hasta 1965, se caracteriza por el desarrollo de la Sociología de la educación en el seno de la Sociología general, la cual se preocupaba por el estudio de la estructura social y las instituciones. En este contexto, la Sociología de la educación era considerada como una especialización de la Sociología general, y se centraba en el análisis de las funciones de la educación en la sociedad, en particular en la transmisión de conocimientos y valores culturales.

Los autores señalan que, durante este período, la Sociología de la educación estaba marcada por una fuerte influencia de la psicología y la pedagogía, y se interesaba principalmente por el estudio de los procesos de aprendizaje y la relación entre el alumno y el maestro. En este primer momento de la institucionalización de la Sociología de la educación, también se observa una preocupación por el estudio de los sistemas educativos, en particular su organización y funcionamiento, así como el análisis de las desigualdades educativas. En términos institucionales, los autores destacan la creación de departamentos de Sociología de la educación en algunas universidades, así como la organización de congresos y la publicación de revistas especializadas.

El **segundo momento** reconocido como “radicalismo crítico”, se ubica a partir de la década de 1960 y se extiende hasta los años 80. En este período se produce un cambio en la perspectiva teórica y metodológica de la Sociología de la educación. Se da lugar a una visión más crítica y reflexiva sobre la educación, que va más allá de la medición de variables cuantitativas. La Sociología de la educación se enfoca en cuestiones más

amplias, como la desigualdad social, la estructura del poder y las relaciones de género y raza en el ámbito educativo. Se desarrollan teorías críticas que buscan comprender el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales.

Este momento se caracterizó por la crisis de la sociedad y la escuela, y por momentos de ruptura como el marxismo y la nueva Sociología de la educación. La Sociología de la educación se politiza y se radicaliza en este período, y se enfoca en las desigualdades y la opresión. Se cuestionan los modelos dominantes de educación y se proponen alternativas radicales, y la Sociología de la educación se convierte en un instrumento de crítica social. El marxismo y la nueva Sociología de la educación se convierten en las corrientes dominantes de este período, y se enfocan en el papel de la educación en la reproducción de la desigualdad social y la dominación ideológica.

De forma más explícita, este segundo momento se caracterizó por una crisis general de la sociedad, así como por una crisis específica del sistema educativo, que se manifiesta en la creciente insatisfacción de los estudiantes, la movilización social y política en torno a las cuestiones educativas y la demanda de democratización y renovación del sistema escolar.

En este contexto, la Sociología de la educación se renueva y se radicaliza, adoptando un enfoque crítico y transformador. Se busca comprender y transformar el sistema educativo en relación con las estructuras de poder y dominación existentes en la sociedad.

Por otra parte, se desarrolla un enfoque marxista de la educación, que se centra en el análisis de la relación entre el sistema educativo y la reproducción de las desigualdades sociales y económicas. Los estudios de Bowles y Gintis sobre la “correspondencia” entre la escuela y la estructura de clases, así como la obra de Paulo Freire sobre la “educación liberadora”, son ejemplos importantes de esta tendencia.

Además del marxismo, también emergen otras perspectivas críticas, como la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, que se centra en la relación entre el sistema educativo y la cultura dominante, o la teoría del currículum oculto de Michael Apple, que analiza la transmisión de valores y normas sociales a través de la educación.

Este segundo momento se caracteriza también por una mayor atención a las dimensiones metodológicas y epistemológicas de la Sociología de la educación. Los autores se cuestionan la objetividad y neutralidad del conocimiento científico y se adoptan enfoques más críticos y reflexivos sobre el papel de la Sociología en la transformación social.

Estamos en presencia de un enfoque crítico y radical de la Sociología de la educación, que busca entender y transformar el sistema educativo en relación con

las desigualdades sociales y económicas. Además, se desarrollan nuevos enfoques teóricos y metodológicos, que cuestionan la objetividad y neutralidad del conocimiento científico

El tercer momento se ubica a partir de 1975-1986 y lo identifica como “la ruptura del objeto”. En ello forma parte el “Desencanto y discurso neoconservador”, así como “El repliegue sobre la “caja negra” o el análisis interno de la escuela”.

Según los autores, se da un desencanto y un discurso neoconservador en el que se pone en duda la pertinencia y el valor de la Sociología de la educación. Además, se observa un repliegue sobre la “caja negra” o el análisis interno de la escuela, que se centra en los procesos internos de la institución escolar, en la gestión de las aulas y en la relación profesor-alumno.

Siendo más explícito, entre las características específicas de este momento, se encuentran las siguientes:

- a. Desconfianza hacia la Sociología crítica: A partir de mediados de la década de 1970, la Sociología de la educación comienza a recibir críticas desde diversos frentes. El discurso neoconservador, por ejemplo, sostiene que la Sociología de la educación es una disciplina ideológica que busca imponer una visión política particular.
- b. Repliegue sobre la “caja negra”: El análisis interno de la escuela se convierte en una de las principales preocupaciones de la Sociología de la educación en este periodo. En lugar de explorar las causas más amplias de los problemas educativos, los investigadores se centran en el estudio de los procesos internos de la escuela y en la relación profesor-alumno.
- c. Crítica a los paradigmas anteriores: La Sociología crítica y el enfoque estructural-funcionalista son cuestionados en este periodo. Los investigadores comienzan a dudar de la pertinencia de estas teorías y buscan nuevas formas de entender la educación.
- d. Métodos de investigación empíricos: En este periodo, los métodos de investigación empíricos se convierten en la norma. Los investigadores utilizan encuestas, entrevistas y observaciones para recopilar datos sobre la educación.
- e. Enfoque interdisciplinario: La Sociología de la educación comienza a abrirse a otras disciplinas, como la antropología, la psicología y la historia. Esta apertura permite una comprensión más completa y profunda de los problemas educativos.

## 2.6- Papel de las personalidades históricas y sus principales aportaciones

Una revisión crítica del desarrollo de la Sociología de la educación desde sus principales enfoques o escuelas requiere plantearse la importancia del estudio de los grandes teóricos y teorías de la misma forma que de las prácticas escolares más exitosas. Desde esta revisión es posible plantearse la construcción de un conocimiento científico y objetivo que aporte nuevos elementos para la mejora de nuestra sociedad y de la educación.

En este espacio nos centramos en las aportaciones teóricas y lo hacemos desde las más significativa de la Sociología clásica (Comte, Marx, Durkheim y Weber) hasta las más actuales (teorías dialógicas, Bernstein, Apple, Willis, Giroux) trabajándolas tanto desde su aportación teórica como desde su repercusión social y educativa.

### 2.6.1- Aportaciones de los clásicos: Comte, Marx, Durkheim y Weber

Las revoluciones norteamericana y francesa significan una fase ya irreversible de superación del Antiguo Régimen. Junto con el feudalismo y las monarquías absolutas, desaparecía el orden fundamentado en el derecho divino y la nobleza. La sociedad y el ciudadano se convierten en sujetos de los derechos humanos y la ética.

Los ilustrados habían ido preparando esa modernidad social en la que la gente quería autodirigirse decidiendo por ejemplo quiénes debían gobernar en lugar de dejarlo en manos divinas. Para autogobernarse, la sociedad tenía que autoconocerse. Si la república no podía ser presidida por quien dijera Dios, sino por los votos del pueblo, tampoco el conocimiento de la sociedad podía dejarse en manos de revelaciones divinas, sino que debía ser hecho por las personas, creándose así durante el siglo XIX las Ciencias sociales.

#### 2.6.1.1- Auguste Comte y su Sociología positiva

Las revoluciones democráticas tuvieron un gran protagonismo de los sectores populares. Después los nuevos sectores dominantes, apoyados en el avance de la economía de mercado, buscaban la reconstrucción de una estabilidad social burguesa. Auguste Comte y su Sociología positiva se presentaron como los proveedores de las bases científicas de este nuevo orden. Por eso, se ha denominado a veces a su aportación Sociología del orden. La aportación sociológica más importante de Comte es su ley de los tres estadios.

August Comte es conocido por su teoría de los tres estadios, la cual argumenta que el pensamiento humano ha evolucionado a través de tres fases o estadios históricos:

1. El estadio teológico: en este estadio, la humanidad explicaba los fenómenos naturales y sociales en términos de la voluntad de los dioses o de las fuerzas sobrenaturales. Este estadio se caracteriza por la ausencia de pensamiento crítico y la prevalencia de la imaginación y la creencia.
2. El estadio metafísico: en este estadio, la humanidad comenzó a buscar explicaciones más racionales y abstractas para los fenómenos naturales y

sociales. Se creía en la existencia de leyes abstractas y universales que rigen la naturaleza y la sociedad.

3. El estadio positivo: en este estadio, la humanidad se basa en la observación y la experiencia empírica para explicar los fenómenos naturales y sociales. Comte argumentó que este estadio es el más avanzado y científico ya que se basa en la evidencia y la observación empírica, en lugar de en la especulación abstracta.

La obra en la que August Comte presentó su ley de los tres estadios fue su obra principal, *Curso de Filosofía Positiva*, ya comentada en la parte primera de este trabajo y que publicada en seis volúmenes entre 1830 y 1842. En esta obra, Comte elaboró su teoría del positivismo, que sostiene que el conocimiento científico empírico es la única forma legítima de conocimiento y que la humanidad ha evolucionado a través de los tres estadios históricos de la teología, la metafísica y la ciencia positiva. Esta obra es considerada una de las más influyente en la historia de la filosofía y la Sociología, y estableció las bases para el desarrollo del positivismo como corriente filosófica.

La evolución de las sociedades está marcada por el progreso de sus conocimientos. Las potencias sobrenaturales del primitivo estadio teológico dejan paso a las ideas abstractas del estadio metafísico y, finalmente a la explicación a través de la observación del estadio positivo; ya no se trata de extraer los conocimientos de las revelaciones divinas, ni de pretender ir más allá de la física, sino por el contrario de hacer una física social.

Todas las sociedades evolucionan hacia el estadio positivo en el que el hombre renuncia a descubrir la naturaleza última de las cosas (lo divino y lo metafísico), pero en el que logra unos conocimientos que le permiten la explotación y transformación del mundo. La escuela positiva tiene que sustituir a la escuela teológica y a la escuela metafísica. Las revoluciones democráticas crearon el sistema educativo universal con la intención de llevar la alfabetización y la escuela a toda la ciudadanía. La educación tenía una finalidad moral consistente en la creación y homogeneización del ciudadano socializando a todos los niños en unos conocimientos y valores compartidos. Comte no se limita a analizar esa educación, sino que propone la extensión de una escuela positiva al servicio de la superioridad de la filosofía positiva.

Se ha considerado a veces su Sociología de la educación como conservadora al estar orientada a contribuir al nuevo orden burgués. En efecto, superar el desorden es en todos sus aspectos una finalidad prioritaria. La nueva escuela necesitaba, por ejemplo, un orden material interno y externo que él consideraba imprescindible para toda meditación social. Sin embargo, se olvida que, por aquel tiempo, el nuevo orden republicano estaba en lucha con una sociedad tradicional que intentaba restaurar aspectos del viejo régimen. Comte defendía la escuela positiva frente a las escuelas teológica y metafísica.

Además, defendía la universalidad y finalidad popular de la enseñanza, dirigida sobre todo a la clase más numerosa, a quien nuestra situación deja desprovista de toda instrucción regular, a causa del creciente desuso de la instrucción puramente teológica, que, reemplazada, provisionalmente, sólo para los cultos, por una cierta instrucción metafísica y literaria, no ha podido recibir, sobre todo en Francia, ningún equivalente parecido para la masa popular.

#### 2.6.1.2- Carlos Marx y su educación igualitaria

Durante el siglo XIX, van surgiendo los movimientos y organizaciones obreras de signo socialista y anarquista que cuestionan no sólo el Antiguo Régimen sino también el orden burgués que sociólogos como Comte querían contribuir a consolidar. En el contexto de esas luchas, surgieron teorías que, como las de Marx, tardaron en ser consideradas científicas por la academia, pero que han ejercido ya una considerable influencia en la Sociología y en las Sociologías de la educación.

Marx no publicó libros sobre educación, pero sí que incluyó esta área en sus reflexiones y planteó análisis y alternativas muy vinculadas al conjunto de su teoría. Podemos considerar su propuesta de escuela siguiendo tres características principales: a) igualitaria; b) laica; c) productiva. Aunque el estructuralismo marxista ha afirmado lo contrario, Marx estaba a favor de la lucha por una educación igualitaria.

Criticó por un lado las propuestas que consideraban que podía haber una escuela igual para todas las niñas y niños en una sociedad capitalista basada en la desigualdad entre quienes tenían la propiedad de los medios de producción y quienes tenían que vender su fuerza de trabajo. Sin embargo, sí consideraba que la lucha por una escuela igualitaria formaba parte de la lucha por una sociedad igualitaria que sustituyera al capitalismo.

Entre sus propuestas, encontramos muchas con esta orientación. Defendió la universalización de la escuela para toda la población. La gratuidad era considerada como una condición necesaria para el acceso igualitario de todas y todos a la educación. También se oponía a la división entre centros privados para las clases altas y centros públicos para el resto. Finalmente, defendía la obligatoriedad de la escuela frente a las diferentes explotaciones infantiles que impedían la asistencia.

Carlos Marx escribió sobre la educación en varios textos, pero uno de los más destacados es su obra *La Ideología Alemana*, escrita en coautoría con Friedrich Engels. En esta obra, Marx y Engels desarrollan su teoría del materialismo histórico y critican las ideas filosóficas de sus contemporáneos, especialmente las ideas de la filosofía hegeliana.

En el capítulo IV de *La Ideología Alemana*, Marx y Engels abordan el tema de la educación y la formación de la conciencia. En este capítulo, argumentan que la educación y la formación de la conciencia son el resultado de las relaciones sociales y económicas

existentes en una sociedad determinada. Según Marx y Engels, la educación y la formación de la conciencia no son el resultado de la actividad individual de los hombres, sino que son el resultado de las relaciones sociales en las que los hombres están involucrados.

Estos filósofos argumentan que la educación en la sociedad capitalista es una forma de reproducción de las relaciones sociales capitalistas. En la sociedad capitalista, la educación está diseñada para formar individuos que sean productivos en el sistema capitalista y que acepten sus valores y normas. En este sentido, la educación en la sociedad capitalista se convierte en una forma de control social que mantiene el statu quo.

Marx y Engels proponen que la educación en una sociedad socialista debe estar diseñada para formar individuos que sean capaces de construir una sociedad sin clases. En una sociedad socialista, la educación debe estar orientada a la formación de individuos críticos y creativos, capaces de transformar la sociedad en la que viven. En este sentido, la educación debe ser un instrumento para la liberación y la emancipación de la humanidad.

Contra lo que a veces se ha afirmado en su contra (o se ha practicado alegando ilegítimamente su nombre), Marx no quería una escuela adoctrinadora de una determinada ideología. Su propuesta incluía el carácter laico de la escuela, donde sólo se enseñaran los saberes de las diferentes ciencias y no las diferentes doctrinas de los partidos o clases sociales. Precisamente ese carácter laico y pluralista le llevaba a oponerse a las escuelas adoctrinadoras en una determinada ideología o religión, y también a proponer una educación social que no dejara a las niñas o niños en manos de una única forma de ver las cosas por parte de su familia.

No obstante, eso no suponía defender una imposible educación neutral. Proponía que las escuelas y los diferentes niveles del sistema educativo estuvieran controlados por las organizaciones obreras y populares. Su propuesta de superación del trabajo manual e intelectual tenía también su consecuencia educativa. Había que eliminar la separación entre la escuela y la producción. Las alumnas y alumnos debían recibir una formación teórica y práctica simultáneamente.

Se criticaba el ideal de separación de las niñas y niños del mundo real y de la producción, y su ubicación en aulas destinadas a “ser felices” o a recibir una educación alejada de la práctica social. Su propuesta era productiva no sólo en la vinculación entre la escuela y la fábrica sino también en la idea del esfuerzo como base tanto de la educación como de la producción.

### 2.6.1.3- Émile Durkheim y la introducción de la perspectiva sociológica en el estudio de la educación

Durkheim suele considerarse que fue el primer universitario que impartió un curso de Sociología, cuando fue designado profesor de Pedagogía y Ciencias sociales. Tanto su trayectoria personal como su obra son ejemplos de cómo alumnas o alumnos de pedagogía o magisterio pueden ser excelentes sociólogas y sociólogos y también de lo positiva que puede resultar la colaboración entre la Sociología de la educación y otras disciplinas como la Pedagogía.

Durkheim fue alumno de l'École Normale y a partir de 1902 sustituyó en el puesto de catedrático de Sociología de la educación a Buisson, al que suplió en el cargo a partir de 1906. Durante 5 años (de 1897 a 1902), había estado dando un curso de Pedagogía en la Facultad de Letras de Burdeos. Durkheim constituyó la Sociología como una ciencia autónoma, en lugar de hacerla depender de las Ciencias Naturales. El objeto de la Sociología son los hechos sociales, considerados como cosas, que tienen su base en la sociedad y no en los fenómenos biológicos o psíquicos del individuo.

Consideraba la información y la educación como los campos privilegiados para la acción del científico social que, como ciudadano, puede y debe informar a la sociedad para educarla al hacerse autoconsciente de sí misma. Al respecto de la Sociología de la educación, cree que es una disciplina que debe ser enseñada a profesores, maestros y estudiantes de modo que otorgue pautas de actuación educativa.

Lejos de la frontera estricta entre el ser y el deber ser que estableció el estructuralismo, Durkheim llega a plantear que es natural suponer, pues, que la Sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas. Ya desde su tesis doctoral, hace una distinción fundamental entre las sociedades según se dé en ellas la solidaridad mecánica u orgánica. La primera se da en las sociedades primitivas, donde sus miembros comparten unas ideas y creencias.

Uno de los textos más importantes de Émile Durkheim sobre la educación es su obra *Educación y Sociología*, publicada en 1922, un año después de su muerte. Durkheim escribió esta obra en 1911, mientras era profesor de Sociología en la Universidad de Burdeos.

En *Educación y Sociología*, Durkheim sostiene que la educación es un proceso social que tiene como objetivo la formación de individuos capaces de contribuir al bienestar de la sociedad en la que viven. Según Durkheim, la educación no es solo una transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también es un proceso de socialización que permite a los individuos integrarse en la sociedad y asumir sus normas y valores.

Uno de los conceptos clave de Durkheim en el libro mencionado es el de la educación moral. Para Durkheim, la educación moral es esencial para el desarrollo de una sociedad

justa y armoniosa. La educación moral implica la enseñanza de los valores y normas que son necesarios para la vida en sociedad, como la honestidad, la responsabilidad, el respeto por los demás y la solidaridad.

Durkheim también discute en *Educación y Sociología* la importancia de la educación en la formación de la conciencia colectiva y la cohesión social. Según Durkheim, la educación es uno de los principales mecanismos a través de los cuales se transmiten los valores y las creencias de una sociedad y se fomenta la integración social.

La solidaridad orgánica se da en las sociedades modernas, con una especialización de funciones y unas diferencias de profesión y entornos sociales; la división del trabajo cohesionaba entonces a sus miembros haciendo posible ese nuevo tipo de solidaridad social. Sin embargo, a lo largo de su vida, se observa una evolución en la que el consenso lingüístico va desempeñando un papel mayor en una solidaridad orgánica, ya no tan basada en la división del trabajo.

El consenso en torno a unas normas tiene un papel cada vez más importante en la cohesión social. La educación ocupaba para él un lugar muy relevante en el objeto de la Sociología, ya que la entendía como la socialización ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no habían alcanzado el grado necesario de madurez.

Durkheim consideraba que la Sociología de la educación debía tener una orientación práctica con dos finalidades: a) proporcionar al profesorado un análisis científico de la educación que les diera información y que les ayudase a resolver sus problemas; b) racionalizar su moral proporcionando así nuevos criterios de actuación educativa. Esta Sociología de la educación debía enseñarse a las alumnas y alumnos de las escuelas de Magisterio, a las y los estudiantes de las facultades, a las maestras y maestros y al profesorado.

La introducción de la perspectiva sociológica en el estudio de la educación supuso una revolución respecto a cómo se había abordado tradicionalmente. Su carácter social cuestionaba las pretensiones de filósofos y pedagogos de diseñar la educación ideal para todo tipo de sociedad. Por el contrario, se descubría así el papel de las instituciones educativas y sus funciones dentro de una sociedad determinada. Sin embargo, la lógica interna de la institución proporcionaba al sistema escolar una relativa autonomía.

#### 2.6.1.4- Max Weber y la burocratización de la sociedad

La aportación de Weber a la educación y a la Sociología de la educación ha sido relativa. Las referencias que realizó fueron pocas y aisladas. Su contribución a la actual Sociología de la educación es creciente pero indirecta. Weber es el autor más citado e influyente en la Sociología actual. Si la Sociología de la educación de los años setenta y ochenta se basó en autores marxistas, los actuales desarrollos se basan en contribuciones de los principales sociólogos del presente los que tienen muy en cuenta a Weber.

Entre las aportaciones de Weber a la Sociología contemporánea que más están colaborando con la actual Sociología de la educación, señalamos las siguientes: a) racionalización; b) modernización; c) crítica de la burocracia.

Weber denomina racionalización a toda ampliación tanto del saber empírico como de la capacidad de predicción y del dominio instrumental y organizativo de los procesos empíricos. La Sociología de la educación, como parte de esa racionalización, debe no sólo acumular saber empírico, sino proporcionar capacidad de predicción y dominio instrumental y organizativo.

Debe no sólo acumular conocimientos sobre la reproducción educativa de las desigualdades, sino también predecir la evolución de esas desigualdades según las políticas educativas que se apliquen, de forma que sea posible la elección de las opciones que mejor se acerquen a los objetivos pretendidos, es decir, que permitan un control instrumental y organizativo de los procesos empíricos para acercarlos hacia las finalidades de los diferentes grupos sociales.

Por ejemplo, no se trata sólo de demostrar que la escuela reproduce las desigualdades sociales, sino de analizar las actuaciones de las escuelas que contribuyen a superarlas, de forma que sea posible predecir resultados en función de las actuaciones que se escojan. La modernización lleva a una progresiva colonización de la racionalidad por la empresa capitalista y el Estado moderno.

Las escuelas tienden a estar dominadas por las empresas o el Estado que tiene su propiedad. Las estructuras de conciencia típicas de las sociedades modernas surgen de una racionalización cultural que produce una diferenciación en tres esferas de valor (ciencia, moral y arte), cada una con su propia lógica.

A diferencia del Renacimiento en que lo bello era también lo bueno y lo verdadero, en la modernización capitalista lo malo puede llegar a ser atractivo. Esta separación produce una pérdida de sentido y un desencantamiento al disociarse lo empíricamente dado de lo normativamente válido; quienes triunfan en el mercado constatan empíricamente que se saltan las normas morales de la sociedad e incluso las suyas propias.

La desilusión, la pérdida de sentido, son crecientes problemas de nuestro sistema educativo. Muchas profesoras y profesores ven que lo que funciona en sus clases se separa cada vez más de aquello en lo que creen. La creación de sentido forma parte prioritaria de las propuestas educativas actuales.

La burocratización de la sociedad fue considerada como irreversible por Weber y por algunos de sus seguidores. El sueño de la escuela pública se ha visto progresivamente burocratizado por unos políticos y técnicos que elaboran reformas que no escuchan a las personas y por un funcionariado que se considera propietario de los centros educativos.

Sin embargo, las mejores propuestas educativas de la actualidad y las que están obteniendo mejores resultados son las que están invirtiendo esos procesos burocráticos devolviendo las escuelas al conjunto de la ciudadanía, al colaborar el profesorado con el alumnado, familiares, asociaciones y demás entidades. No obstante, las aportaciones sobre la burocratización de Weber sirven para analizar también esos procesos inversos a los que él llegó a prever.

## 2.7- Sociología de la educación en la contemporaneidad

El inicio de la Sociología de la educación contemporánea se sitúa en la segunda mitad del siglo XX, a partir de los años 60 y 70, cuando se produjeron importantes cambios sociales, culturales y políticos en la mayoría de países del mundo. En este contexto, surgieron nuevos enfoques y teorías sociológicas que se enfocaron en analizar las relaciones entre la educación y la sociedad, y en proponer soluciones a los problemas de desigualdad educativa y exclusión social.

A partir de entonces, la Sociología de la educación ha evolucionado y se ha diversificado incorporando nuevos temas y enfoques de investigación, y ha seguido siendo un campo de estudio relevante y de gran importancia para entender la relación entre la educación y la sociedad.

El inicio de la Sociología de la educación contemporánea se sitúa en la segunda mitad del siglo XX, especialmente a partir de la década de 1960, cuando surgió un creciente interés por el estudio de la educación desde una perspectiva sociológica. Durante este periodo, los sociólogos de la educación se enfocaron en analizar cómo la estructura social, la cultura y la política influye en los procesos educativos y en las oportunidades educativas de los individuos. A partir de este enfoque, surgieron diferentes corrientes de pensamiento y teorías que han continuado desarrollándose y evolucionando hasta la actualidad.

La Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar las dinámicas sociales y culturales que influye en los procesos educativos, y en proponer soluciones para los problemas de desigualdad educativa y exclusión social. Algunos de sus principales argumentos son:

a) La educación reproduce y refuerza las desigualdades sociales: uno de los argumentos centrales de la Sociología de la educación contemporánea es que la educación no es un proceso neutral, sino que está influido por las desigualdades sociales existentes en la sociedad. La educación puede ser utilizada para reproducir y reforzar estas desigualdades, en lugar de servir como un medio para reducirlas. Esta idea se basa en la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, según la cual la educación es un mecanismo de reproducción de la estructura social y las desigualdades existentes en ella. Por lo tanto, la Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar cómo la educación puede perpetuar las desigualdades sociales y en proponer soluciones para reducirlas.

b) La educación es una herramienta para el desarrollo económico: otro argumento importante de la Sociología de la educación contemporánea es que la educación es una herramienta esencial para el desarrollo económico y social. La educación puede ayudar a los individuos a adquirir habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en la economía actual, y a las sociedades a ser más competitivas en un mercado globalizado. Por lo tanto, la Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar cómo la educación puede contribuir al desarrollo económico y en proponer políticas educativas que fomenten este desarrollo.

c) La educación es un derecho humano: la Sociología de la educación contemporánea también argumenta que la educación es un derecho humano fundamental y que todos los individuos deberían tener acceso a una educación de calidad. La educación puede ayudar a las personas a desarrollar su potencial y a participar plenamente en la sociedad. Por lo tanto, la Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar cómo se pueden garantizar los derechos educativos de todos los individuos y en proponer políticas educativas que fomenten la igualdad de oportunidades.

d) La educación debe ser inclusiva y diversa: otro argumento importante de la Sociología de la educación contemporánea es que la educación debe ser inclusiva y diversa para reflejar la diversidad cultural y étnica de la sociedad. La educación debe ser accesible para todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, etnia o género. Además, la educación debe tener en cuenta la diversidad cultural de los estudiantes y fomentar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas y formas de vida. Por lo tanto, la Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar cómo se puede hacer que la educación sea más inclusiva y diversa y en proponer políticas educativas que refleje esta diversidad.

e) La educación debe fomentar la ciudadanía crítica y activa: la Sociología de la educación contemporánea argumenta que la educación debe fomentar la ciudadanía crítica y activa. Los estudiantes deben ser alentados a ser ciudadanos informados y comprometidos que participen activamente en la sociedad y trabajen por el bien común. La educación debe fomentar la capacidad.

f) La educación es un proceso político: La educación es también un proceso político, que está estrechamente vinculado con las decisiones políticas y las dinámicas de poder en la sociedad. La Sociología de la educación contemporánea se enfoca en analizar cómo la política educativa puede influir en la educación y en las oportunidades educativas y laborales de los individuos, y cómo se pueden reducir las desigualdades políticas y de poder en la educación.

