

00464  
17



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:  
ENTRE LA LUCHA Y EL COLONIALISMO.  
*Condiciones Espistemológicas y Políticas*

I E S I S  
QUE PRESENTA:  
ANTONIO ZAMORA ARREOLA  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN SOCIOLOGIA

Director:  
Dr. Gilberto Silva Ruiz



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Ciudad Universitaria, D.F.

2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**ESTA TESIS NO SALI  
DE LA BIBLIOTECA**



*Siempre y por siempre,  
a la memoria de mi querida madre  
y a mi padre en vida,  
por su gran amor y por su ejemplo de  
tenacidad y de compromiso ante toda tarea.*

*A Lulú y  
a mis hijos, Francisco Antonio y Lourdes Guadalupe,  
por su inigualable cariño y por aportarme el  
ambiente familiar siempre afectivo.*

*A mis hermanos, Aurelio, Fermín, Gerardo,  
Jorge y Raúl, por su apoyo permanente.*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*A quienes me han alojado en su corazón,  
porque todo lo compartido ha sido  
base esencial de mi vida.*

1950

## AGRADECIMIENTOS



- Manifiesto públicamente mi más entrañable gratitud al Dr. Gilberto Silva Ruiz; quien, por un lado, durante más de tres años me ha brindado generosamente el privilegio de su paciente y atinada dirección académica, orientándome en cada uno de los momentos, aspectos y temas que intervinieron en el desarrollo de esta investigación; además de que, por otro lado, durante mis estudios de Licenciatura y de Maestría fue uno de los profesores que más me incentivó con sus asesorías durante mi proceso de superación académica
- Mi agradecimiento profundo y especial a la Dra. Lidia Girola Molina; por una parte, por su asesoría, estímulo y apoyo para que una primera versión del Capítulo II que constituye este trabajo de investigación, haya sido reconocido, dictaminado y publicado en el número 14 de la Revista Sociológica, que edita la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco<sup>1</sup>; y, por otra parte, por su atenta lectura y por las observaciones críticas que me ofreció sobre el conjunto de este documento, así como por sus sugerencias tan útiles para fundamentar con mayor detalle el Capítulo VI, referido al 'colonialismo epistemológico'
- Mi muy especial agradecimiento al Mtro. Carlos Gallegos Elías, por su atenta y cuidadosa lectura de este trabajo, así como por la perspicacia crítica de sus comentarios, que me ayudaron a advertir el absolutismo que inicialmente le había impreso al eje analítico del 'colonialismo epistemológico' y, con ello, reconocer la probabilidad relativa que caracteriza a los fenómenos sociales
- Mi más profunda gratitud al Dr. Roberto Rodríguez Gómez-Guerra, por la revisión tan diligente y concienzuda que realizó sobre el conjunto de este trabajo, así como por la agudeza de sus observaciones y el ofrecimiento de sugerencias alternativas; lo cual me ayudó a delimitar, precisar y enfatizar las ideas principales que le dan contenido a la tesis teórica construida con esta investigación, además de afinar varios elementos 'de forma' en cuanto a la exposición escrita de este documento
- Mi más estimado agradecimiento al Dr. Alfredo Andrade Carreño, por su atenta y esmerada lectura del presente documento, así como por sus minuciosas observaciones y por sus valiosas sugerencias; con lo cual confirme la necesidad que hay para el abordaje científico de objetos de estudio como el aquí tratado; además de reafirmar la importancia que tiene haber explorado y sistematizado los datos aquí construidos, así como los planteamientos y hallazgos aquí expuestos

---

<sup>1</sup> Aquí me refiero al ensayo que, inicialmente, fue resultado del Seminario "Filosofía de las Ciencias Sociales" impartido como parte de la Maestría en Sociología, dentro de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM; y que, más adelante, fue publicado bajo el título "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras"; pp 13-33



- Mi sincero agradecimiento al Mtro Fernando Cuatepotzo Costeira, Director General de la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo<sup>2</sup>, por sus facilidades y apoyo institucional para concluir este trabajo de investigación
- Mi agradecimiento más amado a la Mtra. María de Lourdes García Castillo, por su incansable y comprometida disposición para conocer y ofrecerme comentarios perspicaces sobre cada uno de los avances que paulatinamente fui logrando en el proceso de esta investigación, así como por su sensibilidad para estimularme en los distintos momentos de improductividad y de hartazgo que suelen presentarse en el trabajo intelectual
- Mi perpetua gratitud y reconocimiento a dos de mis siempre maestros y amigos: al Dr. Mauricio Robert Díaz y al Dr Iván Escalante Herrera; por su ejemplo de tenacidad y de compromiso con la academia, así como por haber sido guías muy apreciados en mi decisión de incursionar en este tipo de temas de estudio.
- Mi gratitud más profunda a todos mis profesores de Licenciatura y del Posgrado en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- Mi más amorosa gratitud a mis dos pequeños hijos, a Francisco Antonio y Lourdes Guadalupe, ahora de ocho y cuatro años, respectivamente, quienes a pesar de haberse visto impedidos para compartir conmigo mucho de su tiempo, ilusiones y distracciones, contribuyeron singularmente para generar las condiciones especiales y el ambiente familiar siempre afectivo y emocional; que, sin duda, ha sido la base más significativa e indispensable para realizar este trabajo de investigación.
- Hago extensivo mi agradecimiento a muchos de mis amigos y compañeros de trabajo que en distintos momentos me alentaron a realizar este trabajo de investigación, además de que me plantearon comentarios y sugerencias muy apreciadas; en particular mi gratitud a la Mtra. Adelina Castañeda Salgado, a la Dra. María Bertely Busquets, a la Mtra. María Elena Sánchez Sosa, al Mtro Rubén Castillo Rodríguez, a la Mtra. Serena Cruz Martínez, a la Mtra. María Cagnole Castelán González, al Mtro Julio Rafael Ocho Franco, al Mtro. Felipe Meneses Tello, al Mtro. Pablo Zapata