## 2.8- Principales enfoques y teorías de la Sociología de la educación contemporánea

Durante la segunda mitad del siglo XX, surgieron importantes enfoques y teorías sociológicas que se enfocaron en analizar las relaciones entre la educación y la sociedad, y en proponer soluciones a los problemas de desigualdad educativa y exclusión social. A continuación, se presentan algunos de los enfoques y teorías más importantes dentro de la Sociología de la educación contemporánea a partir de los años 60 y 70:

- a) **Enfoque funcionalista:** El enfoque funcionalista se enfoca en analizar cómo la educación contribuye al mantenimiento de la estructura social y cómo cumple funciones específicas en la sociedad. Según esta teoría, la educación tiene tres funciones principales: socialización, selección y capacitación. Robert K. Merton y Talcott Parsons son algunos de los autores más destacados del enfoque funcionalista en la Sociología de la educación.
- b) **Teoría crítica:** La teoría crítica se enfoca en analizar cómo la educación puede ser utilizada como un mecanismo de control social y de reproducción de las desigualdades sociales. Según esta teoría, la educación no es neutral, sino que está influenciada por las estructuras de poder y las relaciones de dominación existentes en la sociedad. La teoría crítica propone una educación que fomente la crítica y la reflexión sobre las estructuras de poder y la lucha por la transformación social. Algunos de los autores más importantes de la teoría crítica en la Sociología de la educación son Herbert Marcuse, Paulo Freire y Michael Apple.
- c) **Teoría de la reproducción cultural:** La teoría de la reproducción cultural se enfoca en analizar cómo la cultura influye en la educación y cómo la educación reproduce y refuerza las desigualdades culturales y sociales existentes en la sociedad. Según esta teoría, la educación no solo transmite conocimientos, sino que también transmite valores, actitudes y normas culturales que son importantes para la integración social. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron son algunos de los autores más destacados de la teoría de la reproducción cultural en la Sociología de la educación.
- d) **Teoría de la reproducción social:** La teoría de la reproducción social se enfoca en analizar cómo la educación reproduce y refuerza las desigualdades sociales existentes en la sociedad, y cómo se puede utilizar la educación para fomentar la movilidad social. Según esta teoría, la educación no es un mecanismo neutral de selección y capacitación, sino que está influenciada por las estructuras de poder y las relaciones sociales existentes en la sociedad. Basil Bernstein y Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los autores más importantes de la teoría de la reproducción social en la Sociología de la educación.
- e) **Enfoque de la escolarización:** El enfoque de la escolarización se enfoca en analizar cómo la escolarización influye en la vida de los individuos y en la

sociedad en general. Según este enfoque, la escolarización no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también influye en las actitudes, valores y expectativas de los individuos y en su participación en la sociedad. Randall Collins y James Coleman son algunos de los autores que han abordado este enfoque.

f) **Teoría de la desescolarización:** Esta teoría no ha sido lo suficientemente referenciada, aunque sí ha tenido importantes repercusiones en la Sociología de la educación y se considera una teoría dentro de este campo. En esta teoría se cuestiona la estructura y función de la educación formal, argumentando que la misma consiste en una herramienta de control social que limita la creatividad, la libertad y la responsabilidad individual. Defiende que la educación debe ser descentralizada y que el aprendizaje significativo se produce mejor en contextos informales y comunitarios.

g) **Teoría de la resistencia:** Esta teoría de la resistencia, tal como fue formulada por Henry Giroux, destaca la importancia de la educación como un sitio de lucha política y transformación social. Esta teoría defiende la importancia de la cultura popular y la pedagogía crítica, así como la educación liberadora y la construcción de identidades más autónomas y liberadoras.

### 2.8.1- La teoría de la reproducción cultural desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron

La teoría de la reproducción cultural desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron es uno de los enfoques más influyentes dentro de la Sociología de la educación. Este enfoque se centra en la relación entre la cultura y la educación, y en cómo la estructura social influye en el acceso y el éxito educativo de los individuos. A continuación, se detallan los principales aportes de esta teoría a la Sociología de la educación.

- 1- **La importancia de la cultura en la educación**  
La teoría de la reproducción cultural sostiene que la cultura desempeña un papel fundamental en el proceso educativo. Según Bourdieu y Passeron, la cultura se transmite de generación en generación y se reproduce a través de las instituciones sociales, incluyendo la educación. Por lo tanto, el éxito en la educación no solo depende de las habilidades y aptitudes de los individuos, sino también de su capital cultural, es decir, del conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida.
- 2- **La relación entre la estructura social y el éxito educativo**  
La teoría de la reproducción cultural destaca que la estructura social influye en el acceso y el éxito educativo de los individuos. Bourdieu y Passeron argumentan que las instituciones educativas, al igual que otras instituciones sociales, refleja y reproducen las desigualdades sociales existentes. Esto se debe a que las

instituciones educativas están organizadas de tal manera que favorecen a ciertos grupos sociales en detrimento de otros. Por ejemplo, los estudiantes de origen socioeconómico alto tienen mayores oportunidades de acceso a la educación superior que los estudiantes de origen socioeconómico bajo.

### 3- El papel de la escuela en la reproducción cultural

La teoría de la reproducción cultural también destaca el papel de la escuela en la reproducción de la cultura y las desigualdades sociales. Según Bourdieu y Passeron, la escuela reproduce la cultura dominante y legitima las desigualdades sociales al transmitir un conjunto específico de conocimientos y valores que favorecen a ciertos grupos sociales en detrimento de otros. Por ejemplo, la enseñanza de la literatura, la historia y las ciencias naturales puede perpetuar una visión de la cultura y la sociedad que favorece a las élites culturales y económicas.

### 4- La crítica a la meritocracia

La teoría de la reproducción cultural también ha sido importante en la crítica a la idea de la meritocracia, es decir, la idea de que el éxito en la educación se debe únicamente al mérito individual. Bourdieu y Passeron argumentan que el éxito en la educación depende no solo del mérito individual, sino también de los recursos culturales y económicos disponibles para los estudiantes. Por lo tanto, la meritocracia no es una realidad en la sociedad, sino una ilusión que justifica las desigualdades sociales existentes.

### 5- La propuesta de cambios en la educación

Finalmente, la teoría de la reproducción cultural ha sido importante en la propuesta de cambios en la educación para reducir las desigualdades sociales. Bourdieu y Passeron argumentan que es necesario cuestionar y transformar la cultura dominante y la estructura social para lograr una educación más equitativa.

## 2.8.2- Teoría de la reproducción social

La teoría de la reproducción social es una corriente de pensamiento que se enfoca en la relación entre la educación y la sociedad, y en cómo la escuela reproduce y legitima las desigualdades sociales existentes. Esta teoría ha sido desarrollada por diversos autores, entre los que destacan Basil Bernstein, Samuel Bowles y Herbert Gintis.

A continuación, se presentan los principales argumentos de esta teoría y los aportes de sus principales exponentes.

1- La reproducción social de la desigualdad. Una de las principales premisas de la teoría de la reproducción social es que la educación es una herramienta fundamental para la reproducción y legitimación de las jerarquías sociales existentes. La escuela reproduce las desigualdades sociales a través de la forma en que se transmiten los conocimientos y se comunican las ideas.

2- La cultura escolar y la cultura de clase. Otro argumento central de esta teoría es que la cultura escolar es diferente de la cultura de clase. La cultura escolar, que se enfoca en la adquisición de conocimientos formales, es predominante en la educación formal, mientras que la cultura de clase, que se basa en las formas informales de aprendizaje, es predominante en las comunidades de clase trabajadora. Como resultado, los niños de clase trabajadora pueden tener dificultades para adaptarse a la cultura escolar y pueden ser desfavorecidos en el sistema educativo.

3- La reproducción cultural. La teoría de la reproducción social también se enfoca en la reproducción cultural. Según esta teoría, las escuelas transmiten no solo conocimientos formales, sino también valores, actitudes y comportamientos que refleja las normas y valores de la sociedad en general. Estos valores y comportamientos son transmitidos a través de la cultura escolar y se convierten en parte de la cultura general de la sociedad.

4- La teoría del capital cultural. La teoría del capital cultural es un aporte significativo a la teoría de la reproducción social. Según esta teoría, el capital cultural se refiere a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son valorados en una determinada sociedad. Las personas que tienen más capital cultural tienen una mayor ventaja en la sociedad, ya que les permite tener más éxito en la educación, el trabajo y otros ámbitos de la vida.

5- La teoría del capital económico. Otro aporte importante a la teoría de la reproducción social es la teoría del capital económico. Según esta teoría, el capital económico se refiere a la riqueza, los ingresos y los recursos financieros que poseen las personas. Las personas que tienen más capital económico tienen una mayor ventaja en la sociedad, ya que pueden acceder a recursos y oportunidades que no están disponibles para las personas con menos recursos económicos.

6- La teoría del capital social. La teoría del capital social es otro aporte importante a la teoría de la reproducción social. Según esta teoría, el capital social se refiere a las redes sociales y las relaciones interpersonales que las personas tienen. Las personas que tienen más capital social tienen una mayor ventaja en la sociedad, ya que pueden acceder a oportunidades y recursos a través de sus conexiones sociales.

7- Estructura oculta del currículo. Otro de los aportes fundamentales de la teoría de la reproducción social es el concepto de estructura oculta del currículo. Según Bowles y Gintis, el currículo no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también transmite valores, actitudes y formas de comportamiento que son propias de las clases dominantes. Esta estructura oculta del currículo reproduce las desigualdades sociales, ya que promueve la conformidad y el conformismo, y desalienta la crítica y el cuestionamiento.

8- Meritocracia. La teoría de la reproducción social también cuestiona la idea de la meritocracia, es decir, la idea de que las personas obtienen éxito en la vida en función de sus méritos y habilidades individuales. Según esta perspectiva, la meritocracia es un mito, ya que la educación y la sociedad están estructuradas de tal manera que las personas de las clases dominantes tienen ventajas inherentes sobre las personas de las clases populares.

9- Crisis de la educación. Los exponentes de la teoría de la reproducción social también han planteado la idea de que la educación está en crisis. Según ellos, la educación ha perdido su capacidad para producir ciudadanos críticos y comprometidos, y se ha convertido en una institución que reproduce las desigualdades sociales existentes. Esta crisis se debe, en parte, a la estructura oculta del currículo, que desalienta el pensamiento crítico y promueve la conformidad.

### **2.8.3- Enfoque de la escolarización**

El enfoque de la escolarización, desarrollado por Randall Collins y James Coleman, se enfoca en la interacción entre las estructuras sociales y las dinámicas de la educación. Los argumentos principales de este enfoque se centran en la importancia de la socialización, el capital social, las expectativas y aspiraciones, la calidad de las escuelas y los maestros, la influencia de la estructura social y el papel de las políticas educativas. A continuación, se presentan los principales argumentos de este enfoque y sus aportes:

1. La escolarización como un proceso de socialización: Collins y Coleman argumentan que la escolarización es un proceso de socialización que ocurre dentro del contexto de una estructura social más amplia. La educación no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también socializa a los estudiantes en las normas, valores y creencias de su sociedad.

2. La importancia del capital social: Los autores sostienen que el capital social, entendido como las redes de relaciones y contactos que una persona tiene en su entorno social, es crucial para el éxito en la educación. Los estudiantes con acceso a redes de capital social tienen mayores oportunidades de obtener recursos educativos y de alcanzar un estatus social más elevado.

3. El papel de las expectativas y las aspiraciones: Collins y Coleman señalan que las expectativas y las aspiraciones de los estudiantes, así como las de sus padres y maestros, influye significativamente en su éxito académico. Los estudiantes que tienen altas expectativas y aspiraciones tienden a tener mejores resultados y a lograr un mayor nivel educativo.

4. La importancia de las escuelas y los maestros: Los autores argumentan

que la calidad de las escuelas y los maestros también influye en el éxito académico de los estudiantes. Las escuelas que tienen altos estándares académicos y maestros capacitados y motivados son más efectivas en la transmisión de conocimientos y habilidades a los estudiantes.

5. La influencia de la estructura social: Collins y Coleman sostienen que la estructura social en la que se desarrolla la educación influye significativamente en el éxito académico de los estudiantes. Por ejemplo, la segregación racial y socioeconómica en las escuelas puede limitar las oportunidades educativas de los estudiantes de bajos ingresos y de minorías raciales y étnicas.

6. El papel de las políticas educativas: Los autores argumentan que las políticas educativas pueden influir en la estructura social de la educación y en el éxito académico de los estudiantes. Por ejemplo, las políticas que promueven la integración escolar y la igualdad de oportunidades pueden mejorar el acceso a la educación y el éxito académico de los estudiantes desfavorecidos.

### **2.8.4- Teoría de la desescolarización**

El movimiento de la desescolarización se ha convertido en una de las tendencias más destacadas de la educación contemporánea, representando una postura teórica radical que cuestiona la institución misma de la escuela. Los críticos del sistema educativo convencional han señalado que la escolarización no ha logrado solucionar los graves problemas de la sociedad moderna, lo que ha llevado a la formación de este movimiento.

Iniciado en los Estados Unidos por autores como Paul Goodman, el movimiento alcanzó su punto más alto con la obra de Everet Reimer e Ivan Illich, y posteriormente se extendió rápidamente por Europa. Esta tendencia de desescolarización ha generado debates importantes sobre la función de la educación y ha llevado a la exploración de enfoques alternativos de aprendizaje que se alejan del modelo tradicional de enseñanza.

En especial la obra de Illich, *La Sociedad Desescolarizada* publicada en 1971, es uno de los textos fundamentales de la teoría de la desescolarización. En esta obra, Illich cuestiona la estructura y función de la educación formal, argumentando que ésta es una herramienta de control social que limita la creatividad, la libertad y la responsabilidad individual. Illich defiende que la educación debe ser descentralizada y que el aprendizaje significativo se produce mejor en contextos informales y comunitarios.

La teoría de la desescolarización de Illich ha influido en diversos movimientos educativos alternativos, como el homeschooling y el unschooling, y ha fomentado un enfoque más crítico y reflexivo en la educación. Además, ha generado debates importantes sobre la función de la educación y la relación entre el aprendizaje formal e informal.

Entre los argumentos más importantes de esta teoría se pueden mencionar:

1. La teoría de la desescolarización es una corriente crítica de la educación que cuestiona la institución misma de la escuela como modelo predominante de aprendizaje. Uno de sus principales argumentos es que la educación formal no ha logrado resolver los problemas sociales y económicos que enfrenta la sociedad moderna. Según esta teoría, la escolarización ha fallado en proporcionar una educación de calidad y accesible para todos, y en su lugar, ha contribuido a la creación de una sociedad más desigual e injusta.
2. Otra de las características esenciales de la teoría de la desescolarización es su enfoque crítico hacia la estructura de poder que rodea a la educación. Los teóricos de la desescolarización argumentan que la educación formal está dominada por intereses políticos y económicos, y que estos intereses influye en la manera en que se imparte y se valora la educación. En lugar de centrarse en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos la educación formal tiende a favorecer la reproducción de la estructura social existente y la formación de trabajadores obedientes.
3. Finalmente, la teoría de la desescolarización se caracteriza por la exploración de alternativas educativas que se alejan del modelo tradicional de enseñanza. Estas alternativas se centran en la creación de ambientes de aprendizaje no formales, como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje a través de la experiencia y el aprendizaje comunitario. La idea es que el aprendizaje debe ser más flexible adaptable y personalizado, y que debe adaptarse a las necesidades y circunstancias específica de cada individuo

### **2.8.5- La teoría de la resistencia**

La teoría de la resistencia es una teoría importante en la Sociología de la educación que se enfoca en la importancia de la educación para la transformación social. Esta teoría sostiene que la educación no solo reproduce las desigualdades sociales existentes, sino que también puede ser una fuente de resistencia y cambio social. En este texto, se examinarán las principales características de la teoría de la resistencia, tal como fueron formuladas por Henry Giroux.

Henry Giroux es uno de los principales teóricos de la resistencia en la Sociología de la educación. Según este autor, la educación tiene el potencial de ser una fuerza transformadora en la sociedad, porque puede equipar a las personas con las habilidades y el conocimiento necesarios para cuestionar y resistir las estructuras sociales injustas.

Algunas de las características clave de la teoría de la resistencia son:

1. Se enfoca en la cultura popular y la pedagogía crítica. Giroux sostiene que la cultura popular es un sitio importante para la construcción de identidades,

valores y actitudes sociales. Además, la cultura popular también puede ser una fuente de resistencia y crítica social. Por lo tanto, se defiende la importancia de una pedagogía crítica que integre la cultura popular en la educación y fomente la reflexión crítica sobre las estructuras sociales y culturales existentes.

2. Otra característica clave de la teoría de la resistencia es su énfasis en la educación como un sitio de lucha política. Según Giroux, la educación no es neutral, sino que está influenciada por las estructuras sociales y políticas más amplias en las que se desarrolla. Por lo tanto, la educación puede ser un sitio de resistencia y cambio social. Giroux defiende la importancia de la educación crítica que fomente la conciencia social y la participación activa en la lucha por la justicia social.

3. Además, Giroux argumenta que la educación también tiene el potencial de ser una fuente de emancipación individual y colectiva. La educación crítica puede equipar a las personas con las habilidades y el conocimiento necesarios para cuestionar y resistir las estructuras sociales injustas. Además, la educación también puede fomentar la construcción de identidades individuales y colectivas más autónomas y liberadoras.

4. La teoría de la resistencia también destaca la importancia de la pedagogía del oprimido y la educación liberadora. Según Giroux, la educación debe tener como objetivo la liberación de las personas de las estructuras sociales y culturales injustas. Por lo tanto, la educación debe ser liberadora, es decir, debe fomentar la participación activa de las personas en la lucha por la justicia social y la construcción de identidades más autónomas y liberadoras.

### **2.8.6- La teoría crítica**

La teoría crítica es una corriente de pensamiento que surge en la Escuela de Frankfurt en la década de 1930 y se extiende hacia diferentes disciplinas sociales, incluyendo la Sociología de la educación. Entre los principales representantes de la teoría crítica en la Sociología de la educación se encuentran Herbert Marcuse y Paulo Freire, quienes han planteado una serie de argumentos en torno a la educación y su relación con la sociedad y el poder. A continuación, se presentan sus principales aportes.

1. La educación como herramienta de dominación: Tanto Marcuse como Freire coinciden en que la educación, lejos de ser un espacio de liberación y transformación social, se ha convertido en una herramienta de dominación que reproduce las estructuras de poder existentes en la sociedad. Ambos autores consideran que la educación está al servicio de los intereses de las clases dominantes y se utiliza para mantener el orden establecido.

2. La educación como mecanismo de alienación: Según la teoría crítica, la educación no solo reproduce las estructuras de poder existentes, sino que

también contribuye a la alienación de los individuos. Marcuse y Freire sostienen que el sistema educativo impone una forma de pensamiento homogéneo que limita la capacidad crítica y creativa de los estudiantes. En lugar de fomentar el pensamiento autónomo y la creatividad, la educación promueve la aceptación acrítica de las normas y valores de la sociedad.

3. La importancia de la conciencia crítica: Tanto Marcuse como Freire destacan la importancia de la conciencia crítica como herramienta para la transformación social. Ambos autores creen que es necesario que los individuos tomen conciencia de su situación en la sociedad y se conviertan en agentes de cambio. En este sentido, la educación tiene un papel fundamental en la formación de una conciencia crítica, ya que puede fomentar la reflexión y el cuestionamiento de las estructuras de poder existentes.

4. La necesidad de una educación liberadora: En contraposición a la educación tradicional, que reproduce las estructuras de poder existentes, Marcuse y Freire proponen una educación liberadora que tenga como objetivo la emancipación de los individuos y la transformación social. Esta educación debe ser crítica, participativa y creativa, y debe fomentar la reflexión y el cuestionamiento de las normas y valores dominantes. Solo a través de una educación liberadora se puede lograr una sociedad más justa y equitativa.

5. La educación como práctica de la libertad: Para Freire, la educación es una práctica de la libertad que debe tener como objetivo la liberación de los individuos y la transformación social. Esta educación debe estar basada en la participación activa de los estudiantes y en el diálogo crítico entre educadores y educandos. En lugar de imponer un conocimiento homogéneo, la educación debe fomentar la creatividad y el pensamiento autónomo de los estudiantes.

## 2.9- Contribuciones de la Sociología de la educación en la actualidad

La Sociología de la educación es una disciplina fundamental en la actualidad, ya que nos permite comprender cómo se construyen y transforman las estructuras y relaciones sociales a través de la educación. En una época en la que la educación es vista como una herramienta fundamental para el desarrollo económico y social de los países, es esencial entender cómo esta puede contribuir a la reproducción o transformación de la sociedad y cómo se pueden abordar los desafíos educativos actuales.

La Sociología de la educación puede contribuir a una educación más crítica y transformadora al proporcionar herramientas para analizar y cuestionar las estructuras sociales que mantienen la desigualdad educativa. Al comprender las causas y consecuencias de la desigualdad educativa, los investigadores pueden proponer soluciones transformadoras que promuevan una educación más justa y equitativa.

Además, la Sociología de la educación también puede contribuir a una educación más crítica al fomentar la reflexión sobre los objetivos y las prácticas educativas. Al analizar los procesos sociales que influyen en la educación, se puede identificar cómo las políticas educativas y las prácticas pedagógicas pueden perpetuar o desafiar las desigualdades sociales. Esto puede ayudar a los educadores a desarrollar prácticas pedagógicas más críticas y reflexivas que permitan a los estudiantes comprender la relación entre la educación y la sociedad en su conjunto.

La Sociología de la educación también puede contribuir a una educación más transformadora al promover la participación de los estudiantes en la toma de decisiones educativas. Al comprender cómo la educación está vinculada a la estructura social más amplia, los estudiantes pueden desarrollar un sentido crítico y participativo que les permita cuestionar las prácticas educativas y proponer soluciones transformadoras.

Por último, la Sociología de la educación es esencial para abordar los desafíos educativos actuales, como la globalización, la diversidad cultural y la tecnología. Al comprender cómo estos desafíos están relacionados con la estructura social más amplia, podemos desarrollar políticas y prácticas educativas que aborden estos desafíos de manera crítica y reflexiva y que promuevan una educación más justa y equitativa.

En definitiva la Sociología de la educación es una disciplina esencial en la actualidad, ya que nos permite comprender cómo la educación está relacionada con la estructura social más amplia y cómo se pueden abordar los desafíos educativos actuales. Al proporcionar herramientas para analizar y cuestionar las estructuras sociales que mantienen la desigualdad educativa, la Sociología de la educación puede contribuir a una educación más crítica y transformadora, que permita a los estudiantes comprender la relación entre la educación y la sociedad en su conjunto y participar en la toma de decisiones educativas.

### 2.9.1- Retos de la Sociología de la educación

La Sociología de la educación, como disciplina que estudia los procesos sociales y culturales relacionados con la educación, se enfrenta a diversos retos en la actualidad. Uno de ellos es la necesidad de estar constantemente actualizados en cuanto a las transformaciones sociales, políticas y económicas que afectan el mundo de la educación, para poder analizar críticamente las problemáticas y desafíos que se presentan en la actualidad.

Otro de los retos es la necesidad de ampliar los campos de investigación y de análisis, para abordar temas emergentes en el ámbito educativo, como el uso de tecnologías digitales, la diversidad cultural y la inclusión educativa. Es importante que la Sociología de la educación aborde estas temáticas de manera crítica y reflexiva para poder ofrecer alternativas que permitan una educación más equitativa y justa.

La Sociología de la educación también enfrenta el reto de ser más transdisciplinaria y colaborativa, para poder abordar de manera integral las problemáticas que se presentan en la educación. Es necesario que la Sociología de la educación se relacione con otras disciplinas, como la psicología, la antropología, la economía, la política y la filosofía para enriquecer los análisis y proponer soluciones más integrales a los problemas educativos.

Otro de los retos es la necesidad de una mayor vinculación con la práctica educativa, para que los resultados de la investigación y análisis sociológico puedan ser aplicados en la realidad educativa. Es importante que la Sociología de la educación tenga un diálogo constante con los actores educativos, como docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas, para poder ofrecer soluciones que respondan a las necesidades reales de la educación.

Por último, otro de los retos a los que se enfrenta la Sociología de la educación es la necesidad de una mayor difusión de sus resultados y hallazgos, tanto a nivel académico como a nivel social. Es importante que los resultados de la investigación sociológica en educación lleguen a un público amplio, para poder sensibilizar sobre la importancia de la educación en la sociedad, y promover la reflexión y el diálogo sobre las problemáticas y desafíos educativos en la actualidad.

### **2.9.2- Retos de la Sociología de la educación en la época postpandémica**

La pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto significativo en todos los aspectos de la vida, incluida la educación. La educación se ha visto obligada a adaptarse rápidamente a la nueva realidad y a implementar formas de enseñanza a distancia y semipresencial. La Sociología de la educación, como disciplina que estudia la relación entre la educación y la sociedad, se enfrenta a muchos desafíos en la época postpandémica. En este texto, se discutirán algunos de los principales retos que presenta la Sociología de la educación en la época postpandémica.

Entre otros, los principales retos de la Sociología de la educación en la época postpandémica, pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- 1- Desigualdad educativa. La pandemia ha exacerbado la desigualdad educativa existente en todo el mundo. Los estudiantes de bajos recursos y aquellos que no tienen acceso a la tecnología han sido los más afectados por el cierre de las escuelas y la transición a la educación en línea. La Sociología de la educación debe abordar este problema y encontrar formas de reducir la brecha educativa.
- 2- Nuevas formas de enseñanza. La pandemia ha acelerado la implementación de nuevas formas de enseñanza, como la educación en línea y semipresencial. Estas formas de enseñanza pueden tener ventajas y desventajas. La Sociología de la educación debe examinar estas nuevas formas de enseñanza

y determinar cómo afectan a los estudiantes, los maestros y la sociedad en general.

3- Desafíos para los maestros. Los maestros han enfrentado muchos desafíos durante la pandemia, incluida la necesidad de adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea y semipresencial. También han tenido que lidiar con la falta de contacto cara a cara con los estudiantes y la falta de recursos para la enseñanza en línea. La Sociología de la educación debe estudiar los efectos de estos desafíos en los maestros y encontrar formas de apoyarlos.

4- Afectación emocional en los estudiantes. La pandemia ha tenido un impacto emocional significativo en los estudiantes, incluida la ansiedad, el estrés y la soledad. La Sociología de la educación debe examinar los efectos emocionales de la pandemia en los estudiantes y encontrar formas de apoyar su bienestar emocional.

5- Desafíos para la educación superior. La educación superior también ha sido afectada por la pandemia, con el cierre de universidades y la transición a la educación en línea y semipresencial. La Sociología de la educación debe abordar los desafíos específicos que enfrenta la educación superior y determinar cómo afectan a los estudiantes y la sociedad en general.

6- Desigualdades laborales y educativas. La pandemia ha tenido un impacto significativo en el mercado laboral, con muchos trabajadores perdiendo sus empleos o viéndose obligados a trabajar en condiciones precarias. Estas desigualdades laborales también pueden afectar la educación de los trabajadores y sus hijos. La Sociología de la educación debe abordar estas desigualdades laborales y educativas y encontrar formas de reducir la brecha educativa entre los trabajadores.

7- Impacto en la investigación educativa. La pandemia ha interrumpido la investigación educativa y ha llevado a un cambio en las prioridades de investigación. La Sociología de la educación debe abordar cómo podemos adaptar la investigación a la época postpandémica y cómo podemos utilizar la investigación para informar la práctica educativa.

### **2.10- La Sociología de la educación en Latinoamérica**

La Sociología de la educación en Latinoamérica ha abordado una variedad de temas y problemáticas que han tenido un impacto significativo en la región. A continuación, se presentan algunos de los temas más destacados:

1. Participación y democratización: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha abordado el tema de la participación y democratización en la educación, especialmente en relación con la gestión educativa y la participación

de los actores educativos, tales como estudiantes, padres de familia, docentes y comunidades. Se ha analizado cómo la participación y la democratización pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

2. Educación y desigualdad: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha explorado las desigualdades educativas existentes en la región, y cómo estas se relacionan con factores como la clase social, la raza, el género y el lugar de origen. Se ha investigado cómo la educación puede ser una herramienta para combatir la desigualdad, y se ha analizado la eficacia de diferentes políticas y programas educativos.

3. Políticas educativas: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha analizado las políticas educativas implementadas por los gobiernos de la región, y cómo estas han impactado la calidad de la educación y las desigualdades educativas. Se ha estudiado la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial en la formulación de políticas educativas, y se ha evaluado la efectividad de diferentes estrategias de financiamiento y gestión educativa.

4. Formación docente: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha examinado la formación de los docentes en la región, y cómo esto impacta la calidad de la educación. Se ha investigado la relación entre la formación docente y el desempeño académico de los estudiantes, y se ha analizado la eficacia de diferentes programas de formación y capacitación docente.

5. Inclusión educativa: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha abordado la problemática de la inclusión educativa, y cómo se pueden garantizar oportunidades educativas para grupos históricamente marginados, como los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes. Se ha estudiado la efectividad de diferentes políticas y programas para promover la inclusión educativa.

6. Cultura y educación: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha analizado cómo la cultura influye en la educación, y cómo la educación influye en la cultura. Se ha estudiado la relación entre la educación y la identidad cultural, y se ha investigado cómo la educación puede ser utilizada como una herramienta para preservar y promover la diversidad cultural.

7. Participación estudiantil: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha examinado la participación de los estudiantes en la vida escolar, y cómo esto influye en su rendimiento académico y en su desarrollo personal. Se ha estudiado la eficacia de diferentes estrategias para fomentar la participación estudiantil, y se ha analizado la relación entre la participación estudiantil y la democratización de la educación.

8. Violencia en la escuela: La Sociología de la educación en Latinoamérica ha abordado la problemática de la violencia en la escuela, y cómo esto afecta la calidad de la educación y el desarrollo de los estudiantes. Se ha estudiado la relación entre la violencia en la escuela y los factores sociales y culturales que la perpetúan, y se ha evaluado la efectividad de diferentes estrategias para prevenir y abordar la violencia en la escuela.

9. Educación y trabajo: La relación entre educación y trabajo ha sido un tema importante en la Sociología de la educación en Latinoamérica. Se ha estudiado cómo la educación influye en el acceso al mercado laboral, la calidad del empleo y las oportunidades de desarrollo profesional. También se ha analizado cómo las transformaciones en el mundo laboral y en la economía global afectan la educación y la formación de los jóvenes y trabajadores.

10. Educación y derechos humanos: La educación en derechos humanos ha sido un tema relevante para la Sociología de la educación en Latinoamérica, especialmente en relación con la promoción de la ciudadanía democrática y la defensa de los derechos humanos. Se ha analizado cómo la educación en derechos humanos puede contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la defensa de los derechos humanos.

#### **2.11- Desafíos de la Sociología de la educación en una etapa Post Pandémica**

La pandemia de COVID-19 ha afectado profundamente al sistema educativo en todo el mundo, y Latinoamérica no ha sido la excepción. La educación a distancia se ha convertido en la nueva realidad para muchos estudiantes, lo que ha planteado una serie de desafíos para la Sociología de la educación en la región.

i. La pandemia ha exacerbado las desigualdades existentes en el acceso a la educación. Muchos estudiantes en Latinoamérica no tienen acceso a la tecnología necesaria para participar en la educación a distancia, lo que puede limitar su capacidad para continuar su educación y afectar su futuro económico.

ii. La pandemia ha tenido un impacto negativo en la calidad de la educación en la región. Los profesores no estaban preparados para enseñar a distancia y han tenido que adaptarse rápidamente a una nueva forma de enseñar. Esto ha llevado a una disminución en la calidad de la educación y ha afectado a la capacidad de los estudiantes para aprender.

iii. La pandemia ha planteado nuevos desafíos para la inclusión educativa. Los estudiantes con discapacidades, por ejemplo, pueden necesitar apoyo adicional para participar en la educación a distancia, pero este apoyo no siempre está disponible.

iv. Se han expuesto las deficiencias en el sistema educativo en Latinoamérica.

La falta de inversión en tecnología y en la capacitación de los profesores ha impedido una transición más suave a la educación a distancia y ha revelado la necesidad de una mayor inversión en la educación en la región.

v. Se han planteado nuevos desafíos para la salud mental de los estudiantes. El aislamiento social y la falta de interacción cara a cara pueden afectar la salud mental de los estudiantes y pueden tener un impacto negativo en su capacidad para aprender y desarrollarse.

vi. La pandemia ha afectado la formación de los docentes. Los profesores también han tenido que adaptarse rápidamente a la educación a distancia y esto ha llevado a una disminución en la calidad de su formación. Esto puede tener un impacto negativo en la calidad de la educación en la región a largo plazo.

vii. Re reconoce que la pandemia ha tenido un impacto económico en la educación en la región. La falta de inversión en educación y la disminución en la calidad de la educación pueden afectar la capacidad de los estudiantes para encontrar trabajo y contribuir a la economía de la región.

Considerando estos siete aspectos, la pandemia de COVID-19 ha planteado una serie de nuevos desafíos para la Sociología de la educación en Latinoamérica. La disciplina debe trabajar para abordar estos desafíos y asegurar que los estudiantes en la región tengan acceso a una educación de calidad y equitativa.

**PARTE TERCERA – Más allá de la  
teoría: evidencia empírica de la  
sociología de la educación**

*Sostengo que la investigación en ciencias sociales debe guiarse por ideas filosóficas realistas y perspicaces. Entre estas, se encuentra la hipótesis de que los problemas, tanto conceptuales como prácticos, no pueden ser aislados, sino que se presentan como sistemas complejos y deben ser abordados como tal si se busca una solución efectiva. El mundo social, en particular, no es un conjunto de elementos independientes, sino un sistema dinámico y modificable, sujeto a análisis.*

BUNGE, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión: Una perspectiva filosófica Sudamericana*, Buenos Aires.

### 3.1- La sociología de la educación en la práctica: resultados de estudios empíricos en el ámbito educativo

Cómo se había considerado al cierre de la parte segunda de este texto, la sociología de la educación en Latinoamérica ha abordado una variedad de temas y problemáticas que han tenido un impacto significativo en la región. Algunos de los puntos señalados antes han tenido una visión exhaustiva a partir de las diferentes investigaciones realizadas lo que han merecido la atención de la comunidad académica.

Sobre el tema de la “Participación y democratización”, se ha abordado la gestión educativa universitaria a partir del estudio *Dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. Instrumento de organización de la ciencia en la Universidad Estatal de Bolívar*, del año 2016.

El análisis se basa en el proceso de organización de la ciencia en la Universidad Estatal de Bolívar, se estructura a partir de la configuración de los dominios científicos tecnológicos y humanísticos. Estos permiten guiar las políticas científicas dando respuestas a las problemáticas más resaltantes que presenta la sociedad. Se presenta como problemática la no definición del dominio como constructo epistémico, además de una orientación sesgada hacia determinadas áreas del conocimiento.

Para ello, se determina como objetivos del trabajo una valoración integral del conjunto de aspectos que interrelacionan los dominios; así como la definición de los dominios utilizando el enfoque de la pertinencia y la prospectiva. Los resultados, permitieron establecer cinco dominios que integran varias áreas del conocimiento, y es aquí donde la universidad presenta potencialidades, lo que permite direccionar el trabajo de investigación, organizando sus políticas, líneas de investigación, proyectos y resultados en general.

El segundo empírico da cuenta del tema de la “Educación y desigualdad”. Se abordan las desigualdades educativas explorando las concepciones que sobre los niños y niñas se han expresado durante años. En este sentido, el trabajo se titula *Sociología de la infancia, la emergencia de un campo científico. Una revisión sistemática*, del año 2020.

El análisis se centra en el estudio de la infancia como categoría que gana cada vez más espacio dentro de la comunidad sociológica. Este artículo tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática de los estudios teóricos sobre sociología de la infancia. Se realizó una búsqueda en las bases de datos, Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuesty e-libro, para identificar aquellos estudios publicados en inglés, francés, portugués y español entre 1989 y 2019, que relacionan sociología, sociología de la infancia y campo científico. Como resultado fueron seleccionados 17 artículos, de los cuales el 59% tiene más de 100 citas de acuerdo con Google Académico®.

Los resultados muestran que existe una etapa presocial de interpretación sobre la niñez, la cual ya está superada al reconocerse la importancia de la experiencia social en la infancia. El rasgo pacífico que posee la sociología de la infancia como subcampo especializado de la sociología, es reconocer a los niños como objeto de estudio en sí mismo. Considerar a los niños y niñas como actores sociales implica asumir que ellos están condicionados socialmente, ya su vez el mundo infantil produce impactos en el sistema social más general.

Un tercer trabajo asume dos de los temas descritos. Uno la “Inclusión educativa” y dos, “Cultura y educación”. Estos aspectos se reconstruyen a partir del trabajo *Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica*, del 2021.

El estudio se relaciona con los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares de un pueblo. Estos constituyen un factor de comprensión desde la historia hacia el futuro. El rescate de los mismos resulta en la conservación de las culturas propias de una sociedad.

En este contexto existen debilidades por parte de los docentes para generar acciones sistemáticas que propicien su transmisión y preservación. Para ello se identificó como objetivo la determinación de la participación de los docentes de la educación general básica, de una unidad educativa en la transmisión de los saberes ancestrales.

Para lograr resolver la problemática, se realizó un estudio no experimental y de corte transversal, donde la muestra tuvo un carácter intencional, formada por 31 estudiantes. Se realizó un análisis de frecuencia absoluta y se ejecutó un estudio de corte cuantitativo para obtener la validez de contenido del instrumento utilizado a través del coeficiente de concordancia W de Kendall.

Los resultados mostraron que la mayoría de participantes son de género masculino, En lo relacionado al uso de plantas medicinales, es la familia quién más aporta en la transmisión de saberes ancestrales con el 67,7%. El aporte de los maestros es de un 19,4%. De esa forma, se concluye que existe una baja participación de los docentes en la transmisión de saberes ancestrales, por lo que se requiere implementar estrategias didácticas que apoyen a que estos saberes vayan perdurando de generación en generación.

Por último, el tema de “Educación y trabajo”, es tratado por el estudio *Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales*, del 2003.

En dicho trabajo se abordó la formación de los trabajadores como un tema debatido tanto en círculos académicos como en organizaciones. La gestión por competencias ha venido a solventar la brecha que se establecía entre las funciones laborales y el currículo, estableciendo sistemas de formación y gestión de recursos humanos en general. La gestión de competencias aborda la necesidad de un nuevo proceso de aprendizaje, en el que además de los conocimientos es necesario tener en cuenta actitudes, habilidades y destrezas para obtener un buen desempeño.

Este proceso de aprendizaje aborda algunas variables planteadas por la Educación de Adultos. En la actualidad, una corriente de aprendizaje ha cobrado auge, incrementando los criterios acerca de que es posible desarrollar la Educación de los Adultos. El Aprendizaje Significativo ha demostrado la importancia que presenta la conexión de los nuevos aprendizajes de las personas con la experiencia previa que poseen. En la medida en que la interrelación de lo que ya se posee con lo por aprender fluye de forma libre, sin trabas, interrupciones en el pensamiento, se estará accediendo a un proceso de comunicación entre conocimientos, los que reforzarán la validez de un desempeño. Se establece en este estudio una relación entre el mercado laboral y los procesos de aprendizaje para los adultos con propuestas y vertientes interrelacionadas que establecen la importancia de los factores sociales en la educación.

### 3.1.1- Sociología de la infancia y la emergencia de un campo científico: revisión sistemática<sup>1</sup>

## Sociology of Childhood, the Emergence of a Scientific Field: A Systematic Review

### RESUMEN

El estudio de la infancia como categoría gana cada vez más espacio dentro de la comunidad sociológica. Este artículo tiene como objetivo desarrollar una revisión sistemática de los estudios teóricos sobre sociología de la infancia. Se realizó una búsqueda en las bases de datos, Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro, para identificar aquellos estudios publicados en inglés, francés, portugués y español entre 1989 y 2019, que relacionan sociología, sociología de la infancia y campo científico. Como resultado fueron seleccionados 17 artículos, de los cuales el 59% tiene más de 100 citas de acuerdo con Google Académico®. Los resultados muestran que existe una etapa presocial de interpretación sobre la niñez, la cual ya está superada al reconocerse la importancia de la experiencia social en la infancia. El rasgo específico que posee la sociología de la infancia como subcampo especializado de la sociología, es reconocer a los niños como objeto de estudio en sí mismo. Considerar a los niños y niñas como actores sociales implica asumir que ellos están condicionados socialmente, y a su vez el mundo infantil produce impactos en el sistema social más general.

**Palabras clave:** Sociología de la infancia, revisión sistemática, campo científico, representaciones sociales, evaluación científica.

### ABSTRACT

The study of childhood as a scientific category gain more and more space within the sociological community. This paper aims to develop a systematic review of theoretical studies on childhood sociology. Authors searched the databases, Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest and e-book, to identify those studies published in English, French, Portuguese and Spanish between 1989 and 2019, which relate sociology, childhood sociology and the scientific field. As a result, 17 scientific articles were selected, of which 59% have more than 100 citations according to Google Scholar®. The results show that the existence of a presocial stage on childhood is considered, which is already surpassed by recognizing the importance of social experience in childhood. The main characteristic of childhood sociology as a specialized subfield of sociology is to recognize children as an object of study in itself. Considering children as social actors implies assuming that they are socially conditioned, and in turn the children's world has impacts on the more general social system.

**Keywords:** Sociology of childhood, systematic review, scientific field, social representations, scientific evaluation

<sup>1</sup>Publicado originalmente en la Revista científica ECOS DE LA ACADEMIA, 6(11), 9-20, en el año 2020.

## Introducción

La manera en que ha sido enfocada la sociedad hasta hace algunos años, incluyendo toda la gama de procesos sociales, económicos y políticos se ha reconfigurado. Para (Gutiérrez, 2002 y López, 2003), este hecho se ha dado por un rescate del papel del sujeto dentro de los procesos con una fuerza decisoria muy destacada. En particular Arocena y Sutz (2003), plantean otra vertiente del tema al considerar que la revolución tecnológica de la información se entretiene con una reestructuración de las relaciones sociales.

La sociología ha ido evolucionando a tenor con su definición como “estudio sistemático de las sociedades humanas, prestando una especial atención a los modernos sistemas industrializados” (Giddens, 2000, p. 20). Otra definición (Rojas-León, 2014), considera: la sociología “como la ciencia que estudia la sociedad con sus propios métodos, tanto su estructura como la acción social, que toma a la sociedad como...” (p. 35-36).

A tenor con estos aspectos, la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989, constituye un ejemplo de la preocupación de las Naciones Unidas por las condiciones de existencia de la niñez. “La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones (Unicef, 2006, p. 6).

No obstante, Soto (2012) reconoce “En este mismo período histórico, de modo particular en la sociología, son escasos los trabajos publicados que expresan un genuino interés por la infancia en tanto categoría social” (p. 82). Además, se observan contradicciones en la atención que reciben los niños y niñas, a tenor con el sucesivo amparo que la sociedad en general ha venido presentando. Ejemplo de ello es el desconocimiento de sus opiniones en cuanto a los temas que les perjudican en tanto no se reconoce su contribución plena al sistema social en el cual se desenvuelven.

Una interpretación, desde el punto de vista sociológico, de la infancia nos acerca a la “condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social” (Gaitán, 2006, p. 83).

Acentuar el aspecto de construcción socio-histórica que la infancia presenta a los ojos del sociólogo ha servido para reclamar un punto de vista distinto, que contemple fenómenos sociales complejos que vienen a cristalizar en un determinado sentir o percibir la niñez en la sociedad. Es interesante destacar cómo la infancia, incluso en la más básica manifestación del nacimiento, se encuentra incardinada en un conjunto de circunstancias y tendencias que son comunes a una sociedad o conjunto de

sociedades, de tal forma que no es posible separarla siquiera del contexto social en el que se produce el fenómeno.

El recorrido de la sociología de la infancia en el mundo académico es reciente, dando por cierto el supuesto que ésta constituye ya una rama visible (por más que emergente) en el terreno del conocimiento sociológico. La irrupción de esta nueva perspectiva sociológica es “tanto producto de la inquietud científica como de los importantes cambios acaecidos en el estatus del menor de edad y que debe ser considerada, por tanto, un producto social en el sentido estricto de la palabra” (Pascual, 2007, p. 1). Esta visión está sin duda sustentada sobre una concepción puramente sociológica de la vida humana, así como de su crecimiento y maduración, proceso que pasa, necesariamente, por la figura del niño por cuanto éste encarna toda la potencialidad que ese Yo social puede proporcionar.

La configuración descrita es parte de una:

Ruptura epistemológica que promueve una nueva forma de organización del conocimiento y los aprendizajes que exige innovadoras formas de integración de la ciencia y los saberes, con modelos inter y transdisciplinarios que disuelven fronteras y barreras disciplinares para construir nuevas tecnologías – ciencias cuyas olas de transformación son estructurales y de largo alcance. (Gutiérrez, Pérez y Aguirre, 2017, p. 1295)

En este punto cabría preguntarse ¿no han tenido efectos las representaciones sociales imperantes sobre el conocimiento y la investigación científica acerca de la infancia? La investigación científica y los actores que la generan no son sujetos ajenos a la sociedad que funciona con determinadas representaciones sociales ampliamente compartidas. Para Casas (2006), “lo largo de la historia, una buena parte de la investigación de todas las disciplinas científicas interesadas por la infancia ha mostrado estar sometida a las representaciones sociales mayoritarias acerca de la infancia en su entorno sociocultural concreto, faltando al rigor” (p. 32).

Precisamente el resaltar el aspecto de construcción socio-histórica que la infancia presenta a los ojos del sociólogo, ha servido para reclamar un punto de vista distinto, que contemple fenómenos sociales complejos cristalizados en un determinado sentir o percibir la niñez en la sociedad (Pascual, 2019). Para algunos autores (Sirota, 2001), las primeras bases para el establecimiento de una sociología de la infancia se justifican en el malestar existente sobre la mirada pasiva que sobre los niños y niñas se estaba presentando.

No obstante contar con análisis sobre el tema, en la actualidad no se dispone de una fuente que sintetice de manera específica los estudios que sobre la sociología de la infancia se desarrollan. La importancia de este trabajo radica en identificar el origen y evolución del conocimiento que se ha venido desarrollando, y los aspectos claves que

constituyen pauta de reflexión tanto para los investigadores, sociólogos, como para todos aquellos que de una u otra manera tienen una incidencia en el desarrollo de los niños, especialmente los educadores. Además, el presente estudio se convierte en un documento base para el desarrollo de futuras investigaciones.

El objetivo de este artículo es desarrollar una revisión sistemática de los estudios teóricos publicados sobre la sociología de la infancia a través de la búsqueda en las bases de datos Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro.

## Materiales y métodos

La estrategia de búsqueda utilizada se apoyó en el análisis de la producción científica por medio de una revisión sistemática establecida por Petticrew y Roberts (2008 citado por Hernández y Camargo, 2017).

Este criterio obedece al hecho de utilizar una metodología sistemática y explícita para identificar, seleccionar y evaluar críticamente todos los estudios teóricos relativos al tema de sociología de la infancia y para recolectar y analizar los datos incluidos en el mismo” (González, Cobo, & Vilaró, 2014, p. 5). La misma se compuso de tres etapas (Salgueiro-Oliveira, Costa, Braga, Graveto, Oliveira y Parreira, 2019): i) Investigación inicial limitada en las bases de datos Scopus, ScienceDirect, Scielo, ProQuest y e-libro, seguida de un análisis de las palabras en los títulos, resúmenes y términos de indización utilizados para describir el documento.

Estas bases de datos fueron seleccionadas considerando la apertura que la Universidad posee a las mismas, las que se encuentran a la disposición de los investigadores. ii) Búsqueda utilizando todas las palabras clave y términos de indización identificados en las bases de datos incluidas. iii) Las referencias de todos los documentos encontrados en la investigación se analizaron para identificar estudios adicionales. Los resultados son presentados en dos momentos. Primero, el análisis descriptivo y el análisis desde el punto de vista temático como segundo.

Como criterio de elegibilidad se consideró que los estudios hubieran sido publicados en inglés, francés, portugués y español posterior a 1989<sup>2</sup>, año en el cual se plantean los derechos reconocidos a los niños por la Convención de las Naciones Unidas de 1989. Todos relacionados con los temas de la sociología, sociología de la infancia y campo científico de la sociología de la infancia.

Se consideró el impacto de los estudios presentados en los documentos revisados, aspecto difícil de valorar con certeza y sin sesgo de su incidencia en la comunidad científica y en la sociedad. Para ello se procedió a identificar la cantidad de citas que estos habían recibido hasta el 26 de noviembre de 2019, fecha en que cierra el estudio,

de acuerdo con Google Académico®, según una propuesta de Hernández y Camargo (2017). Google Académico o Google Scholar (Torres-Salinas, Ruiz-Pérez y Delgado-López-Cózar, 2009), es una herramienta para la evaluación científica. Proporciona acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas siendo un buscador de este tipo de publicación y un índice de citas que ayuda a conocer su impacto.

La evidencia sustentada por Martín-Martín, Orduna-Malea, Thelwall y López-Cózar, (2018), determinó que este buscador especializado posee mayor porcentaje de citas en todas las áreas, muy por delante de *Scopus* y *Web of Science*. Además de detectar todas las citas encontradas por *Web of Science* y *Scopus*, identificó una cuantía sustancial de citas únicas que no fueron reportadas por las otras dos bases de datos.

Otra de las características específicas de Google Académico®, es su uso gratuito, marcando una diferencia con el resto de proveedores. Ha “fomentando un acceso universal a la información científica y además está viendo favorecida esta política por el incremento de la presencia de publicaciones científica en acceso abierto, lo que ha hecho que se haya convertido en el aliado perfecto del movimiento Open Access” (Torres-Salinas, Ruiz-Pérez y Delgado-López-Cózar (2009, p. 502).

## Resultados

### Análisis descriptivo

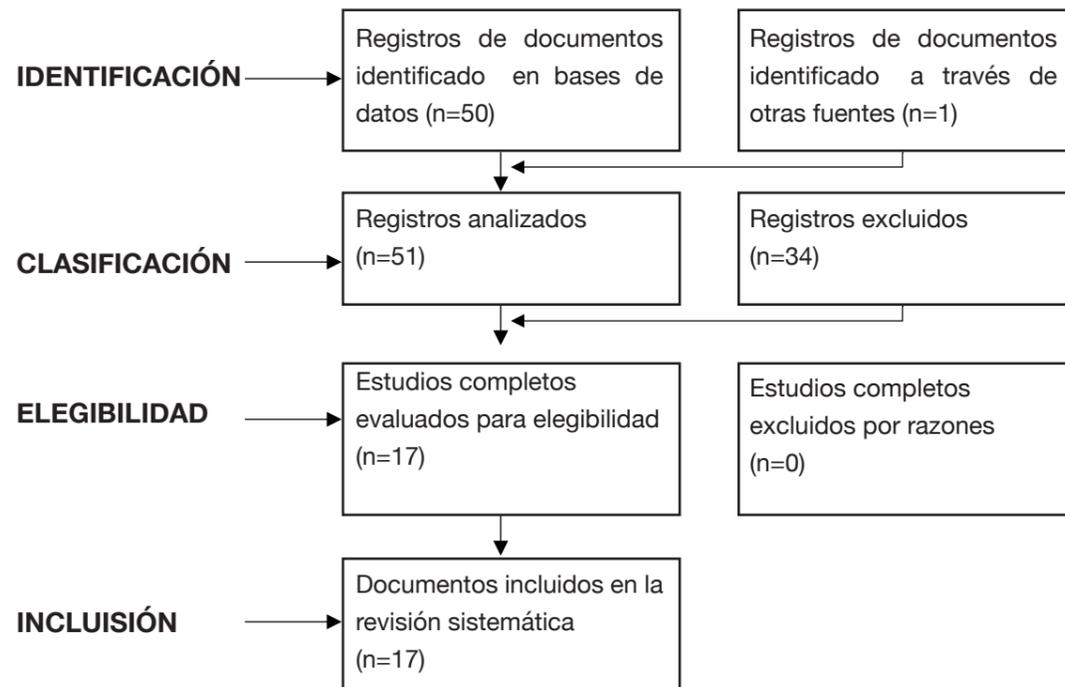
Como concreción de la estrategia adoptada, se encontraron 51 documentos potenciales, de ellos excluidos 34 luego de una evaluación de los títulos y resúmenes a partir de no contener análisis que relacionaran las categorías de sociología, sociología de la infancia y campo científico de la sociología de la infancia. (Figura 1)

Fueron seleccionados 17 documentos para la extracción de datos y la síntesis. De ellos nueve (53%) corresponden a artículos de revisión (Montandón, 1998; Pascual, 2019; Pinto, 1997, Qvortrup, 2010; Qvortrup, 2011; Sirota, 2001; Voltarelli, 2017; Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018; Soto, 2012); siete (41%) son libros (James y Prout, 2015; Jenks, 1992; Gaitán, 2006; Oakley, 1994; Pascual, 2007; Qvortrup, 2002; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; uno (6%) representa un reporte de investigación (Qvortrup, 1991).

El 100% de los documentos se corresponde con análisis a nivel teórico, metodológico y conceptual, lo cual se ajusta al objetivo de sistematizar todos aquellos trabajos teóricos que permitan comprender las interrelaciones entre la sociología y la infancia, además de los elementos constitutivos de este campo científico. La Tabla 1 comprende una sistematización de los trabajos considerados en el presente estudio, indicando autor, tipo de publicación y una breve descripción del tema central abordado por él (los) autores. Este último aspecto presenta una apertura en la segunda parte de los resultados al presentar un análisis de los temas abordados.

<sup>2</sup>Voltarelli (2017), subraya la estrecha relación entre el surgimiento y desarrollo del campo de la Sociología de la infancia y el planteamiento de los derechos reconocidos a los niños por la Convención de las Naciones Unidas de 1989.

Figura 1:  
Diagrama de flujo del proceso de selección del estudio.



Fuente: Elaborado en base a (Salgueiro-Oliveira, Costa, Braga, Graveto, Oliveira y Parreira, 2019).

Acerca de la identificación de documentos, en la etapa comprendida entre los últimos 10 años del siglo XX, período posterior a la proclamación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, fueron publicados cinco documentos (Jenks, 1992; Montandón, 1998; Oakley, 1994; Pinto, 1997; Qvortrup, 1991), lo que representa el 29% del total de documentos. En el caso de los documentos publicados a partir del año 2000 hasta el presente se contabilizan 12 (James y Prout, 2015; Gaitán, 2006; Pascual, 2007; Pascual, 2019; Qvortrup, 2002; Qvortrup, 2010; Qvortrup, 2011; Qvortrup, Corsaro y Honig, 2009; Sirota, 2001; Voltarelli, 2017; Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018; Soto (2012), representando el 71% del total.

Tabla 1.  
Relación de autores, tipo de publicación y breve descripción de las mismas

No.	Autor (s)	Tipo de publicación	Breve descripción
1.	James y Prout (2015)	Libro	Caracterizan la infancia como construcción social
2.	Jenks (1992)	Libro	La infancia constituye una construcción social
3.	Gaitán (2006)	Libro	La infancia como construcción cultural e histórica, matizada por relaciones de poder.
4.	Montandón (1998)	Artículo de revisión	Influencia de Estados Unidos y Europa en la conformación de las bases de la sociología de la infancia.
5.	Oakley (1994)	Libro	La sociología de la infancia ha superado los primeros estadios de su desarrollo denunciando la total invisibilidad de los niños en la teoría sociológica.
6.	Pascual (2007)	Libro	Reivindica la idoneidad de la perspectiva sociológica a la hora de analizar la red de fenómenos que tienen al niño en su eje vertebrador, pero que van mucho más allá de ser manifestaciones superficiales de nuestro desarrollo biológico.
7.	Pascual (2019)	Artículo de revisión	Se responde a las preguntas ¿por qué preocuparse por la infancia?, ¿es posible una sociología de la infancia?
8.	Pinto (1997)	Artículo de revisión	Interacción de niños y niñas con el sistema social en el cual se desenvuelven.
9.	Qvortrup (2002)	Libro	Influencia de las dinámicas sociales en la infancia como categoría sociológica.
10.	Qvortrup (1991)	Reporte de investigación	La estructuración social como categoría del análisis de la infancia.
11.	Qvortrup (2010)	Artículo de revisión	El rasgo específico de la sociología de la infancia como subcampo especializado es que fue el primero en reconocer a los niños/as como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas
12.	Qvortrup (2011)	Artículo de revisión	La estructuración social como

			categoría del análisis de la infancia.
13.	Qvortrup, Corsaro y Honig (2009)	Libro	Específicada en la estructura teórico – metodológica para el análisis de niños y niñas.
14.	Sirota (2001)	Artículo de revisión	Las bases para una sociología de la infancia se justifica en el malestar existente sobre la mirada pasiva que sobre los niños y niñas se estaba presentando.
15.	Voltarelli (2017)	Artículo de revisión	Los niños son actores sociales y que la infancia es parte de la estructura social.
16.	Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018)	Artículo de revisión	Los niños son actores sociales y que la infancia es parte de la estructura social.
17.	Soto (2012)	Artículo de revisión	Interacción de niños y niñas con el sistema social en el cual se desenvuelven.

Fuente: Elaborado por los autores en base a Hernández y Camargo (2017)

De los 17 documentos revisados el 50% fue escrito en idioma inglés, el 25% en español y el 21% y 4% en portugués y francés respectivamente. Ello es coherente con los planteamientos de Montandón (1988), autor que nos refiere que los orígenes de la sociología de la infancia se remontan, fundamentalmente, a los académicos e investigadores del Reino Unido, Estados Unidos y de las naciones europeas. Solo los países de habla inglesa y francesa suman el 54% de los documentos revisados. Voltarelli (2017), asume que “la teoría de la sociología de la infancia se empezó a producir en inglés” (p. 274). Para Pascual (2007):

La eclosión de nuevos grupos, centros e instituciones que en el marco de la sociología se dedican al estudio de la infancia, tuvieron como pionero, en 1984, a la “Nordic Sociological Association”. Para 1990 se establece una sección dentro de la American Sociological Association denominada “Sociology of Children”. También en 1990, en el contexto del decimosegundo congreso mundial de sociología y de la Asociación Internacional de Sociología, el comité de investigación dedicado a la sociología de la infancia. (p. 4-6)

Sirota (2012), describe como la producción que ha marcado pauta en la conformación del campo científico de la sociología de la infancia a los estudios realizados en lengua inglesa, en francés y en portugués. “Se identificó como una necesidad la de descubrir las producciones que provienen de países como España y América del Sur, con la intención de ampliar el conocimiento y las referencias en lengua española en este campo” (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018, p. 286). Este constituye uno de los aspectos importantes de esta revisión, contribuir con la identificación de publicaciones en idioma

español. En la presente revisión sistemática el 25% de los documentos han cumplido con este propósito.

En la tabla 2 se presenta el listado de los documentos con la totalidad de las citas recibidas, considerando su impacto en la comunidad científica. El documento con mayor influencia en este plano es el libro *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, editado por James, A., & Prout (2015), con 5386 citas. El texto mencionado marca pauta al plantear que la sociología de la infancia apenas ha comenzado a emerger como una subdisciplina distinta, sin embargo, ahora es mucho más común encontrar el reconocimiento de que la infancia debe considerarse como parte de la sociedad y que los niños ya deben ser vistos como actores sociales.

Tabla 2:

*Estudios con cantidad de citas reportadas por Google Académico®.*

No.	Autor (s)	Citaciones
1.	James y Prout (2015)	5386
2.	Jenks (1992)	0
3.	Gaitán (2006)	218
4.	Montandón (1998)	51
5.	Oakley (1994)	646
6.	Pascual (2007)	89
7.	Pascual (2019)	22
8.	Pinto (1997)	304
9.	Qvortrup (2002)	95
10.	Qvortrup (1991)	144
11.	Qvortrup (2010)	172
12.	Qvortrup (2011)	140
13.	Qvortrup, Corsaro y Honig (2009)	338
14.	Sirota (2001)	4
15.	Voltarelli (2017)	75
16.	Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018)	0
17.	Soto (2012)	1
		166

Fuente: Elaborado por los autores en base a Hernández y Camargo (2017)

Otros documentos han sido citados entre 1 y 646 ocasiones. Solo 3 de los documentos no han sido citados (18%). Como se puede observar el índice de citación es alto, el 59% se encuentra por encima de las 100 citaciones.

## Análisis por temáticas

### La infancia en los enfoques sociológicos clásicos

Considerando las circunstancias de subordinación y la definición que se ha venido realizando sobre el progreso biopsicosocial en que se encuentra la niñez, esta se ha considerado como una fase de orientación presocial. Es decir, constituye un período preliminar para alcanzar la vida adulta, considerada como la verdadera vida social. Para que la infancia deje de ser vista como seres infantilizados (Qvortrup, 1987), se necesita el tránsito de niños y niñas a una integración plena a la sociedad, dejando atrás las características de la etapa infantil. Estas posiciones son refrendadas por (Durkheim, 1975), autor que considera “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (p. 54). Soto (2012), considera a Émile Durkheim “quien interesado en la Sociología de la educación desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno presocial” (p. 84).

Las posiciones que generan estereotipos generacionales sobre niños y niñas se basan en asociar a la infancia con un estado desconectado de la cultura por lo que son vistos como seres inferiores lo que justifica asumir una autoridad de persona adulta por su condición de ser racional y civilizado. Se está en presencia de un pensamiento que persigue convertir en personas adultas educadas y civilizadas a los niños y niñas mediante mecanismos sociales que tienen como objetivo la reproducción del orden social existente. Es a esto lo que puede llamarse como una sociedad funcionalista. “Desde el momento del nacimiento se depositan demandas y exigencias a través de la asignación de un determinado rol a las niñas y los niños (Soto, 2012, p. 85).

### Análisis de los enfoques sociológicos contemporáneos sobre la infancia

Para Soto (2012), “En la teoría sociológica contemporánea existen autores que analizan la situación de la infancia en la sociedad como un hecho eminentemente social, y representan un primer intento en la consideración de la infancia como objeto de interés sociológico autónomo” (p. 90). Desde esta perspectiva existe una influencia en la vida de los individuos de la estructura social.

No obstante, considerar que “El individuo, incluso siendo niña o niño, siempre tiene un cierto grado de autonomía y una subjetividad propia” (Rodríguez, 2007, p. 40). Otra mirada al tema permite descubrir un enfoque constructivista que señala la concepción socialmente construida de los individuos, incluso la infancia (Berger y Luckmann (1984). Berry Mayall (2000) y Leena Alanen (1994), identifica las relaciones generacionales de poder y negociación como parte de los procesos en que participan niños y niñas. Esta última posición es reconocida como un enfoque relacional de la sociología de la infancia (Soto, 2012).

James y Prout (2015), caracterizan la infancia como construcción social, relacionada con otras categorías sociológicas, y como agentes activos en la construcción de su vida social. Estos autores reconocen la concepción de la infancia como un producto

social, además de considerarla como una etapa de desarrollo. La contribución esencial de la indagación sociológica actual consiste en dejar claridad sobre la relevancia de la vivencia social en la infancia “como fuente para el surgimiento del agente social capaz y autónomo” (Rodríguez, 2007, p. 44).

### La sociología de la infancia como propuesta teórica

La participación de varios campos del conocimiento constituye una especificada análisis de la infancia. De esta forma se observa que la sociología de la infancia “se propone colocar a la infancia en el centro de la reflexión de las Ciencias sociales” (Sarmiento, 2008, p. 32). La participación de varios campos del conocimiento constituye una especificada análisis de la infancia.

En un comienzo la sociología y la antropología fueron las fuentes de este nuevo campo de estudio. Estas áreas al considerar su aparato teórico y metodológico para el análisis de la niñez y la infancia, incurrieron en dificultades “siendo necesario para ambas alcanzar una interlocución entre referencias teórico-metodológicas distintas” (Qvortrup, Corsaro y Honig (2009, p. 286). En síntesis, la infancia se concibe como “un componente estructurante del campo interdisciplinar de los estudios de la infancia que está en plena construcción” (Sarmiento, 2008, p. 33).

Brannen y O’Brien (1996 citado por Pascual, 2007, p. 10), consideran la existencia de un paradigma que puede ser caracterizado ya como tal en la medida que engloba una serie de características típicas como:

- a) se propugna que los niños sean objeto de estudio *per se*;
- b) que constituyan, además, las unidades de observación;
- c) que puedan hablar con su propia voz sobre sus experiencias;
- d) que se contemple la infancia como parte de una estructura social dada;
- e) que se estudie a los menores de edad desde una dimensión presente, y no sólo en tanto que futuros adultos;
- f) que sea la infancia contemplada desde una perspectiva intergeneracional.

Una visión que tiende a resaltar esos aspectos sociales de la visión del niño como algo incompleto, que no ha alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, es la de Emile Durkheim, que, aunque no se refiere concretamente a la infancia, al hablar de la educación como proceso describe: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social (Durkheim, 1975, p. 53).

La disciplina que inicialmente dedicó su reflexión sobre niños y niñas como agentes sociales parte del entramado social fue la sociología de la infancia. “Esta mirada sociológica conlleva implicaciones epistemológicas, éticas y metodológicas, a la vez que demanda transformaciones en la manera de analizar la infancia y el papel de los niños/as en la sociedad. (Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018, p. 283).

La mirada sociológica de la infancia ha permitido definir a los niños y niñas como un grupo de sujetos sociales envueltos en un espacio social determinado. Ello estaría marcado por una construcción histórica y cultural determinada por relaciones de poder (Gaitán, 2006). “La infancia no cambia por sí misma, sino por las dinámicas sociales, por los factores socioeconómicos y por las transformaciones históricas de la sociedad que provocan cambios y nuevas corrientes de estudios sobre ella” (Qvortrup (2002 citado por Voltarelli, Gaitán y Leyra, 2018, p. 285).

### **La sociología de la infancia como campo científico emergente**

Por otra parte, no debe entenderse que la sociología de la infancia es ya una rama plenamente madura del conocimiento sociológico, se ubica en el marco de un campo aún no consolidado, aunque con una producción en desarrollo creciente (López y Pérez, 2017). De acuerdo con Oakley (1994), ésta ha superado los estadios iniciales de su desarrollo manifestando la poca presencia de los niños en la teoría sociológica, así como instaurando un principio de crítica a los paradigmas tradicionales de interpretación de la misma.

Los elementos primarios que conforman la sociología de la infancia Sirota (2001) y Gaitán (2006), advierten el descontento por una mirada hacia niños y niñas presentada como objetos pasivos de socialización. El relativo olvido a que estaba postergada la mirada a este grupo social incitó a la intensificación de visibilizar a los niños y niñas como un fenómeno social Gaitán (2006), a partir de una explicación y análisis sociológico dentro de un campo específico del conocimiento.

Reconocer, como bien plantea (Qvortrup, 2010, 2011), que en las investigaciones científicas ha existido una marginalización del grupo de los niños y niñas constituye un rasgo identitario de la sociología de la infancia como subcampo. A este último le es afín la aproximación que realizan (Bourdieu y Wacquant, 1995), considerando que las fronteras de un campo o subcampo están siendo delimitadas de maneras distintas y en interacción, además de contar con un área de juego abierto y objetos de lucha dentro del propio campo científico

Dependiendo el grado de autonomía y la influencia entre diferentes campos del conocimiento científico la sociología de la infancia, como todo subcampo, se entrecruza con otros campos lo que involucra un espacio de actividad amplio (Bourdieu, & Em, 1983; Bourdieu, 1996). La aparición de lo que se ha venido llamando como estudios sociales de infancia es el resultado de los entrecruzamientos señalados, los que generan espacios de encuentro. Los intereses identificados por la diversidad de campos presentes se proyectan sobre el mismo objeto (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Según Bourdieu y Wacquant (1995), el campo científico constituye un espacio de juego potencial, que incorpora regularidades y reglas que poseen una lógica específica permitiendo definir un objeto científico en particular. De aquí parte el análisis de la

sociología de la infancia como un subcampo de la sociología; así de esta manera, “inscribir relaciones de fuerzas y jerarquías propias” (Bourdieu, 2004, p. 299-300).

El campo científico consiste en un mecanismo para comprender la dinámica que conduce a la construcción de conocimiento. Este se refiere a los espacios donde se crea el conocimiento, a las personas que participan en esos procesos, la manera que tienen de relacionarse con el conocimiento acumulado y con los otros actores del proceso. Se refiere a las relaciones de poder que se van tejiendo entre aquellos que por su trayectoria asumen una posición conservadora y aquellos que llegaron después y pretenden subvertir el orden. El campo científico es un campo de luchas que tiene como objetivo principal reclamar la autoridad científica

El concepto de campo científico aplicado a los estudios sobre la infancia es el resultado del interés de una comunidad científica que ha volcado la atención hacia este tipo de análisis. “Se alude a un espacio disciplinar que se va generando, desdibujado en la actualidad, con referentes de prácticas cuyo trasfondo es expresión de un marco teórico conceptual propio” (López y Pérez, 2017, p. 7). De forma conclusiva pudiera citarse a Voltarelli, Gaitán y Leyra (2018), autores que reconocen que “La sociología de la infancia es un campo emergente en la investigación sociológica, que se ha desarrollado desde los años 90 del pasado siglo” (p. 284).

### **Discusión**

El objetivo de este análisis recayó en la identificación y sistematización de estudios teóricos que permitieran comprender los fundamentos teóricos en los cuales se ha basado la sociología de la infancia. No se aprecian documentos sobre el tema en contrastaciones empíricas que permitan generalizaciones hipotéticas, primero porque no constituyó objetivo de la revisión sistemática. Segundo, pues constituye un campo emergente. Todo ello pudiera incurrir en una valoración subjetiva, lo cual conlleva un no desdeñable riesgo de sesgo. Sin embargo, los aportes han sido sustanciales y contribuyen con la interpretación del tema.

Los documentos revisados expresan la necesidad de reivindicar la idoneidad de la perspectiva sociológica a la hora de analizar la red de fenómenos que tienen al niño en su eje vertebrador, pero que van mucho más allá de ser manifestaciones superficiales del desarrollo biológico (Pascual, 2007).

Las investigaciones que sobre la infancia se han venido realizando se apoyan en fundamentos teóricos y conceptuales que responden a modos específicos de desarrollar un conocimiento generalmente aceptados por una comunidad en particular (Qvortrup, 1991), en este caso la sociológica. Este nuevo paradigma ha concebido que los niños y las niñas deban ser comprendidos y analizados incorporando los códigos, relaciones y la cultura que le es a fin confirmando su identidad como “actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas” (James y Prout, 2015, p. 8-9).

Al analizar a las niñas y los niños vistos como representantes sociales, genera una nueva posición de estos en su interrelación con la sociedad, es decir en la doble interacción e influencia social sobre ellos y su comprometimiento para el sistema social (Pinto, 1997). Estos constituyen una realidad concreta y dinámica diferente al adulto, biológica, psicológica y socialmente en estructura y comportamiento (Gutiérrez, 2011; Gutiérrez y Alfonso, 2012).

Adentrarse en el estudio de los niños y niñas como actores de la sociedad es entender su participación activa en ese contexto. Para Sirota (2012), para la comprensión de esa realidad “sugiere la oportunidad de aplicar métodos etnográfico entre otros instrumentos metodológicos<sup>3</sup> que posibiliten la realización de investigaciones” (p. 13). La reivindicación por parte de los profesionales que trabajan desde la óptica sociológica por y para la infancia es que ésta se convierta en un objeto de estudio propio y legítimo. La idea es que la infancia, en última instancia, constituye una construcción social – recurrente y seminal en este campo de estudio –, reconocida como un principio legitimador de la visión sociológica sobre los niños y su vida social (Pascual, 2007, p. 4-6). Aspecto que Voltarelli (2017), sintetiza en la idea “que los niños son actores sociales y que la infancia es parte de la estructura social” (p. 273).

## Conclusiones

La utilización de la revisión sistemática en el presente estudio permitió seleccionar 17 documentos para la extracción de datos y la síntesis. Los rasgos más importantes de estos (53% artículos de revisión, 41% libros y 6% reporte de investigación) identifica que el índice de citación es alto, donde el 59% de los textos se encuentran por encima de las 100 citaciones, lo que constituyen referentes para la comunidad científica y sociedad en general.

Los documentos revisados apoyan la emergencia de un nuevo paradigma que reivindica la perspectiva sociológica para el análisis de la infancia. Esta rama de la sociología en plena construcción ha reconocido a niños y niñas como un grupo marginalizado en las investigaciones científicas insistiendo en que la infancia se convierta en un objeto de estudio propio y legítimo como actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas.

Percibir la inquietud por la niñez a partir de un panorama sociológico, confirm el razonamiento básico iniciado por varias investigaciones y validado por la Convención sobre los derechos del niño de la UNICEF, sobre la infancia como elemento consustancial a la sociedad que genera un nuevo proyecto de reconstrucción social el cual valoriza los derechos de niños y niñas en función de su participación como agentes y sujetos sociales.

<sup>3</sup>No obstante, lo que caracteriza al análisis de contenido y lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos” Andréu (1998 citado por Gutiérrez y Ones, 2015, p. 9). Para Hostil (1969), “El análisis de contenido es una técnica de investigación para formular inferencias identificand de manera sistemática y objetiva ciertas características específica dentro de un texto” (p. 5).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the ‘child question’. *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, 14, 27-41.
- Andréu, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. España: Universidad de Grada.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). *Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1984). *Internalización de la realidad*. P. Berger y T. Luckmann *La construcción de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bourdieu, P., & Em, C. C. (1983). ORTIZ, renato (org.). pierre bourdieu: sociologia. são paulo: ática, 156-183.
- Bourdieu, P. (1994) El campo científico *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte* (Vol. 59). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2004): *Para uma sociologia da ciência*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J., & Dion, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiv* (No. 306 B6).
- Brannen, Julia y O’Brien, Margaret, (1996): *Children in Families: Research and Policy*, London, Falmer Press.
- Cardona, H. A. M., & Ruiz, T. M. (2011). El campo científico de la contabilidad: panorama internacional de las revistas. *Lúmina*, (12), 260-279.
- Casas Ferrán (2006) *Infancia y representaciones sociales*. *Política y Sociedad*, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 27-42
- Durkheim, Émile (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- Gaitán, L. (2006): *Sociología de la infancia*, Madrid, Síntesis.
- Giddens, A. (2000). *Manual de sociología*. Alianza Editorial SA, Madrid.
- González, J. A., Cobo, E., & Vilaró, M. (2014). *Revisión sistemática y meta-análisis*. UPC et al., eds. *Bioestadística para no estadísticos*. Barcelona.
- Gutiérrez, C. J. C. L., & Alfonso, C. O. V. (2012). *La formación contextual de los directivos y su basamento andragógico y constructivista. Una polémica superada*. *Folleto Gerenciales*, 1(3).
- Gutiérrez, J. C. L. (2002). *Por una investigación gerencial abierta y colaborativa*. *Folleto Gerenciales*, 6(1).
- Gutiérrez, J. C. L. (2011). *Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones*. *Revista Raites*, 4(8), 89-110.
- Gutiérrez, J. C. L., & Ones, I. P. (2015). *Acercamiento a la evaluación de la sustentabilidad de los agroecosistemas: El caso de Salinas de Guaranda*. *Revista Científic ECOCIENCIA*, 2(4).
- Gutiérrez, J. C. L., Guzmán, A. A. R., & Baculima, V. H. Q. (2016). *La etnometodología como herramienta de análisis e interpretación de los emprendimientos*. *Revista Científic Ciencia y tecnología*, 2(10).

- Gutiérrez, J. C. L., Pérez, I., & Aguirre, J. M. L. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290-1308.
- Hernández Barrios, A., & Camargo Uribe, Á. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley (content analysis).
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- James, A., & Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- James, A., Prout, A. (Eds.)(1997). "Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood". *Sociedad e Infancias*, (1), 321-325.
- Jenks, C., ed., (1992): *The Sociology of Childhood. Essential Readings*, Aldershot, Gregg Revivals.
- López, J. (2003). Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales. *Folleto Gerenciales*, 7(7).
- López, J., & Pérez, I. (2017). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación superior? *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5(1), 1-17.
- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M., & López-Cózar, E. D. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160-1177.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243-259.
- Montandon, C. (1998): «La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise», *Education et Sociétés*, 2, pp. 91-118.
- Oakley, Ann (1994): «Women and Children First and Last: Parallels and Differences between Children's and Women's Studies», en: Mayall, Berry (ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, London, Falmer Press.
- Pascual, I. R. (2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos (Vol. 245). CIS.
- Pascual, I. R. (2019). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58(26), 99-124.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social.
- Prout, Alan (1997): «Objective vs. Subjective Indicators or Both? Whose Perspective Counts? or The Distal, the Proximal and Circuits of Knowledge», en: Ben-Arieh, Asher, y Wintersberger, Helmut (eds.): *Monitoring and Measuring the State of Children- Beyond Survival*, Viena, Eurosocial Report (European Centre for Social Welfare Policy and Research), n.º 62, pp. 89-100.
- Qvortrup, J. (1987). Childhood as social phenomenon. Implications for future policies. *Eurosocial Newsletter*, 46, 17-23.
- Qvortrup, J. (1990). Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports (No. 36). Eurosocial.
- Qvortrup, J. (2002). *Sociology of childhood: Sociology of Childhood: Conceptual liberation of children* In: Mouristen, F. & Qvortrup, J. eds. *Childhood and children's culture*. Odense: University press of Southern Denmark.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, 36(2), 631-644.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a " infância como um fenômeno social". *Proposições*, 22(1), 199-211.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S., & Valentine, G. (Eds.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies* (p. 1). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (15), 169-186.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*.
- Rodríguez, Iván (2007): *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*, CIS, Madrid.
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38 (1), 33-58
- Salgueiro-Oliveira, A. D. S., Costa, P. J. D. S., Braga, L. M., Graveto, J. M. G. N., Oliveira, V. S., & Parreira, P. M. S. D. (2019). Práticas relacionadas al uso del garrote durante la punción venosa periférica: una revisión de alcance. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27.
- Sarmiento, M. J. (2008). *Sociologia da infância: correntes e confluências* *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*, 17-39.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, (112), 7-31.
- Sirota, R. (2012): «L'enfance au regard des Sciences sociales », *AnthropoChildren*, 1.
- Soto, I. P. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27).
- Torres-Salinas, D., Ruiz-Pérez, R., & Delgado-López-Cózar, E. (2009). Google Scholar como herramienta para la evaluación científica *El profesional de la información*, 18(5), 501-510.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los derechos del niño: 20 de Noviembre de 1989*. Comité Español de UNICEF.
- Voltarelli, M. A. (2017). Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educar em Revista*, (65), 267-282.
- Ap Voltarelli, M., Muñoz, L. G., & Fatou, B. L. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283.

### 3.1.2- Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica<sup>4</sup>

## Teacher participation in the transmission of ancestral knowledge in general elementary education

### Resumen

Los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares de un pueblo no son expresión de un pasado, constituyen un factor de comprensión desde la historia hacia el futuro. El rescate de los mismos resulta en la conservación de las culturas propias de cualquier país. Existen debilidades por parte de los docentes para generar acciones sistemáticas que propicien su trasmisión. El objetivo de la presente investigación es determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la trasmisión de los saberes ancestrales. Se realizó un estudio no experimental y de corte transversal, donde la muestra tuvo un carácter intencional, formada por 31 estudiantes. Se realizó un análisis Frecuencia absoluta y se ejecutó un estudio de corte cuantitativo para obtener la validez de contenido del instrumento utilizado a través del coeficiente de concordancia W de Kendall. Los resultados muestran una baja participación de los docentes en la trasmisión de saberes ancestrales.

**Palabras clave:** Saberes ancestrales, diversidad cultural, estrategias educativas, trasmisión de conocimientos.

### Abstract

The ancestral, traditional and popular knowledge and knowledge of a people are not an expression of a past, they constitute a compression factor from history to the future. Their rescue results in the preservation of the cultures of any country. There are weaknesses on the part of teachers to generate systematic actions that promote their transmission. The objective of this research is to determine the participation of teachers of basic general education, of the educational unit “Mariano Acosta”, Santa María de la Esperanza rural parish of the Ibarra canton, Imbabura province, in the transmission of ancestral knowledge. A non-experimental and cross-sectional study was carried out, where the sample was intentional, consisting of 31 students. An absolute frequency analysis was performed and a quantitative study was carried out to obtain the content validity of the instrument used through Kendall's W coefficient of concordance. The results show a low participation of teachers in the transmission of ancestral knowledge.

**Keywords:** Ancestral knowledge, cultural diversity, educational strategies and knowledge transfer.

### Saberes ancestrales

Considerar al conocimiento como un conjunto de afirmaciones e ideas sobre el mundo que nos permite entenderlo y actuar en él, lo cual es transmitido por diferentes mecanismos en el contexto de una organización social, nos abre un camino para entender diferentes cuerpos de conocimientos en tradiciones distintas. Ello incluye los saberes ancestrales (Bravo, 2013).

Los saberes ancestrales a lo largo del tiempo han sido de gran importancia para la evolución y crecimiento de la población en todos los aspectos de su vida, por lo que el rescate de los mismos resulta importante en la conservación de las culturas propias de cualquier país. Sin embargo, históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad de poder y de saber (Quijano, 2010).

Contrarrestando la posición antes mencionada, la propia Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, de noviembre de 2001, reconoce que la:

(...) cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2010, p.280).

Este reconocimiento de la UNESCO ha sido acentuado por Espinoza-Freire, & León-González, (2021), autores que consideran que el tema, en general de la interculturalidad, ha venido ganando un espacio importante. Entre las causas que se pueden señalar para ellos se pueden citar las corrientes migratorias, el auge y proliferación de las tecnologías implementadas en las comunicaciones. Un aspecto importante que se menciona tiene que ver con la reivindicación de los pueblos originarios.

La tradición antropológica se ha dedicado a estudiar qué son los conocimientos tradicionales, ello ha estado sujeto a describir sus significados y sus representaciones, lo que permite observar vacíos en el estudio de las relaciones en torno a la circulación y legitimación del conocimiento. “Resulta entonces interesante contemplar las relaciones alrededor de los cuerpos de conocimientos, y particularmente el creciente interés por los saberes tradicionales desde los proyectos de la nueva izquierda latinoamericana, los estudios de la biodiversidad y propuestas ambientalistas” (Bravo, 2013, p.35).

Por este motivo, Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez (2014), explican que “precisamente en el ámbito científico se ha producido en las últimas décadas un mayor reconocimiento de la relevancia de los saberes ancestrales para la producción de un conocimiento útil

<sup>4</sup>Publicado originalmente en la Revista científica ConcienciaDigital, 4(2), 227-246, en el año

y arraigado en las comunidades en distintos niveles” (p.36). Para Bravo (2013, p.35), “Tan sólo en los últimos años, los estudios de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas han tomado relevancia, en la medida en que se los ha considerado como inspiradores modelos de vida alternativos al capitalismo occidental”.

Tapia (2014), a los saberes ancestrales los identificó “como todos los conocimientos, prácticas, mitos y valores, transmitidos de generación en generación, en los diferentes pueblos y culturas ancestrales” (p.90). Para Rentería, & De La Calle (2021, p.316), “esta relación también incluye aspectos prácticos, instituciones sociales y la “cosmovisión”, es decir, las suposiciones básicas sobre la realidad y su significado así como la naturaleza del conocimiento”.

Una definición quizá un poco diferente a las anteriores, pero conserva la esencia del propósito de la sabiduría ancestral, es la establecida por Wade (2015), quien explica que la infinidad de culturas en el mundo conforman un soporte de vida intercultural y espiritual que abraza todo el planeta y tan imprescindible para su bienestar como el soporte de vida biológica que es conocida como biósfera.

Para Buitrago (2013), los saberes ancestrales, al igual que las expresiones, y representaciones culturales, “contribuyen al fortalecimiento de la inclusión social y económica orientados a la creación, producción y circulación artística y cultural para un desarrollo humano sostenible” (p.15).

Se considera muy importante el estudio realizado los grupos étnicos del Pacífico colombiano respecto a los saberes ancestrales, presentado por Rentería, & De La Calle (2021), donde estos autores asumen una definición del término asociándolo a un “sistema de prácticas, costumbres, informaciones, usos y tradiciones de vida que determinan su existencia y (re)existencia como pueblos negros, dentro de su propio universo y su propia cosmovisión. Se constituyen, además, en uno de los rasgos más importantes de su identidad cultural” (p.316).

#### **Saberes ancestrales: implicaciones para el Ecuador**

En la Cumbre del Buen Conocer, celebrada en Quito entre el 27 al 30 de mayo de 2014 (Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014), se declaró que los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país. Tener presente estos conocimientos y saberes nos sirve para comprender el pasado, el presente y sobre todo para construir el futuro en conjunto con las diversas culturas y saberes que habitan el Ecuador, haciendo un uso efectivo del concepto de inter-culturalidad.

Todo ello nos lleva al reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales como factor significativo en la transmisión del conocimiento, lo que genera un enriquecimiento propositivo en la sociedad, que puede ponerse en práctica en el desarrollo humano sostenible.

Es importante resaltar, que:

Como parte del Régimen del Buen Vivir, en Ecuador se contempla el rescate y desarrollo de los saberes ancestrales, lo cual resulta comprensible en el sentido que para entender a qué se refiere esta noción de Buen Vivir, atribuido a los ancestros indígenas, resultaría necesario comprender también sus saberes manifestados en su modo de vida. (Bravo, 2013, p.39)

Precisamente, en el marco de la Cumbre del Buen Conocer, y en especial en el proyecto Buen Conocer / FLOK Society, se reconocen los saberes como patrimonio de los pueblos, lo que deriva en lineamientos para la educación donde estos parámetros de interculturalidad deban ser anexados.

#### **Saberes ancestrales y propuestas educativas**

Experiencias que den cuenta de la necesidad de incorporar los conocimientos locales a la escuela se han dado en diversos países, buscando de esta manera relevar especialmente los conocimientos indígenas para situarlos a la par de los conocimientos occidentales o científicos. Se promueve así la necesidad de diálogo entre saberes y culturas (Bishop, 2003; Barnhardt y Kawagley, 2005; Jimenez, 2009).

En materia de educación las propuestas presentadas han variado según el país y los grupos étnicos estudiados (Vertovec, 2004; Bishop, 2005; Barnhardt, & Kawagley, 2005; Jiménez, 2009; Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; Quintriqueo, Torres, Gutiérrez, & Sáez, 2011; Quilaqueo, 2012; Yumisaca y Juncosa, 2013; Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014; Bascopé, & Caniguan, 2016; Albuquerque, Ramos, Júnior, y De Medeiros, 2017; Galarcio, Hernández, & Lora (2021). En el caso de Rentería, & De La Calle (2021), ofrecen una visión desde “Comunidades negras del Pacífico colombiano (Chocó) y saberes ancestrales ambientales: un estudio intercultural crítico para una educación y cultura ambiental propia. En el espacio ecuatoriano, Sánchez-Robles y Torres-Muros (2020), nos adelantan una importante conclusión:

La pérdida de conocimiento local es un reconocido proceso que se da a nivel mundial y está relacionado directamente con los movimientos sociopolíticos globalizadores en los que nos hayamos inmersos. En este marco de globalización, la educación se presta como una herramienta de resistencia y rescate de dichos conocimientos. No obstante, para que ello se dé, la educación ha de ser contextualizada, impregnada de elementos locales como materia prima. (Sánchez-Robles y Torres-Muros, 2020, p.167)

Por su parte Realpe (2017), nos ubica en un análisis metodológico para el desarrollo de los saberes ancestrales con los estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa de Esmeraldas. En el estudio realizado por Castro (2018), se reconocen como principales hallazgos que los docentes no cuentan con un medio didáctico que contenga las leyendas y cuentos que permitan implementar en las planificaciones curriculares.

El proceso social que permitió la visibilización de los saberes ancestrales en las últimas décadas en el Ecuador, y cómo estos permanecieron en la subalternidad, constituye un estudio realizado por Bravo (2013). Se exploran las redes y los procesos históricos que han contribuido a generar un nuevo estatus para estos saberes, evidenciando también las contradicciones que en torno a ellos se presentan. Espinoza-Freire, & León-González (2021), identifica como resultados el dominio, por parte de los docentes objetos de la muestra del estudio, de las normativas y leyes que rigen la educación intercultural bilingüe, además del desconocimiento de metodologías adecuadas para esta enseñanza y las limitaciones para la instrucción en las lenguas originarias.

En la comprensión de los procesos que impulsan o catalizan las transformaciones en torno a la pérdida de los saberes ancestrales (Vertovec, 2004), se mencionan los procesos migratorios. Yumisaca y Juncosa (2013), reconocen que en torno a las familias migrantes se expresan profundas transformaciones una de las cuales incide directamente en los espacios de socialización de saberes, lo que aumenta la probabilidad de que no se transmitan estos conocimientos. La implementación de estrategias didácticas en procesos educativos, constituyen un vigoroso vehículo para la conservación de la cultura. (Albuquerque, et al., 2017).

De forma general, (Bascopé, & Caniguan, 2016), reconocen que el tratamiento de los saberes que se realiza en las escuelas viene dispuesto por los programas nacionales y textos estandarizados, diseñados y creados por expertos que no conciben las diversos entornos sociales y culturales, lo que vuelve los contenidos de estas clases un tema lejano y difícil de aprehender para los estudiantes. En contextos rurales, de baja escolarización y con estudiantes con ascendencia de un pueblo originario, los conocimientos que se imparten en la escuela se vuelven aún más lejanos y sin conexión con lo local (Quilaqueo y San Martín, 2008; Quintriqueo, Torres, Gutiérrez, y Sáez, 2011; Quilaqueo, Fernández, y Quintriqueo, 2010).

Una influencia en estos factores tiene que ver con la idea (Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014), de que los saberes ancestrales, tradicionales y populares del Ecuador han sido desprestigiados, deslegitimados e incluso usurpados y puestos en una jerarquía inferior como saberes de pueblos “atrasados”, “subdesarrollados” o “primarios”, y en el mejor de los casos han sido denominados como “folklore”.

De estos elementos parte el objetivo del presente estudio, determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la transmisión de los saberes ancestrales.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó un estudio no experimental y de corte transversal en escolares de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura. Este ha sido de tipo descriptivo (Gutiérrez, Guzmán, Cobas, & Aguirre, 2017).

La muestra seleccionada tuvo un carácter intencional (Marsollier, 2018; Vega & Ramírez, 2018; Claveria & Carrasco, 2018; Gutiérrez, Onofre, & Solano, 2019). Para López (2004), se la emplea cuando “el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide qué unidades integrarán la muestra de acuerdo a su percepción” (p.73). Estuvo formada por un total de 31 estudiantes. El promedio de edad de los participantes fue de 11.00 ±1 años, dentro de un rango comprendido entre los 10 y 12 años.

Para la obtención de datos se utilizó el cuestionario, que según Alvira (2011), sirve para recoger información proporcionada verbalmente o escrita por un informante mediante un cuestionario estructurado”. El cuestionario (Gutiérrez, Guzmán, Cobas, & Aguirre, 2017), fue aplicado a estudiantes (7 preguntas), preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (García, 2003). Fue aplicado a los estudiantes de la unidad educativa con la finalidad de recabar información en los siguientes aspectos: Saberes ancestrales y su desarrollo en clases. Estos se relacionan con: - medicina ancestral, - agricultura, - leyendas y tradiciones, así como - interés por conocer acerca de saberes ancestrales.

La configuración de las variables consideró una dimensión práctica a partir del conocimiento de los estudiantes del saber en cuestión y una dimensión de acompañamiento, teniendo en cuenta la persona que ha participado con el estudiante en el uso del saber ancestral. Es decir, determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la transmisión de los saberes ancestrales.

Para el procesamiento de la información, se realizó un análisis Frecuencia absoluta de un valor  $x_i$  es el número de veces que ese valor se repite en la muestra y se simboliza con  $f_i$ . Tiene valor siempre que  $\sum f_i = n$   $k_i = 1$ , donde  $n$  es el tamaño de la muestra y  $k$  es el número de valores diferentes de la variable.

Se ejecutó un estudio de corte cuantitativo para obtener la validez de contenido del instrumento (Dorantes - Nova, Judith Araceli, & Hernández - Mosqueda, José Silvano, & Tobón - Tobón, Sergio, 2016; Ortega, 2021), diseñado para determinar la participación de los docentes de la educación general básica de la unidad educativa “Mariano

Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, en la transmisión de los saberes ancestrales. Para Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez (2008), la validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir.

En el juicio de expertos se contó con la participación de nueve docentes que son de planta en la institución, los cuales se agrupan en tres hombres y seis mujeres y la edad promedio es de 45 años, con dominio en el área académica y el tema de los saberes ancestrales. Todos ellos docentes de nivel medio superior, con formación académica de licenciatura y con experiencia docente de cinco a diez años. Para su selección se consideró, además, la motivación y disponibilidad para participar en la valoración del instrumento. Su participación fue anónima a través de una plataforma virtual habilitada al respecto en la cual se calificó el nivel de consistencia de cada uno de los ítems.

Para el análisis de la información (Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez, 2008), obtenida del juicio de expertos, se empleó el coeficiente de concordancia W de Kendall, que indica el grado de asociación o nivel de concordancia, como medida de acuerdo entre los rangos de las evaluaciones realizadas por jueces -expertos- a una prueba determinada, con un rango de 0 a 1, en el que el valor 1 representa un nivel de concordancia total, y 0 un desacuerdo total (Gómez, Danglot y Vega, 2003). Entre mayor es el valor Kendall, más fuerte la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados mediante el coeficiente W de Kendall, para determinar el grado de concordancia externa asignado por jueces a cada uno de los ítems del cuestionario de participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica, indican que el nivel es significativo entre los rangos, considerando que excede el valor crítico de 0.05. Se estima que hay concordancia entre los jueces y señalan que los indicadores son adecuados, aunque susceptibles de mejora, ya que el análisis determina relaciones significativas entre criterios e indicadores, lo que le otorga validez y confiabilidad al instrumento (Tabla 1).

Tabla 1: Consistencia externa coeficiente W de Kendall

	Consistencia externa	
	W de Kendall	p
Ítem 1	0,681	p<0.05
Ítem 2	0,671	p<0.05
Ítem 3	0,892	p<0.05
Ítem 4	0,907	p<0.05
Ítem 5	0,891	p<0.05
Ítem 6	0,921	p<0.05
Ítem 7	0,931	p<0.05
Ítem (total)	0,842	p<0.05

Fuente: Elaboración propia

Los datos de los participantes arrojan que la mayoría son de género masculino (58%), (Tabla 2).

Tabla 2: Género de estudiantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	18	58%
Femenino	13	42%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia

Un primer resultado tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales para la muestra de participantes en el estudio. El 90% dicen que si es importante el conocer estos. En relación con este análisis Moreno (2015), menciona que estos deben ser rescatados, posibilitando el empoderamiento de la cultura en las comunidades, blindándolas de los factores e influencia externas.

La emergencia de saberes, que no se pueden inscribir únicamente en los encuadres del paradigma de la ciencia occidental moderna, sugiere que su reconocimiento, no occidentalizado, desafía al régimen epistémico dominante de la modernidad ecuatoriana (David, 2013). Lo mencionado deja claro:

Esta diversificación del orden epistémico reconocida por el Estado ecuatoriano, aparece en la Constitución de 2008, sobre todo en la parte del Régimen del Buen Vivir, en su título octavo: Ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. Incluso, más allá de este título, son varios los articulados donde aparece que el Estado asume la tarea de impulsar la ciencia, la tecnología, las innovaciones y los saberes ancestrales (Art. 277, n. 6). Impulso que se justifica como medio requerido para alcanzar la gran meta asumida por el Estado, a saber, la realización del Buen Vivir y el Sumak Kawsay (Art. 387, n. 2). En esto se puede observar un desplazamiento del paradigma antropocéntrico, inherente a la ciencia moderna,

hacia otro centro que busca relaciones armónicas entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. (David, 2013, p.20)

En la UNESCO (2011), se menciona que la cultura constituye un factor de influencia en el crecimiento económico de una sociedad cualesquiera, por ello resulta necesario que cada ciudadano re-conozca sus raíces, propiciando su empoderamiento, con el consecuente reconocimiento a escala local y global. Este hecho constituye un requisito trascendental para mantener viva a una cultura dentro de la actual globalización en la que vive nuestra sociedad.

Ahora bien, el reconocimiento de los saberes ancestrales responde, en realidad, a una transformación de lo que en el Plan Nacional para el Buen Vivir aparece como el “profundo sesgo racista”, sobre el cual se había estructurado el Estado ecuatoriano. (Senplades 2009:298 citado por David, 2013). Se trataba de un saber caracterizado por prácticas de desconocimiento de la complejidad y diversidad de la sociedad ecuatoriana y latinoamericana, sin políticas públicas que promovieran una integración intercultural o que formara parte, en general, de los planes de desarrollo del Estado.

Para Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez (2014), la Constitución del Ecuador de 2008 constituye un marco vinculante para construir políticas públicas alternativas: conceptos como plurinacionalidad e interculturalidad se vuelven esenciales en la construcción de lo que llamamos un Buen Conocer, inherente y necesario para un Buen Vivir. Es decir que se entiende que es necesario re-construir un conocimiento descolonizado, que rompa con un paradigma epistémico dominante y de paso a un conocimiento diverso y multidimensional. Este diálogo responde a una lógica de convivencia que a su vez construye una ecología de saberes (Santos, 2010), de buenos saberes que sirve como ecosistema para sustentar este nuevo tipo de sociedad que el Ecuador se ha planteado como objetivo.

Una representación aun en ciernes en el entorno de los países latinoamericanos ha sido la ecología de saberes. Se reconoce en ella la existencia de un paradigma de la monocultura del saber y del rigor en la educación. Quiere esto decir que el único saber riguroso e importante es el científico debilitando y obviando otros conocimientos, asignándoles la falta de validez y rigor. “Se trata entonces de sustituir las monoculturas por las ecologías, donde se crea la posibilidad de que las experiencias ausentes se vuelvan presentes” (López, & Pérez, 2018, p.12)

Otro resultado interesante del estudio arroja que el 90% de los estudiantes están dispuestos a participar en los talleres de la propuesta fina de esta investigación, una vez más demostrando que los estudiantes en su mayoría están interesados en conocer más de su cultura y apropiarse de ella.

Como sustento de lo antes expuesto se menciona el trabajo realizado por Guaján (2016), en donde se plantea que ¿si les gustaría que su institución adquiriera cuentos

ancestrales para incentivar a la lectura?, y las personas manifestaron estar totalmente de acuerdo con incentivar a la lectura de saberes ancestrales. Este aspecto reforzaría el papel de la escuela a través de sus maestros en la trasmisión de los saberes y aumentaría la participación de estos tal y como muestra la tabla 4, donde solo el 3,2% presenta participación.

Respecto a los saberes ancestrales, relacionados a la agricultura, en su dimensión conocimiento, el 94% afirma que si han sembrado una planta; esta aseveración tiene concordancia por el contenido de estudios que implica el conocimiento de las plantas con flo y sin flo (Ministerio de Educación, 2016). Los resultados en la participación en el acompañamiento en la siembra de una planta, evidencian que los estudiantes han sembrado una planta según las indicaciones de algún familiar al igual que por iniciativa suya con un 42%. El 87% de estudiantes respondieron que en caso de enfermedad si han usado una planta medicinal para curarse; en el libro escolar de Ciencias Naturales de sexto año, se encuentra en la página N° 23 el contenido de plantas, sus partes y tipos, esto demuestra que los textos de educación recogen el uso adecuado de las plantas (Tabla 3).

Tabla 3: Participación en uso de planta medicinal

Criterio (Participación en uso de planta medicinal)	fi	f%
Abuelitos	4	12,9
Padres	17	54,8
Maestro	6	19,4
Ninguna de las anteriores	4	12,9
	31	100,0

Fuente: Elaboración propia

La participación en el uso de plantas medicinales se concentra en la familia (67,7%), donde los abuelitos representan el 12,9% y los padres 54,8%). En los casos de los maestros, objeto de esta investigación, los resultados muestran que participan en un 19,4%, lo que resulta inferior en un 48,3%.

Se reflej que en un 87% de los estudiantes encuestados han escuchado leyendas o mitos, siendo coherente con (Educación, 2016), en el libro de Estudios Sociales de sexto año en la página 23 se manifiest que, “los pueblos indígenas a pesar de la colonización mantuvieron sus culturas, en contacto con la sociedad criolla, pero sin mezclarse”. Resultan significativo los resultados en cuanto a participación en cuento, mito o leyenda. Al igual que el indicador anterior, se concentran las observaciones en familiares (61,3%), aumentando la presencia de abuelitos en un 22,6%. Tapia (2014), dice que los saberes ancestrales constituyen ese conjunto de prácticas, conocimientos, leyendas y valores, que se han manifestado por los tiempos y se transmiten de una

generación a otra. Ello se funda en un sistema de creencias apoyado por procesos de educación endógena. La expresión de endogeneidad y antecesores es proporcional a la participación de la familia en ese acto educativo sistemático.

Los saberes ancestrales son los conocimientos que guardan nuestros mayores, que han sido transmitidos de generación en generación y han servido para guiar a sus descendientes y al pueblo o comunidad por el camino del bien y en armonía con la naturaleza. Los conocimientos y usos ancestrales son transmitidos principalmente de manera oral de generación a generación de padres a hijos (transmisión vertical) o a través de personas mayores o “sabias” (transmisión oblicua), siendo esta última a menudo la más común en el caso de los conocimientos y usos relacionados con las plantas (Reyes-García et al., 2009).

Tabla 4: Persona que ha contado el cuento, mito o leyenda

Criterio (Persona que ha contado el cuento, mito o leyenda)	fi	f%
Abuelitos	11	35,5
Padres	8	25,8
Maestros	1	3,2
Familiares	7	22,6
Ninguna de las anteriores	4	12,9
	31	100,0

Fuente: Elaboración propia

Con relación a esto, el estudio realizado por Jamiy (1997), en donde se menciona que “las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros”. Además, se observa el pobre papel desempeñado por la escuela a través de sus maestros.

Los resultados alcanzados por los maestros son alarmantes. Solo el 3,2% de los encuestados reconoció su participación, contrario al papel destacado de la familia. Se observa una clara disminución, donde se identificó que solo un (1) encuestado reconoce su participación (Tabla 4). Estos resultados se contraponen al Anexo II Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, donde los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos (Espinoza-Freire, & León-González, (2021):

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.

Lemos (2016), deja clara su posición en cuanto a la importancia de implementar estrategias que reconozcan el diálogo con los saberes para reconocer que en las culturas ancestrales se encuentran, creencias y acciones que considera que el hombre no es un ser externo a la naturaleza sino parte de ella, por tal motivo debe cuidarla. Esta postura con un fuerte matiz epistémico contribuye al debilitamiento de la hegemonía occidental antes mencionada que demerita los saberes ancestrales. Se espera la reconstrucción, desde la educación, de un ciudadano con una identidad propia, desde un supuesto epistemológico basado en esa identidad y sabidurías, que le permita convivir en armonía con la naturaleza.

La identidad epistemológica descrita, más que un supuesto educativo, representa una postura ontológica, fundamentada en el respeto y en la práctica de las relaciones horizontales y democráticas. Se declara, entonces, un reconocimiento al sujeto como responsable y actor de su propia identidad en relación con el otro (s).

Otra importancia en el uso y trasmisión de los saberes ancestrales (Sánchez-Robles, & Torres-Muros, 2020, tiene que ver con el proceso de pérdida del conocimiento ancestral referente al uso de las plantas por las diferentes culturas lo cual representa una realidad demostrada (Benz, et al., 2000); Ramírez, (2007); Aswani, et al., (2018). Las causas de dicha pérdida, aunque varían dependiendo del lugar, están estrechamente relacionadas con los rápidos cambios ambientales, socioeconómicos y culturales que actualmente acontecen en las diferentes culturas y sociedades debido a la globalización, y que de alguna manera implican un alejamiento de la naturaleza, tanto en nuestro día a día como a nivel educativo. El reconocimiento de estos factores como parte del ámbito educativo, influir en el reconocimiento y ralentización en el declive de los conocimientos y usos ancestrales producto de la homogenización cultural.

Rueda, & Avendaño (2019), dejan claro que la educación intercultural y los conocimientos ancestrales resulta un tema de debate y necesaria reflexión. Algunas de las investigaciones consultadas (Osuna, 2012; Hajisoteriou, 2012; Tarozzi, 2014; Dervin, 2015), describen que aún faltan estudios empíricos en cuanto a métodos, estrategias y acciones a implementar, y coinciden en la necesidad de formar docentes con capacidades necesarias para concretar dentro del aula el llamado enfoque de la educación intercultural. Este último punto resulta crucial: la forma como los docentes

abordan la educación intercultural depende de factores como la preparación intercultural, el conocimiento sobre el enfoque, el reconocimiento de la diversidad que hay dentro de los sujetos a formar, la organización curricular, y las políticas institucionales, entre otros factores (Rueda, & Avendaño, 2019).

Para (Lemos, 2016):

la importancia de implementar la estrategia del diálogo de saberes, radica en reconocer que en las culturas ancestrales se encuentran, creencias y acciones que considera que el hombre no es un ser externo a la naturaleza sino parte de ella, por tal motivo debe cuidarla. El anterior planteamiento, de alguna manera contribuye al quebrantamiento de la hegemonía epistémica “Eurocéntrica” y visibiliza el conocimiento ancestral y campesino. (Lemos, 2016, p.1)

En el caso específico de Ecuador, es una política prioritaria del Estado la educación intercultural de la población, lo que se corresponde con las normas, resoluciones y acuerdos de los organismos internacionales y que tiene su base en la investigación, difusión, rescate y preservación de los saberes ancestrales heredados hasta hoy y que conforman el soporte de toda la riqueza espiritual y material de la sociedad ecuatoriana (Realpe, 2017).

En definitiva “se hace necesario innovar en el mundo de la formación, no existe hoy un “modelo”, ni en términos de las formas de acción, ni de los arreglos institucionales, ni de los sujetos de atención” (Gutiérrez, 2011, p.90). A decir de López & Pérez (2015), esta situación trajo aparejada la ruptura del modelo formativo que, en la lógica socioeconómica de una sociedad industrial, tendía a una formación fragmentada y acotada a patrones predefinido para un futuro y definitivo empleo.

Estos resultados se ajustan a Galarcio, Hernández, & Lora (2021):

En este orden de ideas, las consecuencias son acentuadas puesto que la mayoría de las instituciones educativas del entorno no implementan el enfoque diferencial requerido por esta población. Los niños se ven obligados a interiorizar una cultura totalmente ajena, sin las bases necesarias para afrontar la pérdida de sus usos, costumbres ancestrales. De esta forma, el proceso de escolarización se empeña en los aspectos científico emplazados en los currículos oficiales pero desconoce los saberes y procesos culturales de la comunidad. Galarcio, Hernández, & Lora (2021, p.137)

## CONCLUSIONES

La literatura consultada ha sido clara en mostrar y demostrar la importancia de los saberes ancestrales para el desarrollo de las sociedades. Desde la proyección de la UNESCO, acerca del papel de la diversidad cultural en el desarrollo espiritual y su incidencia en el desarrollo económico de las naciones, hasta los estudios en el contexto ecuatoriano que dejan clara la trascendencia de asumir esta originalidad ontológica. También los estudios han demostrado con evidencias, que todavía no se alcanzan los resultados esperados en materia de desarrollo escolar de estos aspectos. Se vislumbran debilidades por parte de los docentes, en tantos miembros activos de las unidades educativas para generar acciones sistemáticas que propicien la trasmisión de los conocimientos ancestrales.

En materia de saberes ancestrales, el país muestra una amplia gama de documentos normativos y orientadores sobre el reconocimiento e implementación de estos como parte de una ruptura epistémica basada en la hegemonía de un saber occidental que demerita y deja sin validez y reconocimiento los conocimientos autóctonos erigidos y transmitidos en nuestras tierras latinoamericanas. Desde la carta magna en varios de sus articulados hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que realza y delinea la re-construcción de un proceso educativo que reafirm y legitime la importancia de los mismos para formación de un ciudadano con raíces vinculadas a su trayectoria histórica.

En función de la revisión de la literatura científico y las conclusiones a que arriban los diferentes estudios considerados, la presente investigación cumplió con el objetivo de determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la trasmisión de los saberes ancestrales.

Los resultados reconocen que existe un alto interés de los estudiantes en conocer su cultura. Además, han practicado algunas de las manifestaciones de los saberes ancestrales, como son la siembra de una planta, el uso de plantas medicinales y haber escuchado leyendas o mitos. Es importante reconocer que la parroquia rural Santa María de la Esperanza, posee un rico saber ancestral que no ha sido explotado correctamente. Específicamente los hallazgos encontrados en la participación en el acompañamiento en el uso de planta medicinal en caso de enfermedad, se concentra en la familia en un 67,7%. En los casos de los maestros, los resultados muestran que participan en un 19,4%, lo que resulta inferior en un 48,3%.

Lo significativo en cuanto a los resultados de la participación en cuento, mito o leyenda radica en que se concentran las observaciones en familiares (61,3%), siendo alarmante la posición que ocupan los maestros, donde solo el 3,2% de los encuestados reconoció su participación, contrario al papel destacado de la familia. No obstante evidenciarse

una baja participación de los docentes en la trasmisión de saberes ancestrales en la unidad educativa “Mariano Acosta”, la clara disminución en su intervención si se compara el indicador planta medicinal y cuento, mito o leyenda, refuerza los bajos niveles de trasmisión y re-conocimiento de estos conocimientos lo que influye en la descontextualización con las comunidades de orígenes de los estudiantes y de su propia cultura en la cual han fundado su propia identidad.

Desde el punto de vista de los educandos, se necesita desarrollar desde la práctica educativa, estrategias que reconozcan el diálogo y el reconocimiento de los diferentes saberes y que permitan re-encontrar al estudiante con las culturas ancestrales de base. Desde el punto de vista de los docentes, conocer, interpretar e implementar dichas estrategias. Una consideración que se encuentra a nivel macro, debe asumir que las acciones mencionadas, como parte del ámbito educativo, debe influir en la ralentización de la homogenización cultural, debilitando la postura epistemológica del saber único y dominante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, U. P., Ramos, M. A., Júnior, W. S. F., y De Medeiros, P. M. (2017). *Ethnobotany for beginners*. Cham: Springer International Publishing. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52872-4>
- Aswani, S., Lemahieu, A., & Sauer, W. H. (2018). Global trends of local ecological knowledge and future implications. *PLoS ONE*, 13(4). doi:10.1371/journal.pone.0195440
- Barnhardt, R., & Oscar Kawagley, A. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & education quarterly*, 36(1), 8-23. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.2005.36.1.008>
- Bascopé Julio, M., & Caniguan Velarde, N. I. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 161-175.
- Benz, B. F., Cevallos, J., Santana, F., Rosales, J. y Graf, S. (2000). Losing knowledge about plant use in the Sierra de Manantlan Biosphere Reserve, Mexico. *Economic Botany*, 54, 183-191. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF02907821>
- Bishop, R. (2005). Changing Power Relations in Education: Kaupapa Māori Messages for “Mainstream” Education in Aotearoa/New Zealand. *Counterpoints*, 275, 253-269.
- Bravo Díaz, A. E. (2013). Cuando los saberes se hacen audibles: la transmisión del conocimiento en el Ecuador del siglo XXI (Master’s thesis, Quito: FLACSO Sede Ecuador). <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/3513>
- Buitrago Restrepo, F., & Duque Márquez, I. (2013). La economía naranja, una oportunidad infinita BID-Fundación Santillana. Disponible en versión digital: <https://goo.gl/K0kB5P>.
- Castro Perugachi, F. I. (2018). Leyendas y cuentos ancestrales como medios educativos de las comunidades altas andinas, parroquia Ambuqui. Caso: unidades

educativas José Cuero Caicedo y Cesar Borja (Master’s thesis). <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7943>

Claveria, A. V., Díaz, S. C., & Carrasco, D. M. (2018). El consejo de curso y la formación ciudadana: un espacio natural del profesor orientador. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 79-94.

Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F., & Rodríguez, R. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. Buen Conocer-FLOK Society Documento de política pública, 5. <https://floksoviet.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>

David Cortez (2013, p.14) El RÉGIMEN DE SABER ANCESTRAL. En Rivadeneira, M. I. (2013). El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales. Colección Cuadernos de Trabajo No, 1.

Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.902441>

Dorantes - Nova, Judith Araceli, & Hernández - Mosqueda, José Silvano, & Tobón - Tobón, Sergio (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del Síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12años (6)327-346. [fecha de Consulta 2 de Marzo de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194023>

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.

Espinoza-Freire, Eudaldo E., & León-González, Jorge L. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, 32(1), 187-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>

Galarcio, E. C., Hernández, E. E. H., & Lora, L. C. P. (2021). Estrategia Etnoeducativa sobre cuidado del medio ambiente apoyada en saberes ancestrales de etnia Emberá Katío. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 134-158. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1167>

García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)

Gómez-Gómez, M, Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol. 70, Núm. 2. México.

Guaján Anrango, M. E. (2016). Cuentos ancestrales y su incidencia en la pre lectura en los niños de 4 a 5 años, de la unidad educativa “Seis de Julio” del cantón Cotacachi, provincia de Imbabura en el año 2014-2015 (Bachelor’s thesis). <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5396>

Gutiérrez, J. C. L. (2011). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. *Revista Raites*, 4(8), 89-110. <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/23>

Gutiérrez, J. C. L., Guzmán, A. A. R., Cobas, D. E. P., & Aguirre, J. M. L. (2017). Oportunidades de negocio en la apertura de emprendimientos en la zona sierra de la Provincia de Bolívar. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1242-1262.

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146. <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/A.%20L%20hacia%20un%20nuevo%20sentido%20histórico%20A%20Quijanol.pdf>

Jiménez Naranjo, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural más allá de un contenido escolar (No. 370.196097 J5).

LA UNESCO, S. L. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65. file:///C:/Users/hp/Downloads/4080-exto%20del%20artículo-8802-1-10-20120827.pdf

Lemos, J. (2016). Diálogo de Saberes: Un Encuentro para Potencializar el Aprendizaje Mutuo y la Diversidad. Universidad Santo Tomás. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/III-congresoproblemasinvestigacioneduc/DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf>

López Gutiérrez, J. C., & Pérez Ones, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior?. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.51.13>

López Gutiérrez, J. C., Quelal Onofre, P. S., & Rosillo Solano, J. D. (2019). Dinámica socio-productiva y comercialización en las ferias solidarias de la ciudad de Ibarra. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 6(2), 1 - 19. Recuperado a partir de <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/151>

Marsollier, R. G. (2018). Empleo Público y Desgaste Profesional. Un Análisis desde las Características de la Tarea. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 35(2), 80-89.

Ministerio de Educación, P. D. (2016). Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08.Rendicion\\_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08.Rendicion_2007.pdf)

Muchavisoy, J. N. J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf>

Ortega, V. H. (2021). Validez del test de matrices progresivas Escala coloreada de Raven en estudiantes de 6 a 11 años. *Warisata-Revista de Educación*, 3(7), 10-27.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica= Intercultural education: a critical review. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500383-Articulos-5730>

Quijano, A. (2010). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. *Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios*, 2.

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), 79-102.

Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2010). Interculturalidad en contexto mapuche. Neuquén, Argentina: EDUCO.

Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M., & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia.

Ramírez, C. R. (2007). Ethnobotany and the loss of traditional knowledge in the 21st century. *Ethnobotany Research and Applications*, 5, 245-247. Recuperado de [shorturl.at/huF15](http://shorturl.at/huF15)

Realpe Cancio, L. V. (2017). Análisis metodológico para el desarrollo de los saberes

ancestrales con los estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa "Rioverde" de Esmeraldas, período 2016-2017 (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría en Ciencias de la Educación). <https://181.39.85.171/handle/123456789/1061>

Rentería-Jiménez, C. y Vélez De La Calle, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 311-336. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715>

Reyes-García, V., Broesch, J., Calvet-Mir, L., Fuentes-Peláez, N., McDade, T. W., Parsa, S., Traner, S., Huanca, T., Leonard, W. R. y Martínez-Rodríguez, M. R. (2009). Cultural transmission of ethnobotanical knowledge and skills: an empirical analysis from an Amerindian society. *Evolution and Human Behavior*, 30, 274-285. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.02.001>

Rueda, G., Paz, L. S., & Avendaño, W. R. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflict Armado. *Formación universitaria*, 12(4), 95-104. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n4/0718-5006-formuniv-12-04-00095.pdf>

SÁNCHEZ-ROBLES, J. M., & TORRES-MUROS, L. (2020) Educación, etnobotánica y rescate de saberes ancestrales en el Ecuador. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.

Santos, B. D. S. (2010). Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal. CLACSO, Prometeo Libros.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2009) Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito: SENPLADES.

Tapia Barrera, M. R. (2014). Prácticas y saberes ancestrales de los agricultores de San Joaquín (Master's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6297>

Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2), 128-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.888804>

UNESCO (2011). Compendio mundial de la Educación. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-ducationdigest-2011-comparing-education-statisticsacross-the-world-sp.pdf>

Vega, M. L., & Ramírez, D. C. (2018). Startup en las redes sociales. *Revista ESPACIOS*, 39(27).

Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation 1. *International migration review*, 38(3), 970-1001. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00226.x>

Wade, D. (2015). Los guardianes de la sabiduría ancestral. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.

Yumisaca, F. y Juncosa, J. (2013). Erosión de conocimientos ancestrales en el cultivo de papa en cinco comunidades de la Ucasaj, parroquia San Juan, provincia de Chimborazo, Ecuador. En V Congreso Ecuatoriano de la Papa (p. 33). Riobamba.

### 3.1.3- Dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. Instrumento de organización de la ciencia en la Universidad Estatal de Bolívar<sup>5</sup>

## Scientific, technological and humanistic domains. Instrument for the organization of science at the State University of Bolivar

### Resumen

El proceso de organización de la ciencia en la Universidad Estatal de Bolívar, se estructura a partir de la configuración de los dominios científicos, tecnológicos y humanísticos. Estos permiten guiar las políticas científicas dando respuestas a las problemáticas más resaltantes que presenta la sociedad. Se presenta como problemática la no definición del dominio como constructo epistémico, además de una orientación sesgada hacia determinadas áreas del conocimiento. Para ello, se determina como objetivos del trabajo una valoración integral del conjunto de aspectos que interrelacionan los dominios; así como la definición de los dominios utilizando el enfoque de la pertinencia y la prospectiva. Los resultados, permitieron establecer cinco dominios que integran varias áreas del conocimiento, y es aquí donde la universidad presenta potencialidades, lo que permite direccionar el trabajo de investigación, organizando sus políticas, líneas de investigación, proyectos y resultados en general.

**Palabras clave:** organización de la ciencia, dominios científico, tecnológico y humanista, pertinencia y prospectiva.

### Summary

The process of organization of science at the State University of Bolivar is structured from the configuration of scientific, technological and humanistic domains. These allow guiding the scientific policies giving answers to the most outstanding problems presented by society. The lack of definition of the domain as an epistemic construct, as well as a biased orientation towards certain areas of knowledge, is a problem. To this end, the objectives of the work were determined as an integral evaluation of the set of aspects that interrelate the domains, as well as the definition of the domains using the approach of pertinence and prospective. The results allowed establishing five domains that integrate several areas of knowledge, and it is here where the university presents potentialities, which allows directing the research work, organizing its policies, research lines, projects and results in general.

**Key words:** organization of science, scientific, technological and humanistic domains, relevance and prospective.

## INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos detonantes para la organización del proceso de investigación y de su organización lo constituye la declaración de los dominios científicos tecnológicos y humanísticos de cada Institución de Educación Superior (IES). Estos direccionan el articulado estructural de capacidades, potencialidades e infraestructura de las mismas, lo que permite configurar su proyección interna para la realización del accionar hacia sus claustros, facultades, carreras y por supuesto, la investigación que se realice y las líneas que se prioricen; y al exterior demarca su pertinencia y credibilidad ante la sociedad y los órganos consultivos de la educación superior del país.

Para la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) la reforma del Sistema de investigación se impone como una necesidad para adecuarlo a la nueva realidad de las políticas académicas. Sin embargo, dos problemáticas han redundado en la conformación y orientación pertinente de los dominios declarados con la consabida influencia en la organización de la investigación que se realiza y su operativización posterior en líneas, programas y proyectos:

- No asumir una definición del dominio como constructo epistémico, proveniente del bucle de conocimiento generado, a nivel universal y sus diferentes alcances en el territorio nacional y las particularidades de cada IES.
- Sesgo en la orientación hacia las áreas de conocimiento que se incluyen, lo que permite vislumbrar de manera determinante una falta de estructuración metodológica que permita configurar matrices de información que contrasten potencialidades y capacidades de las IES.

Estas situaciones permiten determinar los objetivos del trabajo a partir de una valoración integral del conjunto de aspectos que interrelacionan los dominios científicos tecnológicos y humanistas desde la episteme (Briones, 2002); así como la definición de los dominios de la UEB, lo cual es posible a partir de la utilización del enfoque de la pertinencia y de la prospectiva.

## DESARROLLO

### Configuración epistémica de los dominios científicos, tecnológicos y humanistas.

En el análisis de la organización de la investigación en las IES del Ecuador, debe considerarse, en primer lugar, una perspectiva macro que emana de los instrumentos internacionales, principalmente los plasmados en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO, así como en la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento General.

<sup>5</sup>Publicado originalmente en Revista De Investigación Enlace Universitario, 14(1), 5-10, en el año 2016.

Este proceso se enmarca en la identificación y descripción de prioridades de investigación lo que constituye el elemento esencial de las políticas de investigación de las IES. Las mismas se nutren de las necesidades y/o problemáticas reales existentes en los diferentes ámbitos. Los aspectos señalados requieren respuestas desde el desarrollo científico tecnológico y humanístico, propiciando así, desde la universidad, estrechos vínculos con el entorno social en el que se inscriben dichas instituciones, cumpliendo con el contrato social que le corresponde con respecto a la sociedad.

Es así que todas aquellas actividades que se orientan a la producción de conocimientos obedecen a fases que se suceden en un determinado tiempo, ejecutadas por individuos que se perciben a sí mismos como investigadores, centrados en la acción de investigar. Esta labor surge por la necesidad de dar respuestas satisfactorias a problemas que son considerados como significativo por ellos o por el entorno. Los procesos de investigación son catalogados por quienes lo desarrollan como actividades de carácter institucional. Se trata de la investigación que se desarrolla en las universidades, entendiendo que éstas son consideradas como centros generadores de investigación (esta definición observacional sólo refiere a lo que los sujetos dicen que es investigar, no incluye posiciones o enfoques ni epistemológicos, ni metodológicos) (Díaz García, 2003).

La utilización de los dominios en el contexto ecuatoriano tiene que ver, sobre todo, a partir de la problemática relativa a la escasa pertinencia frente a los problemas del entorno y contextos sociales, productivos y culturales, expresión de una gestión fragmentada, aislada y descontextualizada que no favorecía la articulación de las funciones sustantivas a nivel endógeno, ni la apertura y flexibilización con las necesidades de los territorios y la constitución de redes a nivel exógeno (Larrea, 2013); aspectos de los cuales la investigación y su organización no están desligados.

Asumir que el principio de pertinencia se enmarque en nuevos horizontes epistemológicos, supone articularse con una respuesta organizada, contextualizada e integrada del conocimiento y los aprendizajes profesionales generados por las IES, a los problemas, dilemas y tensiones que presenta la realidad. Esta nueva conceptualización tiene una dinámica subyacente que articula la ética, la política y la epistemología, como un sustrato teórico y metodológico que posibilita generar la comprensión, interpretación y transformación de los contextos de la realidad expresados en los llamados núcleos potenciadores del Buen Vivir.

De esta conceptualización no escapa el hecho de que la investigación universitaria se desarrolla en un ambiente que posee características propias que vienen dadas, además, por las relaciones que se establecen entre los miembros de la organización, aspecto que en muchas ocasiones se soslaya. “Es así como encontramos factores de cultura organizacional como modo de vida, sistema de creencias, normas, valores y factores de clima organizacional como liderazgo, motivación, comunicación y toma de decisiones” (Díaz, 2003, p.31).

Adentrándose en el uso del término dominio, puede decirse que la etimología latina (dominare) de la palabra, que sugiere, al mismo tiempo, la idea de “gobernar, ejercer su autoridad sobre algo”; y también la de “alcanzar con la vista una zona muy amplia”. Esta dualidad y complementariedad de significado permite insistir en dos polos de la cuestión, que son igualmente decisivos: por una parte, la idea de competencia, necesaria al ejercicio de toda “autoridad”, y ampliada en este caso a una entidad institucional como sistema de competencias plurales. Y, por otra parte, la idea de una necesaria toma de distancia, de prudencia reflexiva o de paciencia para abordar el desafío considerado con la suficiente madurez y lucidez deseable (Guffante 2015).

El fundamento para explicar la base epistémica de los dominios deviene de (Morín, 1996). La concepción teórica de la Complejidad de Edgar Morín y su impacto en la formación de los dominios presenta una gran incidencia. Este autor declara que en el pensamiento complejo se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar, todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno.

Abundando sobre el particular, entre los principios del pensamiento complejo que inciden en la propuesta relativa a los dominios se pueden mencionar:

- El dialógico: muestra la necesidad de colaboración entre el orden y el desorden para comprender la unidad en la diversidad: orden y desorden son dos enemigos: uno suprime al otro, pero, al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad. El principio dialógico, nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad.

- Recursividad: el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos. El principio recursivo concibe los procesos como, producidos y productores lo cual hace que se supere la relación causa – efecto como caso paradigmático y pase a ser un caso particular.

- El principio hologramático: busca superar el principio de “holismo” y de reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que las partes. Este principio ve las partes en el todo y el todo en las partes.

Según (Larrea, 2013, p.6-8), esta nueva forma de organización de las IES, responde a tres principios básicos:

- El principio de auto-eco-organización, para los sistemas abiertos y sociales, lo cual permite la interdependencia en relación con las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales que se suscitan en el entorno y a su vez

la consolidación de las estructuras, componentes y actores que desarrollan la nueva identidad y organización de la Universidad.

- El principio de autoreferencia, hace hincapié en la capacidad de las IES para reconocer y asumir su trayectoria, así como aquellas prácticas referidas a la organización, producción y gestión del conocimiento, en sus diversas formas y en los contextos de aplicación.

- Principio que se refiere a la dialógica y la gestión en red con universidades, organismos del Estado y sectores productivos, sociales, culturales y políticos con el fin de generar alianzas estratégicas que permitan crear plataformas interinstitucionales de gestión social y transferencia tecnológica del saber.

Los dominios universitarios constituyen sistemas complejos de conocimientos científico y tecnológicos, que se integran a cosmovisiones, saberes y prácticas sociales y culturales de las IES, para posibilitar la unidad de las funciones universitarias articuladas a los ejes y sectores estratégicos del (Senplades, 2013 - 2017) Plan Nacional del Buen Vivir a nivel nacional, regional y a los planes sectoriales y locales, cuya pertinencia está orientada a dar respuestas en redes prospectivas e innovadoras, a los problemas y tensiones que presenta la realidad.

Un dominio es “una red polisémica, compleja, histórica y cambiante de generación y gestión pertinente y relevante del conocimiento científico tecnológico y cultural, cuya estructura está centrada en redes académicas y científica producidas desde, por y para las necesidades y dinámicas de los territorios locales, zonales, nacionales, regionales y mundiales” (Larrea, 2013, p.3).

Estos cuerpos polisémicos son fundamentalmente inter y transdisciplinarios, su dinámica organizativa está orientada hacia el fortalecimiento de las capacidades diferenciadas, contextualizadas y de alta polivalencia de las IES, que le permiten integrarse a las redes del sistema y articularse con los entornos productivos, académicos, sociales, culturales y ambientales.

Las nuevas formas de organización y gestión del conocimiento en las IES, hacen de los dominios una trama sistémica que posibilita la praxis del conocimiento (implicación de la teoría y la práctica), cuya arquitectura es sostenida en inconmensurables intersecciones de campos científicos tecnológicos y humanísticos, así como, de funciones y procesos de la educación superior que actúan en la producción de respuestas complejas y abiertas a las necesidades que plantea el entorno y sus actorías sociales.

Si bien, los dominios promocionarán la orientación de la IES hacia la formación científica tecnológica e investigativa, para el desarrollo del país, demarcando la estructura de carreras y programas académicos en torno a los ejes científico y tecnológico en el marco del Plan Nacional del Buen Vivir, estos dejan claramente establecidas las directrices

para la investigación científico y tecnológica lo que permitirá generar, asimilar, adaptar y aplicar los conocimientos científico y tecnológicos orientados al cambio de la matriz productiva del país en base al Plan Nacional de Desarrollo. Aquí se enmarca su contribución a una organización de la investigación, lo que permite elaborar propuestas y planteamientos en busca de soluciones a los problemas del entorno.

### **Enfoques que estructuran la nueva configuración de los dominios científicos, tecnológicos y humanos.**

¿En ese contexto qué papel debe jugar la pertinencia, como concepto aglutinador por donde comienza a direccionarse la solución a la problemática detectada y que constituye el soporte a la formalización de premisas y principios concomitantes con varios enfoques, sobre todo la teoría de la complejidad? La respuesta a esta interrogante es indicativa de la proyección estratégica de los estudios de pertinencia en la conformación de los indicados dominios, aspecto que no siempre es considerado y deja de percibirse como estructurador del proceso.

Estos elementos son significativo en expresar la perspectiva de una demanda social por un saber íntimamente vinculado a la práctica, lo cual se incorpora a las exigencias que pesan sobre las universidades en el contexto de los actuales desafíos y transformaciones (Núñez, 2002).

Se toma como referencia el concepto de pertinencia social, lo cual remite a la responsabilidad social de las universidades (UNESCO, 1995; ANUIES, 2000). Este término considera los servicios y necesidades socioeconómicas y culturales que deben atenderse a través de las políticas de investigación. Esta nueva, u olvidada propuesta, le asigna una relectura a la construcción de los dominios considerando las potencialidades de las IES y que se expresan directamente en los rediseños de carrera.

A más de una sola concepción de aproximaciones a los dominios, los rediseños fundamentan las potencialidades, fortalezas y capacidades físicas instaladas y en funcionamiento de cada IES de manera objetiva, si comprendemos que este ejercicio se constituye en fuente de información y análisis de referentes que potencian las IES (CEAACES, 2011).

Por otro lado, también se aprecia una construcción del dominio que no responde a su definición estructural descrita en otros apartados y que sintetiza la red polisémica que la funda, observando el todo y su complemento con las partes. Las maneras de definir los dominios expresan la concepción de un pensamiento simplificado, los cuales se basan en los cuatro principios básicos orientados por Morín:

- La disyunción: que tiende a aislar, a considerar los objetos independientes de su entorno, no ve conexiones, no ve en las especializaciones la relación de unas con otras, etc.

- La reducción: que tiende a explicar la realidad por sólo uno de sus elementos: ya sea síquico, biológico, espiritual, etc.; ve el mundo una máquina perfecta; se siente satisfecho estableciendo leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad y del hecho humano.
- La abstracción: que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen.
- La causalidad: que ve la realidad como una serie de causas efecto, como si la realidad planteara ingenuamente un trayecto lineal, del menos al más, ascensional o se le pudiera plantear una finalidad

Otro ejercicio aglutinador de una propuesta certera en la conformación de la investigación tiene que ver con los estudios prospectivos. La prospectiva de los fenómenos sociales, como el educativo y el de las instituciones sociales como las universidades, constituye un campo de trabajo que ha desarrollado numerosos enfoques y técnicas, que se han acumulado desde los años cincuenta (Didriksson, 2000).

En este sentido, la prospectiva constituye una plataforma de vigilancia epistemológica. La misma permite definir las relaciones entre las variables externas que caracterizan el entorno explicativo general del fenómeno estudiado en sus aspectos demográficos políticos, económicos, industriales, agrícolas, científicos tecnológicos y sociales, etc. Pero es importante señalar que, las variables externas e internas no son estáticas y sus valores pueden variar a lo largo del tiempo o al introducir un cambio en algún subsistema que tenga efectos directos (incluso no previstos) en el resto del sistema (Herrera & Didriksson, 2006).

## MATERIALES Y MÉTODOS

En la realización del presente estudio, se utilizó como técnica para obtener información de fuente secundaria el análisis documental como una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación (Dulzaides, 2004). Comprende el procesamiento analítico sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (García, 2002).

En particular, la investigación documental se define como una parte esencial de un proceso sistemático de investigación científica constituyéndose en una estrategia operacional donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no) usando para ello diferentes tipos de documentos. La misma indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello, una metodología de análisis y teniendo como finalidad obtener

resultados que pudiesen ser base para el desarrollo de una investigación científica. Ello se apoya en material empírico impreso y gráfico físico y/o virtual que servirá de fuente teórica, conceptual y/o metodológica para la investigación científica realizada.

Para la realización de la investigación se utilizaron los siguientes pasos procedimentales:

1. Definición de tipos de fuentes. En función del objeto y objetivos de la investigación, se define los tipos de fuentes bibliográfica y documentales que se necesitan. En este caso se identificaron documentos programáticos, definido es de políticas a nivel del Sistema de Educación Superior del Ecuador y específico de universidades que trazan la operatividad de las políticas diseñadas en cuanto a configuración de dominios se refiere. Considerando el poco tratamiento que, a nivel de estudios científico reflejado en artículos y trabajos de investigación, estas fueron las fuentes que menos se abordaron en el estudio. Ello se refiere a: (UNESCO, ANUIES, AUIP, CES, CEAACES, Senplades);
2. Clasificación de las fuentes. Las fuentes bibliográfica y documentales se define y clasifica en función de determinados criterios de selección. En la investigación realizada los criterios asumidos determinaron: primero, la inclusión de las políticas, lo que resulta normativa para todo el sistema; segundo, las valoraciones epistémicas de la concepción de los dominios; tercero, las respectivas prácticas asociadas a los dominios;
3. Registro de las fuentes consultadas. Se estableció un procedimiento de registro de las fuentes consultadas, conforme a las normas de referenciamiento APA, y que se expresan en las referencias bibliográfica del presente documento;
4. Establecimiento de una matriz para la sistematización de la información obtenida con fines comparativos:

La matriz para la conformación de los dominios científicos tecnológicos y humanistas es un instrumento que permite una “fundamentación certera a partir de la comparación y estandarización de determinados referentes lo que permite esclarecer la complejidad en la que se encuentra inmerso el proceso y el tejido orgánico social que permea el proyecto de desarrollo que se ha formalizado” (López & Rodríguez, 2015, p.3).

Desde esta configuración se constata la capacidad instalada de las IES en términos de producción académica y científica indexada, infraestructura científica talento humano y capacidades y líneas de investigación, información que en la mayoría de los casos es borrosa producto de la fragmentación orgánica de las instituciones (Larrea, 2013). Además, posibilita una visión compartida de las necesidades futuras de laboratorios, personal académico, becas, campos del conocimiento y programas de

formación de grado y posgrado, necesarios para alcanzar la pertinencia.

La citada matriz debe considerar, ineludiblemente, las actividades que emergen de los campos diferenciados del conocimiento, deberán responder a las dinámicas de los contextos del Buen Vivir (Senplades., 2013 - 2017), considerados como orientadores para una identificación de los dominios:

- a) Economía social y solidaria basada en la transformación de la matriz productiva, con sus cuatro ejes de potenciación: - la diversificación productiva, - agregación de valor mediante la incorporación de conocimiento científico y tecnológico en los procesos productivos, - sustitución selectiva de importaciones y - fomento a las exportaciones de productos nuevos.
- b) La matriz de derechos y deberes ciudadanos, vinculados a los objetivos, metas y estrategias del Buen Vivir en el marco del hábitat sustentable.
- c) El fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

Los núcleos potenciadores del Buen Vivir se dinamizan en la medida en que sus tres componentes actúan desarrollando interacciones cada vez más profundas, en las que el fortalecimiento del talento humano se consolida a partir del conocimiento. Estos se convierten en las tensiones y problemáticas estratégicas que dan lugar al desarrollo de las respuestas del conocimiento, necesarias para la constitución de los dominios de la IES.

## RESULTADOS

Tanto la aplicación de la matriz ponderada, como la concepción de los estudios de pertinencia a partir del rediseño de carreras y la construcción de una matriz prospectiva, permite configurar los dominios de la UEB, considerando la valoración integral de los núcleos potenciadores del Buen Vivir y de tensiones y problemas del Plan Nacional del Buen Vivir, Zona 5, para lo cual se expresan los siguientes dominios científicos tecnológicos y humanísticos de la Universidad Estatal de Bolívar:

CONTEXTOS	DOMINIOS
ECONOMÍA SOCIAL	I. Biotecnología, actividades agroproductivas y sostenibilidad ambiental. II. Emprendimientos Ambiental – Social – Económico sustentables.
HABITAT SUSTENTABLE	III. Educación inclusiva y participativa del diálogo de saberes. IV. Ambientes naturales y conservación y gestión de la biodiversidad.
INSTITUCIONALIDAD DEMOCRACIA	V. Fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

## DISCUSIÓN

La expresión de estos dominios delimitará la organización contextual de la investigación en la UEB, contribuyendo, desde un enfoque humanístico, a planificar, coordinar, supervisar y ejecutar investigaciones en las áreas prioritarias definida por la UEB, para el desarrollo de la producción científica a través del aprovechamiento de los recursos mediante la generación de conocimiento, saberes científico y tecnológicos, que

apoyen los programas de formación de pre y postgrado, así como la vinculación con el sector público y privado para solucionar problemas del contexto.

Todo ello permitirá:

- Institucionalizar la investigación científica como una función sustantiva de la universidad a través de la planificación por procesos de manera que se garantice la ejecución de proyectos de investigación y la obtención de resultados con crecientes niveles de calidad.
- Promover la investigación, los procesos creativos y el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad en la creación de nuevas aplicaciones en áreas prioritarias definida por la Institución, para que contribuyan con la solución de los problemas y necesidades del sector productivo y la sociedad en general, en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir.
- Favorecer y estimular el desarrollo de Grupos, Laboratorios, Unidades o Centros de Investigación, propiciando su creación, fortalecimiento, productividad y evaluando su actuación, conforme a las normas y reglamentos correspondientes para así potenciar la capacidad investigativa de los profesores y estudiantes en pregrado y postgrado.
- Promover el acceso a recursos externos que permitan el desarrollo y transferencia en I+D+i, o según sea el caso, considerar la agenda Ir+Ess+is (investigación responsable + emprendizaje social y solidario + innovación social) (Ramírez, 2014, p.22).
- Promover la articulación de recursos materiales y talento humano entre las instancias universitarias, para la creación y fortalecimiento de la infraestructura al servicio de la investigación.
- Estimular la publicación de los resultados científicos en revistas indexadas en bases de datos internacionales de alto impacto, así como otras plataformas regionales.

- Difundir los resultados de las investigaciones, entre las comunidades científica nacionales e internacionales y en la sociedad, a través de la publicación de libros o capítulos de libros revisados por pares externos, participación en eventos científicos publicaciones en boletines, exposiciones, entre otras.
- Estimular la conformación de redes interinstitucionales para la cooperación e intercambio en proyectos de investigación y desarrollo a nivel nacional e internacional.
- Promover la actividad investigativa y la adecuación de las estrategias metodológicas, para compartir los resultados de investigación que permitan el mejoramiento de las actividades de docencia en pre y postgrado y la vinculación universitaria.

De otra parte, significa desarrollar intercambios alrededor de los procesos de investigación y no solamente sobre los resultados. Se potencia el aprendizaje colectivo sobre formas de investigación concreta y realizable, así como también es un espacio de generación de dominio disciplinar del conocimiento existente. Esta doble significación y sentido práctico permite generar una comunidad científica motivante y motivadora para los individuos los grupos y los centros, fruto de una cultura de la investigación (Díaz, 2003).

## CONCLUSIONES

Los fines orientadores de los dominios científicos tecnológicos y humanistas para las IES se distinguen por su influencia en cada uno de sus procesos sustantivos lo que se convierte en esencial para el direccionamiento de la organización de la investigación, especialmente en la Universidad Estatal de Bolívar.

Los enfoques de pertinencia empleados con resultados favorables en la conformación del rediseño de carreras de la Universidad, así como el trabajo con la prospectiva determinaron la identificación de cinco dominios que conforman las áreas de la biotecnología, las actividades agroproductivas y la sostenibilidad ambiental. Además, los emprendimientos ambiental – social – económico sustentables. En otro orden, también fueron establecidos dominios en las áreas de educación inclusiva y participativa del diálogo de saberes; ambientes naturales, conservación y gestión de la biodiversidad. Por último, el fortalecimiento de la institucionalidad democrática.

Estos resultados permiten integrar varias áreas de conocimientos donde la universidad presenta potencialidades, direccionando el trabajo de investigación, organizando sus políticas, líneas de investigación, proyectos y resultados en general.

## RECOMENDACIONES

Aplicar la matriz para la conformación de los dominios científicos tecnológicos y humanistas como instrumento que permite fundamentar, comparar y estandarizar los referentes para la proyección de dichos dominios.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES. (18 de Febrero de 2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México D.F., México: 1. ANUIES (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.

Briones, G. (19 de marzo de 2002). Epistemología de las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda

CEAACES. (10 de febrero de 2011). Modelo general para la Evaluación de carreras con fines de acreditación. Recuperado el 10 de febrero de 2016, de <http://www.uta.edu.ec/v2.0/pdf/externos/modelo-general-evaluacion-carreras.pdf>

Díaz García, A. (1 de agosto de 2003). Investigación universitaria, clima y cultura organizacionales. Trabajo presentado para optar al grado de doctora en Ciencias de la Educación. Venezuela, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Didriksson, A. (2000). Planeación y Prospectiva de la Educación Superior: el itinerario de la ANUIES. Revista de Educación Superior. Volumen 29, Número 116, Octubre - Diciembre de 2000. , 50.

Dulzaides, M. E. (18 de abril de 2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. Recuperado el 11 de feb de 2016, de <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>.

García Gutiérrez, A. (18 de mayo de 2002). Tratamiento y análisis de la documentación. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana, Cuba: García Gutiérrez AL. (2002). Tratamiento y análisis de la documentación. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información. La Habana: Universidad de La Habana.

Guffante T. e. (20 de octubre de 2014). Dominios científicos tecnológicos y humanísticos de la UNACH. Recuperado el 2014 de noviembre de 12, de [http://www.unach.edu.ec/reglamentos/images/pdf/dominios\\_cientificos\\_tecnologicos\\_humanisticos\\_unach.pdf](http://www.unach.edu.ec/reglamentos/images/pdf/dominios_cientificos_tecnologicos_humanisticos_unach.pdf)

Herrera, A., & Didriksson, A. (28 de junio de 2006). Manual de planeación prospectiva estratégica. Su aplicación a Instituciones de Educación Superior. UNAM. México, México: Centro de Estudios Sobre la Universidad. México

Larrea, E. (25 de enero de 2013). Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria. Recuperado el

12 de noviembre de 2014, de <http://www.ces.gob.ec/./taller-dia-01?download=609:el-curriculo-de-la-educacion-superior-desde-la-complejidad-sistemica>.

López, J. C., & Rodríguez, A. y. (2015). La etnometodología como herramienta de análisis e interpretación de los emprendimientos. Revista Ciencia y Tecnología Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, 70.

Morín, E. (25 de julio de 1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: GEDISA.

Núñez, J. (15 de abril de 2002). Evaluación académica, posgrado y sociedad. . En AUIP (Eds.). Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. Salamanca, España: Núñez, J., (2002). Evaluación académica, posgrado y sociedad. En AUIP (Eds.). Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. (pp. 35 – 49). Salamanca, España: Ediciones AUIP.

Ramírez, R. (12 de Marzo de 2014). La virtud de Los comunes. De los paraísos scales al paraíso de los conocimientos abiertos. Quito, Pichincha, Ecuador: Abya-Yala.

Senplades. (19 de Agosto de 2013 - 2017). Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Quito, Pichincha, Ecuador.

UNESCO. (15 de mayo de 1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992S.pdf> 07SP

### 3.1.4- Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales<sup>6</sup>

#### Four approaches for a learning process of individuals in the context of their work environments

*No puede interpretarse ninguna historia natural sin, al menos, cierto caudal implícito de creencias metodológicas y teóricas entrelazadas, que permite la selección, la evaluación y la crítica*

Tomas S. Kuhn

#### Resumen

La formación de los trabajadores es un tema debatido tanto en círculos académicos como en organizaciones. La gestión por competencias ha venido a solventar la brecha que se establecía entre las funciones laborales y el currículo, estableciendo sistemas de formación y gestión de recursos humanos en general. La gestión de competencias aborda la necesidad de un nuevo proceso de aprendizaje, en el que además de los conocimientos es necesario tener en cuenta actitudes, habilidades y destrezas para obtener un buen desempeño. Este proceso de aprendizaje aborda algunas variables planteadas por la Educación de Adultos. En la actualidad, una corriente de aprendizaje ha cobrado auge, incrementando los criterios acerca de que es posible desarrollar la Educación de los Adultos. El Aprendizaje Significativo ha demostrado la importancia que presenta la conexión de los nuevos aprendizajes de las personas con la experiencia previa que poseen. En la medida en que la interrelación de lo que ya se posee con lo por aprender fluye de forma libre, sin trabas, interrupciones en el pensamiento, se estará accediendo a un proceso de comunicación entre conocimientos, los que reforzarán la validez de un desempeño.

**Palabras clave:** formación, trabajadores, enfoques pedagógicos, andragogía, competencias, aprendizaje significativo

#### Abstract

The training of workers is a debated topic in academic and organizational circles. Competency management has come to address the gap that existed between job functions and the curriculum, establishing systems for training and managing human resources in general. Competency management addresses the need for a new learning process, in which attitudes, skills, and abilities are taken into account in

<sup>6</sup>Publicado originalmente en Folletos Gerenciales, No.7, Julio, en el año 2003.

addition to knowledge to achieve good performance. This learning process addresses some variables proposed by Adult Education. Currently, a learning trend has gained momentum, increasing the criteria about the possibility of developing Adult Education. Meaningful Learning has demonstrated the importance of connecting people's new learning with their previous experience. To the extent that the interrelationship between what is already known and what needs to be learned flow freely, without hindrance or interruption in thought, a process of communication between knowledge will be accessed, which will reinforce the validity of performance.

**Keywords:** training, workers, pedagogical approaches, andragogy, competencies, meaningful learning.

## Introducción.

El acto de generar formación para los trabajadores ha sido largamente debatido, tanto en círculos académicos como a nivel de organizaciones. La preocupación por enfoques y métodos a utilizar ha puesto sobre el tapete la necesidad de perspectivas que sean a fine con el sentido de capacitar a los trabajadores en función de un desempeño efectivo y eficaz en el marco de una institución determinada (López, 2003).

Estos análisis generalmente han transitado entre los enfoques pedagógicos y de Educación de Adultos (Pedagogía de los Adultos o Andragogía, términos con los que suele llamárseles indistintamente). Tanto los enfoques pedagógicos como los andragógicos detentan defensores y detractores. En definitiva lo que interesa es ubicar una vertiente de aprendizaje que se acerque a la "perspectiva del trabajador", en función de los "continuos cambios" en que se encuentran inmersas las organizaciones y que estos se refleje en los procesos de aprendizaje.

Durante la década de los años 70 esta problemática tuvo respuesta a partir de la tesis que consideraba que el proceso de aprendizaje no solo debía brindar conocimientos, y sí otros elementos que son necesarios e imprescindibles para generar un buen desempeño de las personas. En este caso las Competencias han venido a solventar la brecha que se establecía entre las funciones laborales y el currículo.

La gestión por competencias se ha sistematizado en una variada gama de instituciones, estableciendo sistemas de formación en particular y sistemas de gestión de recursos humanos en general, lo que lo convierte en un enfoque con amplios ejemplos en el mundo entero (Gutiérrez, 2001).

Aunque es de destacar que el enfoque de competencias ha sido tratado en varias ocasiones en publicaciones del país, en este momento pretendemos asumirlo desde el punto de vista de la formación. La gestión de competencias, aborda la necesidad de un nuevo proceso de aprendizaje: si además de los conocimientos es necesario dominar y tener en cuenta actitudes, habilidades, destrezas, para obtener un buen desempeño

(aunque para algunos estos elementos se encuentren declarados dentro de los objetivos), la verdad es que el proceso de aprendizaje no ha variado su enfoque vertical, por tanto esta perspectiva ha posibilitado asumir enfoques y métodos variados, que están fuera de los moldes clásicos, generando un aprendizaje efectivo y consciente.

En este proceso de aprendizaje, la perspectiva descrita anteriormente, asume algunas de las variables planteadas por la Educación de Adultos. La relación que existe entre estos dos enfoques, en cuanto a capacitación, resultan similares. Además, a ello debemos sumarle la relación espacio/tiempo que presentan teniendo en cuenta el surgimiento de las competencias y la sistematización de la Educación de Adultos como Andragogía. Por esta relación tan homogénea es que nos atrevemos a aseverar la tesis de que, en el desarrollo de los enfoques de formación basado en competencias, tuvo mucho de referencia la perspectiva Andragógica asumida por Malcolm S. Nowles.

Por tanto, constituye una idea central de este análisis, que se puede proceder con un enfoque de aprendizaje diferente a los modelos clásicos en los cuales el profesor constituye el centro de la formación y que el contenido se encuentre preestablecido, por otro que ubique en el centro de la acción al trabajador y que no se asuma como alumno, sino como un participante más del proceso.

Ahora bien, en la actualidad una corriente de aprendizaje ha cobrado auge, incrementando los criterios acerca de que es posible desarrollar la Educación de los Adultos. El Aprendizaje Significativo ha demostrado la importancia que presenta la conexión de los nuevos aprendizajes de las personas con la experiencia previa que poseen. En la medida en que la interrelación de lo que ya se posee con lo por aprender fluye de forma libre, sin trabas, interrupciones en el pensamiento (en ese instante se estará accediendo a un proceso de comunicación entre conocimientos, los que reforzarán la validez de un desempeño, por la ubicación en una necesidad de aplicación que poseen; de ahí la importancia que las personas le atribuyen a su "experiencia" la cual se convierte en una variable clave dentro del proceso de capacitación).

Podemos decir que estas perspectivas dentro del aprendizaje, se encuentra antecedida por una concepción filosófica la cual asigna una posición relevante a la construcción que las personas hacen de la realidad que reflejan. La posición analítica de toda persona ante los hechos que lo rodean pasa por el prisma de su subjetividad, asignándole una perspectiva personal impregnada de valores, tanto sociales como personales. Esta mirada se adquiere a partir del decursar de los individuos por la sociedad. Es un enfoque de actores que construyen las sociedades.

Estamos ante cuatro propuestas unidas por la lógica de la posición que asume el individuo dentro del proceso de formación, en este caso los trabajadores, los cuales deben estar en el centro de la acción, portadores de una experiencia rica de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores, los cuales está demostrado que juegan un papel esencial dentro de la formación. Estos enfoques le hacen denotar

al trabajador que lo que posee como pasado laborado es imprescindible para su futuro desempeño.

Como consecuencia, la misión de los gestores de los sistemas de formación, coordinadores de dispositivos de capacitación, facilitadores y profesores, debe estar en la generación de un aprendizaje consciente, colaborativo y contextual, que reafirm al trabajador la posición de que la capacitación constituye un bien por lo que debe asumirla como continua y sistemática.

#### **Antecedentes.**

La descripción de los nuevos paradigmas que se establecen en el marco de la globalización de la economía insta un patrón de internacionalización de la innovación tecnológica y los requerimientos de calidad en productos y servicios, así como cambios y modificaciones en el trabajo, en su capacidad organizativa, y en los requerimientos de evolución de los trabajadores, y criterios de diseño de los dispositivos de formación (Gutiérrez, 2002).

En esta modificación la evolución de los modelos de gestión de las personas dentro de las organizaciones en las últimas décadas se ha caracterizado fundamentalmente por el cambio en la concepción del personal que deja de entenderse como un costo y un recurso. De esa manera, asume el rol de talento, incorporándose el punto de vista estratégico de todas sus actuaciones. La incorporación de este nuevo enfoque supone la aparición de una nueva perspectiva, de naturaleza multidisciplinar, que subraya la importancia estratégica del talento humano como fuente de generación de ventajas competitivas sostenidas.

Se abandona, de este modo, el enfoque tradicional de tipo microanalítico, centrado en los costos y evoluciona hacia una gestión estratégica en la que ese talento juega un papel esencial en la consecución de los objetivos estratégicos de las organizaciones mediante la generación de competencias y compromiso organizacional como componentes claves en el proceso de creación de valor.

#### **La Formación Laboral.**

Ante estos dilemas, la formación profesional ha variado considerablemente a lo largo de los años en relación estrecha con este cambio social, el papel del trabajo en la sociedad y la percepción y diferenciación de los tipos de funciones.

Es planteamiento de muchos autores que se dedican a la capacitación, que hay que replantearse la dimensión del sistema educativo, ya que las enseñanzas modernas han sido lentas en incorporarse a este vertiginoso movimiento, y es a través de ellas que se busca transformar y concebir un nuevo trabajador.

Por lo que estamos abocados a una reflexión del quehacer educativo. No se puede continuar enseñando con metodologías del pasado, pues la verdad es que a pesar

de los múltiples esfuerzos nos encontramos, todavía, frente al dilema educativo, de entroncar los procesos formativos con los constantes y sistemáticos cambios del sistema productivo.

Este debate le impone a la formación el desafío de ser capaz de superar un papel preponderantemente transmisor de conocimientos y habilidades para asumir el de generar competencias, capacidades laborales, adaptación al cambio, raciocinio, comprensión y solución de situaciones complejas (López, 2003).

En consecuencia, el nuevo modelo de formación y capacitación tendrá que ser flexible no sólo en cuanto a su estructura, sino en su capacidad para incorporar de manera organizada diversas formas de aprendizaje. Para alcanzar la flexibilidad requerida, el modelo debe ser capaz de reconocer y otorgar validez a formas de aprendizaje diferentes de aquellas que son producto de la escuela y la capacitación tradicional.

En los centros de trabajo se crea una dimensión nueva de generar formación desde el interior de la organización. La flexibilidad el establecimiento de equivalencias entre capacidades alcanzadas por diversas vías y la posibilidad de alternar estudio y trabajo toda la vida serían imposibles sin un referente claro que establezca paridad de conocimientos, habilidades y destrezas, con independencia de la forma en que hayan sido adquiridos, estableciendo un proceso de formación continua.

Los procesos que vienen cumpliendo instituciones de formación, varias escuelas técnicas y sobre todo equipos encargados dentro de las instituciones de estas funciones de gestión de los sistemas formativos, toman en cuenta varias de estas dimensiones, asumiendo que no solo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que buscan contemplar los aspectos culturales, sociales y actitudinales que tienen que ver con la capacidad de las personas (López, 2002).

La cultura de la modernización productiva, basada en los criterios de calidad, productividad, eficiencia competitividad, etc., no pueden ser abordados desde programas de capacitación tan centrados en la habilitación para determinados puestos de trabajo. Es central la contribución a la generación de una cultura del trabajo y de la producción que hacen estas instancias; la misma se logra solo a través de los medios explícitos de formación – los cursos, sus programas, sus contenidos curriculares, sus metodologías – sino que el ámbito y el clima productivo que logran desarrollar centros y escuelas son los que hacen posible que el proceso llegue a su éxito.

#### **La Gestión por Competencias.**

A tenor con esta situación de cambios, en los años ochenta emergió con cierta fuerza en algunos países industrializados, el concepto de competencia laboral, sobre todo en aquellos que venían arrastrando mayores problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo, como una respuesta ante la necesidad de impulsar la formación de la mano de obra. El problema que estos países visualizaron no era solamente de tipo

cuantitativo; era también y sobre todo cualitativo: una situación en donde los sistemas prevaletentes de educación-formación ya no correspondían a los nuevos signos de los tiempos.

La respuesta era “la competencia laboral”, que pretende ser un enfoque integral de formación que desde su diseño mismo conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

En esta perspectiva David Mc Clelland le infiere un sentido a varios factores que las personas poseían, relativizando la tesis de que solo con un acervo de conocimientos era posible desempeñar con efectividad las funciones laborales. Con el transcurrir de los años este aspecto ha sido ampliamente demostrado con investigaciones relacionadas con la medición de coeficiente de inteligencia y coeficiente emocionales, en tanto desempeño efectivo.

En este caso un análisis se impone. En primer lugar, estamos ante el señalamiento del mercado y su necesidad de resolver brechas, lo que infiere necesidades de adecuación de los procesos formativos a su desarrollo vertiginoso; en segundo lugar, logrando presentar una vertiente que por esos tiempos estaba tomando auge, con experimentos valiosos en función de resolver esa necesidad. Una capacidad basada en múltiples aspectos, los que fueron llamados competencia, se ubicó como perspectiva relevante para el buen desempeño.

### **Las Competencias y la Formación.**

La introducción del enfoque de competencia laboral ha significado para la formación una vía de actualización y acercamiento a las necesidades del ambiente empresarial. Esta es la razón por la cual nos apoyamos en el enfoque de competencias: - por la tradición que posee tanto en países desarrollados como subdesarrollados, con variados ejemplos de aplicación; - haber logrado establecer particularidades y escuelas en donde su aplicación ha tenido en cuenta contexto y cultura.

En esta era de la gestión del conocimiento, de activos intangibles, capital humano, aprendizaje organizacional, preferimos desarrollar la aplicación de un enfoque, que, sobre todo, identifique procesos formativos, a partir de conceptos básicos de la didáctica: -profesor/facilitador-alumno/participante-contenido-método-evaluación.

Para algunos el enfoque de competencias puede haber pasado de moda, pues de esa manera lo concibieron; otros, que se encuentra subsumido en enfoques actuales. No obstante, el reconocimiento de sus aportes, lo convierten en un enfoque base sobre el cual se erigen otras corrientes relacionadas con el mundo del trabajo y el desarrollo de las personas.

Otra dimensión necesaria a aportar en este análisis es la relacionada con el sentido de sistema que ha logrado instaurar el enfoque de competencias. Para las instituciones que

logran concebir su trabajo sobre la base de sistemas organizativos, las competencias, han servido de fuente de conexión de varios de ellos.

El ejemplo claro lo constituyen los Sistemas Integrales de Gestión de Recursos Humanos, los cuales conectan todos los subsistemas desde el Reclutamiento, la Selección, Formación-Desarrollo, Organización y Retribución. En varias de estas instituciones que han comenzado por los procesos de formación por competencias han descubierto la necesidad de integrar los demás subsistemas. En otros casos se han enfrentado a los procesos de selección, teniendo luego que transitar hacia la formación como una necesidad potencial.

Por tanto, cuando la formación se orienta no solo con base en perfiles de competencias previamente identificados sino que también organiza procesos de enseñanza/aprendizajes orientados a la generación de saber, saber hacer y saber estar, y se moviliza para enfrentar nuevas situaciones, entonces se estará ante un proceso de formación basada en competencias. De esta forma se logra romper con una de las críticas más usuales que se les realizan a los sistemas de formación y es su alejamiento de las reales y cambiantes necesidades del trabajo.

La consideración central de esta propuesta radica en que el centro del sistema de formación lo constituye el trabajador. Por tanto, el sentido primero que debe aportar el proceso es de crear autonomía, y la emergencia de competencias es la base para la construcción de esta autonomía. Es una toma de conciencia de la capacidad que la persona tiene en relación con una función y un resultado a obtener. En la formación la persona toma la decisión de desarrollar sus competencias, de construir su autonomía, de tal manera actúa respecto a esa capacidad; consolidando su autoestima. No es menos importante reconocer que en el interior del proceso formativo existe una vinculación entre el hacer y los valores culturales y personales, entre el hacer y el estar, con una referencia permanente de acción en un contexto.

En este sentido el autor refiere a la importancia del contexto al plantear en el artículo En busca de un enfoque integral de formación de directivos, anteriormente citado, que:

*Además de su carácter relacional, dos elementos conforman principios esenciales del enfoque asumido: 1) necesidad holística; 2) contexto y cultura.*

1. *Las normas de competencia y la educación basada en ellas deben ser holísticas en el sentido de que reúnen multitud de factores al explicar el desempeño laboral exitoso, que existe una concentración de actividades en un nivel adecuado de generalidad y que las mismas no son independientes entre sí.*
2. *A medida que los practicantes aumentan el entendimiento cultural de su ocupación y lugar de trabajo, son capaces de combinarlo con su conocimiento técnico, habilidades y actitudes, y hacer juicios personales mejor informados sobre la forma de actuar en las situaciones que deben enfrentar. Es claro que dichos juicios tienen un aspecto normativo al contestar la pregunta: ¿cómo actuar en esta situación? Efectivamente, los individuos aclaran la naturaleza de la competencia en sus ocupaciones cada vez que se toman decisiones.*

Es decir, cuando hablamos de emergencia de competencias, nos referimos a la toma de conciencia por parte de las personas de lo aprendido y las posibilidades de aplicación. Una competencia emerge y se desarrolla cuando la persona es consciente de los conocimientos, habilidades, destrezas que posee, así como del contexto donde son susceptibles de ser aplicadas.

#### **Acercamiento a una interpretación.**

El enfoque de competencias plantea dos facetas decisivas que le aportan un significado en el contexto de la relación formación profesional y trabajo, facetas imprescindibles para establecer una comunicación y entendimiento efectivo con los interlocutores del mundo del trabajo.

La primera faceta que caracteriza el concepto es la enumeración de un conjunto de atributos de la persona que no se limitan al conocimiento, sino que incluye las habilidades, actitudes, convicciones y personalidad, es decir define la formación de manera integral, reflejando las diferentes dimensiones que representa el acto de trabajar y no se limita al conocimiento únicamente.

La segunda faceta, es la relación explícita que se establece entre esos atributos y el resultado y/o desempeño requerido. Intenta cerrar el tradicional abismo entre calificación entendida como un acervo de conocimientos y habilidades, y el desempeño concreto requerido en la empresa u organización. Es una propuesta para aumentar la posibilidad de que la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades conduzca efectivamente a un desempeño o resultado superior de la organización; aunque en el

discurso actual se plantea que dentro de la gestión de conocimiento ya se incluyen los aportes intangibles claves que le aportan un valor agregado al proceso.

Una definición importante en el modelo presentado es que la relación de los atributos de la persona y los resultados debe entenderse en un sentido amplio. En primer lugar, se establece que los atributos o el currículo conduzcan a un desempeño efectivo, sus nuevos contenidos requieren ser traducidos de la estrategia global de la institución, de la trayectoria de innovación en tecnología y organización, así como en gestión de las personas. Bajo esta perspectiva la posibilidad de que el esfuerzo invertido en la innovación del currículo finalice en un desempeño efectivo, contribuyendo al mejoramiento sostenido de la productividad, es mayor cuando parte de las proyecciones de los elementos observados en la competencia.

Para una mejor comprensión de este sentido amplio e integrador se deben tener en cuenta las siguientes variables, las cuales poseen una influencia dentro de todo el proceso:

- Misión de la Empresa
- Soporte Tecnológico
- Organización de los Procesos
- Cultura en la que se desenvuelve
- Resultados a alcanzar por toda persona
- Conocimientos generales
- Conocimientos profesionales
- Experiencia de trabajo

La principal característica de la capacitación por competencias es su orientación a la práctica y la posibilidad de una inserción cuasi natural y continua en la vida productiva de la persona. El hecho de que la Competencia signifique resolver un problema o alcanzar un resultado, convierte al currículo en una enseñanza integral, al mezclarse en el problema los conocimientos generales, los conocimientos profesionales y la experiencia en el trabajo, áreas que tradicionalmente estaban separadas.

La formación por competencia laboral significa incorporar en el diseño del currículo no solo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica corresponda con las necesidades “estratégicas” de las empresas y organizaciones, desde un ámbito de mercado y pasando por una base tecnológica, organizativa y cultural.

De las variables identificadas un desempeño primordial se le confiere a la experiencia de trabajo, variable central en el hilo conductor de la expresión de un sentido homogéneo entre varios enfoques didácticos utilizados para generar formación de calidad y sobre todo la relacionada con los trabajadores, adultos portadores de un sentido de vida y

con una meta laboral que cumplir. La clave ha estado centrada en asumir a las personas con una actitud de protagonistas.

Por otra parte, un elemento a considerar lo constituye el hecho de que, si bien se plantea que en el alcanzar el resultado, tiene una influencia directa la experiencia de trabajo, donde se evidencia directamente esta experiencia es en la construcción de la competencia, entendiéndolo en dos sentidos, en tanto la identificación y como desarrollo de las mismas.

Los modelos de matrices de competencias apuntan en un gran porcentaje al criterio de los trabajadores, de la persona que desempeña una función, pues él constituye el factor clave en la decisión de lo que puede convertir su desempeño en eficaz y eficiente y qué es necesario aportar para el desarrollo. Esta actitud responde a un sentido de analizar a los trabajadores como talentos portadores de conocimientos y desempeños valiosos. En la aparición del concepto de competencia está plasmada la impronta de una época la cual en muchos de sus sucesos no ha variado un ápice, la esencia cambiante que le dio la luz se mantiene viva.

Una de las tesis que defendemos, es que existen tres grupos de factores condicionantes del surgimiento y desarrollo del término, brindándole un papel destacado a la posición del individuo dentro de los procesos, aspecto no siempre tenido en cuenta por los autores. Esta presentación se hace necesaria a partir de la idea de que solo han sido presentados factores que tienen que ver con el desenvolvimiento de la empresa, mientras que otros elementos de orden social y contextual no se toman en cuenta y desde nuestra perspectiva, sí tienen una incidencia por cuanto son contemporáneos en tiempo y espacio.

#### *Factores:*

La Empresa ha impuesto una connotación al término por lo que es necesario definir algunas de las características más importantes que se han desarrollado dentro de la misma. Estas pueden agruparse en tres aspectos: a) Ventajas competitivas: estrategia de la empresa en generar ventajas competitivas; b) Tecnología: estrategia de productividad y dinámica de la innovación en tecnología; c) Personas: reconocimiento del valor cognitivo de las personas portadores de una vida profesional y personal.

La sociedad también marca pauta y es a través del enfoque sobre la ciencia o como suele llamarsele: enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

La manera en que ha sido enfocada la sociedad hasta hace algunos años, incluyendo toda la gama de procesos sociales, económicos y políticos ha debido reconfigurarse. Ha sido una época en que se ha rescatado el papel del sujeto dentro de los procesos con una fuerza decisoria muy destacada.

¿Por qué detenerse en esta comprensión de los estudios de CTS? López, J.C., (2002). Pues, como enfoque epistemológico se ha dedicado a revelar la trascendencia de la ciencia y la tecnología como concepción del mundo y paradigma para el resto de la sociedad. El *modus operandi* del entramado estructural a nivel social, responde a los establecidos indicadores aportados por los científicos sobre todo de las llamadas “ciencias duras”. Este enfoque ha mostrado a la luz las transformaciones que han venido desarrollándose en el marco de estas actividades y que tienen su influencia en otros aspectos de la vida científica y tecnológica, sobre todo en las variaciones que ha sufrido la aplicación de un análisis lineal de la ciencia y la razón.

Se ha develado el rescate del hombre como centro de la relación ciencia y tecnología. Hoy sabemos que no es cierto que el hombre, apoyándose en la ciencia y en la razón aplicada linealmente, pueda dominar el futuro y construir una sociedad feliz y estable. Y no es cierto porque el racionalismo sólo es válido en situaciones estables, y hoy sabemos que todo está en permanente y rápida evolución, siempre lejos de una posición de equilibrio o de una segura relación de causalidad.

Podría parecer que estos elementos están presentes en los identificados anteriormente, no obstante, lo aportado aparece como práctica desarrollada, y el enfoque CTS se enmarca en un pensamiento desarrollador, a partir del cual se enfocan los problemas de la ciencia, la tecnología y la sociedad de una manera distinta. Desde esta perspectiva se establece un nuevo paradigma que se convierte en metodología para el análisis de los procesos tanto sociales, económicos como políticos.

#### **Educación de Adultos.**

Un tercer grupo de factores, y que se presentan fuera de la escala anterior por su relativa importancia, está asociado con la Andragogía. Como se verá posteriormente las concepciones andragógicas están presentes en los enfoques de competencia desde su representación primera, no se podría hablar de Competencias sin el análisis de las variables que proponen los enfoques de la educación de adultos<sup>7</sup>.

Es necesario puntualizar que, aunque el término se acuña por primera vez por Alexander Kopp en 1833<sup>8</sup>, no es hasta la década de los años sesenta en Europa donde se utiliza con mayor frecuencia, primero, y luego en EEUU, para referirse específicamente a los métodos, técnicas, fines en general a todo el currículo diseñado para llevar a cabo la educación integral en la población adulta.

<sup>7</sup>Se puede decir que la educación de adultos institucionalizada es reciente y está inmersa dentro de la modernización de la sociedad donde la ciencia y la tecnología caracterizan aceleradamente los cambios sociales. A partir de la Primera Guerra y, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, la educación de adultos adquiere trascendental importancia por cuanto la orientación profesional y reorientación de los excombatientes, la formación de recursos humanos para las nuevas tecnologías, la lucha contra el desempleo y otras motivaciones sociales, obligan a reflexionar sobre el papel que juega la educación de adultos en un mundo en constante transformación.

<sup>8</sup>La reaparición del concepto andragógico y de la palabra andragogía se hace presente en 1921 con el sociólogo alemán Eugen Rosenstok, Profesor de la Academia del Trabajo de Frankfurt, quien sostiene que la teoría pedagógica era inaplicable a la educación del adulto, la cual requería no solamente de una base filosófica y métodos especiales, sino de un profesional especializado en la conducción de un proceso diferenciado del que realizaba el pedagogo con los niños.

Una de las personalidades que más influyó en el desarrollo de la educación de adultos y luego ya de la Andragogía, conscientemente, fue el norteamericano Malcolm S. Knowles<sup>9</sup>, el cual realizó un grupo de aportes importantes para el desarrollo de la educación de adultos y que para este trabajo es esencial presentar por cuanto se encuentra enmarcado en una época de trascendental importancia para el surgimiento del enfoque de competencias y que puede haber influenciado en varias de las ideas que en cuanto a la formación de competencias define sus iniciadores. Esta constituye otra de nuestras tesis: la influencia de la Andragogía o Educación de Adultos en el surgimiento del enfoque de formación de competencias.

Los enfoques andragógicos plantan por lo general varios componentes los cuales enfatizan la decisión de asumir al individuo, al trabajador en funciones, como un talento, a partir de concebir a los participantes en la acción docente en el principal factor y centro de la acción de aprendizaje.

Una de las razones que enmarca la trascendencia del enfoque radica en presuponer que el individuo se apoya en sus conocimientos y experiencias anteriores. El participante, entendiéndolo por este término a las personas que constituyen el objeto central de la propuesta de aprendizaje, los llamados “alumnos” en los enfoques pedagógicos, pero que aquí asumen un rol activo y más participativo, no hace más que continuar la explotación y/o descubrimiento de su talento y capacidades. En consecuencia, todo aprendizaje solo puede efectuarse si hay continuidad y congruencia, tanto a nivel del ser como del hacer; igualmente, si a veces los cambios importantes se imponen, el adulto está en el centro del aprendizaje.

Incorporar esta concepción significa aceptar que el grupo de participantes en una acción es el que formula los verdaderos planteamientos.

Por lo cual los enfoques de aprendizaje deben proporcionar la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros participantes y con el facilitador. ¿Quién es el facilitador? Si asumimos que el participante es el centro de la acción que posee una experiencia cognoscitiva trascendental para el proceso de aprendizaje, el conductor de ese proceso, no puede jugar un rol de profesor, en el sentido de utilizar enfoques verticales, donde su conocimiento y dirección se impongan (Gutiérrez, 2001; López, 2003).

<sup>9</sup>profesor la andragogía no puede enmarcar su acción a las escuelas de adultos, como la enmarca la pedagogía en las escuelas de niños. Cree que la andragogía está conectada o relacionada con la formación profesional de los adultos facilitando la adquisición cognoscitiva y las destrezas requeridas.

<sup>9</sup>El premio Delbert Clark fue otorgado en 1967 al Dr. Malcolm S. Knowles, profesor de educación y de consultas generales en educación de adultos, de la Universidad de Boston. Entonces se hizo referencia al Dr. Knowles como “un líder creativo e inventivo, maestro y administrador, uno de los profesores extraordinarios cuya reputación nacional e internacional está basada no solamente en la importancia de sus ideas y conceptos, sino también en lo ejemplar de su conducta... su trabajo ha traído significado nuevos y especiales al campo de la educación de adultos y relaciones humanas... algunos de los más influyentes y amplios libros leídos sobre educación de adultos han surgido de su pluma”.

El profesor, en el enfoque pedagógico, transita hacia una definición de conductor del proceso, facilitador de los aprendizajes, guía del flujo y reflujo de información que circula entre todos los participantes en la acción, ya sea el facilitador como los participantes. Lo anterior, conjuntamente en un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena praxis Andragógica.

Se puede deducir que el reconocimiento del individuo con un potencial de conocimientos, refleja un cambio en la práctica formativa con respecto a los enfoques pedagógicos.

### **Una importante relación.**

El concepto más importante que ha precedido este análisis ha radicado en aceptar al individuo que desempeña una función como talento humano, tanto Mac Clelland, como Knowles ven en ese factor la necesidad de refundar una nueva forma de ver la formación.

Por una parte, si ha existido un desplazamiento relativo de la variable conocimiento como factor determinante en el logro de desempeños efectivos, hacia otras relacionadas con la persona y su decursar por experiencias laborales indistintas. Por otra, la práctica formativa, en función de ese desplazamiento, debe replantear su orientación, en busca de un mayor acercamiento al aprendizaje en función de las necesidades laborales específicas de las competencias, lo que no solo es posible alcanzar a través de los enfoques pedagógicos, sino que ha de transitar hacia posiciones más activas con respecto a las personas/trabajadores.

Por lo tanto, algunas de las variables que inciden en este proceso deben buscar la mayor participación posible del trabajador, en la presentación de sus situaciones reales de desempeño y en función de eso desarrollar una metodología que lo haga centro de sus necesidades<sup>10</sup>, desde la definición propia de lo que necesita hasta la forma en que aporta esa necesidad. Desde esta perspectiva las variables: Profesor/Alumno deben buscar mayor adecuación y situarse por encima de una tradición y colocarse como Facilitador/Participante.

Esta refundación se sustenta a partir del reconocimiento de la psicología del adulto con elementos distintivos que difiere de la del niño o adolescente, en función de ello Malcolm Knowles, nos dejó planteados cuatro elementos por los que definen las características intrínsecas de los adultos:

<sup>10</sup>En este sentido Daniel Goleman, Richard Boyatzis y Annie Mc kee, en su libro *El Líder Resonante Crea Más. El Poder de la Inteligencia Emocional*; aceptan esta particularidad del aprendizaje del adulto “...así pues, el aprendizaje adulto necesita de un mayor esfuerzo y energía, porque esas lecciones se hubieran aprendido con más prontitud en los años más tempranos y porque en este caso, además, el nuevo aprendizaje debe competir con otras pautas que se hayan establecidas en el cerebro. El aprendizaje adulto, por tanto, los obliga a llevar a cabo una doble tarea: deshacernos de los hábitos que ya no nos sirven y reemplazarlos por otros nuevos.” Goleman D., et al.,

(2002) *El Líder Resonante Crea Más. El Poder de la Inteligencia Emocional*. Plaza Janes editores, España.

- El auto-concepto: los adultos tienen la necesidad psicológica profunda de ser autodirigidos.
- La experiencia: los adultos han acumulado una masa crítica de experiencia que sirve como un recurso de aprendizaje, así como también una base para la cual relacionar con un aprendizaje nuevo.
- La presteza a aprender: Los adultos se ponen listos a aprender cosas que necesitan saber o poder hacer para cumplir su papel en la sociedad.
- La orientación para aprendizaje: los adultos tienen la tendencia a tener una orientación centrada en problemas, por lo que buscan las habilidades o el conocimiento que necesitan aplicar para los problemas de la vida real que confrontan.

*Esta constituye la base de nuestro planteamiento donde ambos enfoques se apoyan en el individuo portador de una cultura, precedida por sus significados de la sociedad y del entorno laboral, por lo que asume, como nadie, la importancia clave que representa su papel en el desempeño eficaz y eficiente, constituyendo el identificador clave de sus necesidades de formación. Aunque no constituye esta una tarea individual y aislada, sino todo lo contrario, un asunto colectivo y de particular interés para los líderes de las organizaciones.*

### **Aprendizaje Significativo.**

Asumir al individuo como talento, es reconocerlo como portador de conocimientos, en tanto el proceso de aprendizaje debe asumir el rol de garantizar la conexión entre lo conocido y lo que está por conocer.

Este enfoque, nuevo para algunos y sistematizados para otros, es el que plantea que esta conexión debe poseer características especiales, a partir de los procesos mentales generales anteriormente descritos y de los que son portadores los adultos trabajadores. El aprendizaje significativo parece ser uno de los enfoques que mejor ha logrado representar calidad en el proceso y una eficaz asimilación del aprendizaje.

Reafirmado por varios autores, plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose como “estructura cognitiva” al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe concebir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del individuo (participante), como una imagen,

un símbolo significativo un concepto o una proposición.

Este aprendizaje ocurre cuando una nueva información se “conecta” con un concepto relevante, preexistente en la estructura cognoscitiva, implicando que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como punto de “anclaje” a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, no por simple asociación, de tal modo que estos adquieran un significado es decir ser relacionables de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes. Entendemos “informaciones” por cuanto “conocimiento” es un concepto predeterminado por el análisis y la síntesis que el individuo le infiere a la información, a partir del momento en que la contextualiza y le es relevante. Aunque es bueno reafirmar que las nuevas teorías de gestión del conocimiento tienen como patrón la relevancia de la información en tanto constituyan un valor agregado para la base cognoscitiva del individuo. Es un flujo de Datos/Información/Conocimiento.

Se entiende que el individuo es un portador de significados en tanto el proceso formativo debe conectar sus variables en función de presentar lo relativamente necesario para el mismo en función de las necesidades claves para su desempeño.

En su defecto, es necesario señalar, que el aprendizaje mecánico, mayormente establecido, se produce cuando no existen conceptos claves adecuados con los cuales se conecte la nueva información, tal información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes. Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un vacío cognitivo, puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido del aprendizaje significativo

De este análisis no se debe inferir la ineficacia de este tipo de aprendizaje, por la importancia que puede tener en las fases iniciales del proceso de inserción de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales poder intercambiar. No debe verse como una dicotomía y sí como la evolución de un método. Aquí juega un papel esencial el objetivo general que persigue un proceso determinado de formación: si brindar nuevos conocimientos, sobre el saber; o establecer retroalimentación entre los conocimientos portados por los individuos, sobre el saber hacer y el saber estar. De esta manera se incluyen dos análisis diferentes de esta situación.

Al proceso de adquisición de significados de retención y transferencia de lo aprendido es de lo que trata el aprendizaje significativo

Ahora es que la capacidad volitiva del individuo manifiesta su presencia a partir del momento en que asume el material que se pone a su disposición como potencialmente significativo respondiéndose de esa manera la relación estable del mismo con su estructura de conocimiento, es decir manifestar de forma no arbitraria con los conceptos, ideas disponibles en la estructura cognitiva del individuo.

De esta forma continuamos ubicando al individuo en el centro de la atención, constituyendo el principio sine qua non para el aprendizaje significativo

Es por ello que manifestamos nuestra disposición como fundamento de aceptar como factor clave la presencia y actuación de los individuos como identificado es del contenido de las materias a las que deben asistir. Es el individuo el “censor” que puede calificar si es relevante el aprendizaje o es arbitrario.

Es un enfoque que apoya sobre manera el aporte presentado por la Andragogía/ Educación de Adultos y sustenta la tesis del enfoque de competencias. Estamos en presencia de una relación activa de reciprocidad entre, por una parte, lo laboral – pedagógico; por otra, lo conceptual y metodológico; lo cual refunda la actuación de los procesos de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales.

#### **Un sistema filosófico Constructivista.**

El vocablo constructivismo es reciente, pero la problemática que expresa es un asunto antiguo con profundas raíces en la filosofía. El constructivismo filosófico sostiene que el conocimiento humano no se recibe de forma pasiva, sino que más bien es procesado y construido de una forma activa por el individuo que realiza la actividad del conocer y que gracias a su aparato cognitivo puede ir adoptando y modificando el objeto de estudio sobre el cual actúa, permitiendo al conocedor organizar su mundo, interactuar con él y registrar sus experiencias desde una perspectiva individual y vivencial.

La teoría constructivista de aprendizaje tiene como antecedente el llamado constructivismo filosófico sustentado filosófico inaugurado por Kant en el siglo XVIII.

El planteamiento de base en este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto. Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del participante en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significado tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Aprendizaje eficaz requiere que los participantes operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida,

pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Este constituye un verdadero aporte de Jean Piaget.

Estos análisis se basan en el auge que como paradigma explicativo del proceso de aprendizaje ha tomado este enfoque. Este fenómeno obedece, entre otras cosas, al rescate de la subjetividad, de la participación activa del sujeto por las ciencias psicológicas y pedagógicas, en estas tendencias humanistas modernas, que se distinguen por su carácter progresista.

Este enfoque fomenta que el individuo se desarrolle por su cuenta con la ayuda de los “otros significativos” que pregunte, que interiorice y utilice sus recursos ampliados para la construcción tanto de su mundo interior como de su mundo exterior.

Posteriormente la pedagogía ha asumido el constructivismo considerando que el verdadero aprendizaje es una construcción que permite al individuo modificar su estructura mental para llegar posteriormente a una mayor diversidad, complejidad e integración de las ideas.

Desde esta postura, es responsabilidad de la educación desarrollar formas y humanizar al individuo y no solamente instruirlo a partir de la acumulación de datos, hechos, teorías de forma aislada y atomizadas. De tal forma, que el aprendizaje sea tanto un factor como un producto del desarrollo, un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones. Es necesario señalar que dentro de este enfoque una de las concepciones que más se ha desarrollado es la aportada por Jean Piaget, personalidad de la cual ya hacíamos mención, la que enfoca la participación del sujeto como agente activo en el proceso de su propio aprendizaje a partir de la manipulación de la información de tal manera que construye el conocimiento teniendo como base la revisión y asimilación de la información utilizando como recurso, la experiencia previa que posee sobre la misma, comportándose, de nuevo, la experiencia, como un valor determinante en el filtraje de las informaciones.

Este análisis es compartido por los trabajos realizados con el enfoque de la Gestión del Conocimiento. En este sentido, el profesor Carlos Obeso refiere en su artículo Homo Faber, Homo Sapiens. Estado de la cuestión, 2001, que el conocimiento es una entidad más amplia, profunda y significativa que la información y los datos.

El conocimiento representa una tarea compleja de definir, en la cual se ha ocupado a los epistemólogos durante mucho tiempo. Sin embargo, ellos proponen una definición práctica que describe el conocimiento como un flujo dinámico que comprende la experiencia, los valores, la información contextualizada y la perspectiva experta de los conocedores. Este flujo proporciona un marco de referencia que permite evaluar y asimilar nuevas experiencias e información. Aunque puede estar documentado en

almacenes de datos y documentos, el conocimiento también se encuentra en las prácticas, rutinas y normas de las organizaciones. Cabe destacar que el conocimiento surge de la información, tal como la información surge de los datos. En resumen, el conocimiento es un concepto complejo y dinámico que requiere de creatividad para ser comprendido y aplicado adecuadamente.

Mucho se ha hablado del constructivismo como el modelo ideal para el aprendizaje, no solamente escolar sino en términos más amplios para el aprendizaje general y a pesar de que se le considera actualmente como la “mejor metodología” para enseñanza, son pocas las escuelas que lo han adoptado.

De esta forma se espera un alumnado/participante que se esfuerce en seleccionar información relevante, en organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que ya posee, que pregunte y observe atentamente para conseguir representar en su mente los productos culturales, reconstruyéndolos a partir de aquello que no se ajuste a su punto de partida cuando ante sus dudas sea capaz de preguntar a alguien más experimentado, para que le sirva de modelo o para que lo oriente. Un alumnado que procure establecer relaciones interpersonales pertinentes y valiosas con sus semejantes, aceptando que el aprendizaje depende de lo que esté dispuesto a realizar en términos de esfuerzo personal. Sería un individuo cuyo comportamiento cognoscitivo personal y social haya sido moldeado bajo la concepción constructivista. Desde una perspectiva constructivista, el verdadero aprendizaje humano es una construcción, en un primer momento, individual que ocurre cuando el alumno logra modificar su estructura mental permitiéndole alcanzar altos niveles de complejidad, y posteriormente en colaboración con los otros lo que produce diversidad y e integración. Tales niveles abren la oportunidad al desarrollo personal, de ahí que no se puede considerar el aprendizaje como una mera acumulación de datos o almacenamiento de información, sino que va más allá.

Es constructivismo en tanto desarrolla el pensamiento, la mente, lo cognoscitivo. Es una posición que utiliza la pedagogía para desarrollar la mente.

Por esta razón nos conmina a presentarlo como un enfoque que sirve de supuesto epistemológico a los enfoques de Competencias, Andragogía y el Aprendizaje Significativo. Convierte su significado en hilo conductor de propuestas que tratan de alcanzar otra visión de los procesos que se producen dentro de las instituciones en materia de formación laboral, donde un objetivo central lo constituya la permanente conexión de los cambios laborales con las estructuras educativas, por tanto estas estructuras deben convertirse en facilitadoras de procesos de aprendizaje de las personas/trabajadores, con papel esencial para el individuo y las “bases intangibles” que porta en tanto informaciones, conocimientos, experiencias profesionales; todo lo cual ha supuesto variar muchos de los paradigmas que a hasta hoy están siendo utilizados en la formación de los trabajadores. No se trata de exclusiones y si de entrelazamiento de teorías, enfoques y métodos que supongan la posición activa y constructiva de los individuos.

## Conclusiones.

Son cuatro enfoques que entrañan una lógica interna sumamente fuerte, presentándose como complementarios y continuos, pues transitan desde lo más específico a lo general, desde la empresa (competencias y sus procesos de formación) integrando el aprendizaje (Andragogía, Aprendizaje Significativo hasta un sistema filosófico que le sirve como referencia epistemológica de todo un discurso positivo de trabajo.

Con estos elementos el conductor de los procesos de formación de trabajadores cuenta con herramientas conceptuales que lo pone en disposición de asumir una posición de vanguardia en cuanto a la formación de sus trabajadores, brindándole una participación activa en el proceso.

Es decir, estamos en presencia de cuatro perspectivas las cuales se encuentran integradas a varios sistemas de aplicación: laborales, educativos y sociales en general; sin embargo, la posición de los individuos se enmarca en la consideración de que posee “algo”. No estamos ante “mentes vacías”, porta: experiencia laboral, cognitiva, conocimientos significativos una herencia neuronal y vivencial, lo cual expresa una actitud clave, activa ante la vida en general y particular en los sistemas donde se encuentran ubicados. No estamos frente a una pasividad como principio de existencia, sino del replanteo analítico de todo cuanto acontece.

Cuatro perspectivas que se entrecruzan en una síntesis metodológica que influye en los sistemas educativos y por extensión a los procesos de capacitación de los individuos en sus ámbitos laborales, sistematizando experiencias de sistemas de formación de competencias con un sentido contextual.

Como bien plantea la tesis de Kuhn que antecede el presente ensayo, para analizar un proceso determinado de la vida, tanto económica, política como social, se hace imprescindible conocer todo el entramado de concepciones, enfoques y definiciones que sobre el tema se han realizado, logrando de esta forma producir un nuevo conocimiento que posea un alto valor agregado.

## Referencia bibliográfica

- Aledo, Angel, “El análisis de Competencias: ¿Un camino hacia el learning organisation?”, *Capital Humano* No 81, pp 52, sept. 1995
- Benedito Monleón, M. A., & García Martínez, J. (1995). La gestión del cambio desde los recursos humanos. *Capital Humano*, 8(82), 36-42.
- Centro regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. serie No 2 Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996
- Colectivo de autores, “La integración de América Latina y la Educación Superior”.

Ediciones CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996

Fernández, G. (1995). Las competencias aportan claves para identificar hoy al líder del siglo XXI. *Capital Humano*, 8(81), 48-50.

Goleman Daniel, Boyatzis Richard, Mc Kee Annie, "El Líder Resonante Crea Más. El Poder de la Inteligencia Emocional", Plaza Janes editores, España, 2002.

Gutiérrez, J. C. L. (2001). La gestión por competencias, un proyecto para la formación de los cuadros directivos. *Folletos Gerenciales*, 5(6), 15-27. <https://n9.cl/79rmei>

Gutiérrez, J. C. L. (2002). Por una investigación gerencial abierta y colaborativa. *Folletos Gerenciales*, 6(1). <https://n9.cl/m9z2a>

IBARRA Pérez, Oscar. "Didáctica Moderna", 2da. Edición, Ediciones Juan Bravo, 38 Madrid, España, 1970

L Mace, Myles, "Promoción y Formación de Ejecutivos", Editorial Ciencias sociales, 1989

López, J. C. (2003). Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales. *Folletos Gerenciales*, 7(7). <https://n9.cl/upfb4>

López, J. C. (2003). El impacto de la capacitación desde la perspectiva de los modelos didácticos. *Folletos Gerenciales*, 7(7). <https://n9.cl/9o1zj>

Mertens, Leonard, "Competencia Laboral. Sistemas, surgimiento y modalidades", OIT/CONOCER, México 1996

Obeso, C. (1999). *Homo faber, Homo sapiens: Estado de la cuestión*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Orduña, José María, "La contribución de la Dirección de Recursos Humanos a la revitalización de las empresas", *Capital Humano* No 80, pp 24, Julio 1995

Osorio, Manuel, Espinosa, Jesús "Gestión del Desempeño: Integración de competencias y objetivos", *Capital Humano* No 81, pp 36, sept. 1995

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (1979). *Ideología y currículum*. Akal.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (17.ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Bernstein, B. (2020). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.

Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: Laia.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.

Braudel, F. (1997). *Historia y ciencias sociales*. Alianza Editorial, S. A.

Burke III, E. (1984). La institucionalización de las ciencias sociales: su trascendencia social y política. *Revista Internacional de Ciencias sociales*, 36(4), 679-692. <https://acortar.link/bBZzwC>

Chartier, R. (1999). *Historia de las ciencias sociales*. En J. L. Moreno, J. Pardo, & M. Sáenz (Eds.), *Las ciencias sociales en debate* (pp. 21-42). Madrid: Biblioteca Nueva.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (2018). *Equality of Educational Opportunity*. 50th Anniversary Edition. RAND Corporation.

Collins, R. (2019). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. Columbia University Press.

Comte, A. (1830-1842). *Curso de filosofía positiva*. París: Bachelier.

Crozier, M. (2009). *The bureaucratic phenomenon* (Vol. 280). Transaction Publishers.

Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.

Désveaux, E. - Fornel, M. de (2012). *Faire des sciences sociales*. Vol. III: "Généralise". Paris: EHESS - Collection Cas de Figure.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.

Dandurand, P., & Ollivier, E. (1987). *Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet*, Retrieved from. [https://web.archive.org/web/20180720010041id\\_/http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand\\_pierre/paradigmes\\_perdus/paradigmes\\_perdus.pdf](https://web.archive.org/web/20180720010041id_/http://classiques.uqac.ca/contemporains/dandurand_pierre/paradigmes_perdus/paradigmes_perdus.pdf)

Durkheim, E. (1893). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Durkheim, E. (1895). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Durkheim, E. (1925). *La educación moral*. Madrid: Akal.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Ediciones Península. Francia, Paris. Traducción Barcelona, España.

Durkheim, É. (1991). La educación, su naturaleza y su papel. Mateo, F.(comp.) Teoría de la educación y sociedad. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno editores.

Gellner, E. (1984). El rango científico de las ciencias sociales. Revista internacional de Ciencias sociales, Epistemología de las Ciencias sociales, 36(4), 601-622. <https://acortar.link/7kll1o>

Giddens, A. (1986). The constitution of society: Outline of the theory of structuration (Vol. 349). Univ of California Press.

Giner, S. (1994). Historiadel pensamiento social. Barcelona: Ariel.

Giroux, H. A. (2015). Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Ediciones Morata.

Gutiérrez, C. J. C. L., & Alfonso, C. O. V. (2012). La formación contextual de los directivos y su basamento andragógico y constructivista. Una polémica superada. <https://n9.cl/41nqo>

Gutiérrez, J. C. L. (2001). La gestión por competencias, un proyecto para la formación de los cuadros directivos. Folletos Gerenciales, 5(6), 15-27. <https://n9.cl/79rmei>

Gutiérrez, J. C. L. (2002). Por una investigación gerencial abierta y colaborativa. Folletos Gerenciales, 6(1). <https://n9.cl/m9z2a>

Gutiérrez, J. C. L. (2011). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. Revista Raites, 4(8), 89-110. <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/23>

Gutiérrez, J. C. L. (2016). Cuasiexperimento científico y validación empírica de un modelo de gestión. Res Non Verba, 6(2), 41-56. <https://n9.cl/daus31>

Gutiérrez, J. C. L. (2017). La gestión de la formación y desarrollo de directivos. <https://n9.cl/ihxm7>

Gutiérrez, J. C. L., & Ones, I. P. (2015). Acercamiento a la evaluación de la sustentabilidad de los agroecosistemas: el caso de salinas de Guaranda. Revista científica Ecociencia, 2(4). <https://n9.cl/jfvcd>

Gutiérrez, J. C. L., & Ones, I. P. (2015). Gestión de la formación de directivos y su vínculo con la práctica organizacional. Propuesta de modelo contextual. Revista Científica Ecociencia, 2(3), 1-21. <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/581>

Gutiérrez, J. C. L., & Ones, I. P. (2018). ¿ Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior?. Revista Científica ECOCIENCIA, 5(1), 1-17. <https://3.14.189.95/index.php/ecociencia/article/view/13>

Gutiérrez, J. C. L., & Vinuesa, J. T. (2020). Sociología de la infancia, la emergencia de un campo científico Una revisión sistemática. ecos de la academia, 6(11), 9-20. <http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/347>

Gutiérrez, J. C. L., Onofre, P. S. Q., & Solano, J. D. R. (2019). Dinámica socio-productiva y comercialización en las ferias solidarias de la ciudad de Ibarra. Revista Científica Ecociencia, 6(2), 1-19. <https://3.14.189.95/index.php/ecociencia/article/view/151>

Gutiérrez, J. C. L., Pérez, I., & Aguirre, J. M. L. (2017). Didáctica universitaria:

una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. Dominio de las Ciencias, 3(3), 1290-1308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6244030>

Illich, I. (1971). Deschooling Society. Harper & Row. <https://globalintelhub.com/wp-content/uploads/2013/07/DeschoolingSociety.pdf>

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos (pp. 11-40). Buenos Aires: Clacso. [https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3\\_lander1.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf)

Lazarsfeld, P. F. (1963). COLEMAN, JS The adolescent society. The social life of the teenager and its impact on education (Book Review). Revue française de sociologie, 4(3), 330.

López Gutiérrez, J. C., & Pérez Ones, I. (2015). Gestión de la formación de directivos y su vínculo con la práctica organizacional. Propuesta de modelo contextual. Revista científica Ecociencia, 2(3), 1-21. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cientifica-ecociencia/articulo/gestion-de-la-formacion-de-directivos-y-su-vinculo-con-la-practica-organizacional-propuesta-de-modelo-contextual>

López, J. C. (2003). Cuatro enfoques para un proceso de aprendizaje de los individuos en el marco de sus contextos laborales. Folletos Gerenciales, 7(7). <https://n9.cl/upfb4>

López, J. C. (2003). El impacto de la capacitación desde la perspectiva de los modelos didácticos. Folletos Gerenciales, 7(7). <https://n9.cl/9o1zj>

López-Gutiérrez, J. C., & Ones, I. P. (2021). Docencia universitaria y transposición didáctica. Estudio de percepción. Chakiñan, Revista de Ciencias sociales y Humanidades. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.01>

Lucio, A., & López, J. (2015). Dominios científicos tecnológicos y humanísticos. Instrumento de organización de la ciencia en la fecha de recepción: abril 2016 fecha de aceptación: mayo 2016 Universidad Estatal de Bolívar. Revista de Investigación Enlace Universitario, 14(1), 5-10. <https://enlace.ueb.edu.ec/index.php/enlaceuniversitario/article/view/32>

Marcuse, H. (2013). One-dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society. Routledge.

BUNGE, M. (1999). Las ciencias sociales en discusión: Una perspectiva filosófica Sudamericana, Buenos Aires.

Marx, K. y Engels, F. (1848). El Manifiesto Comunista. Ciudad de México: Ediciones Quinto Sol

Marx, K., & Engels, F. (2015). La ideología alemana. Ediciones Akal.

Passeron, J. C. (2011). El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas. Madrid: Siglo XXI Editores.

Quintana, A. B. L., & Gutiérrez, J. C. L. (2019). Modelo educativo pedagógico, humano-cultural universidad. <https://n9.cl/ldpnn>

Silva, R. (2014). Ciencias sociales e historia Un balance de las formas de hacer: perspectivas de teoría y de investigación. Co-herencia, 11(21), 25-45. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-58872014000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872014000200002)

Solano, J. D. R., Gutiérrez, J. C. L., Solano, M. V. R., & Hidalgo, S. J. L. (2021).

Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica. *ConcienciaDigital*, 4(2), 227-246. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/ConcienciaDigital/article/view/1663>

Solano, J. D. R., Gutiérrez, J. C. L., Solano, M. V. R., & Hidalgo, S. J. L. (2021). Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica. *ConcienciaDigital*, 4(2), 227-246. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i2.1663>

Steinmetz, G. (2005). ¿Cómo y por qué escribimos la historia de las ciencias sociales?. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(3), 377-413.

Wallerstein, I. (Ed.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. siglo XXI*.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Young, M. (2011). *The rise of the meritocracy* (Vol. 1). Transaction Publishers.

ISBN: 978-9942-845-46-7

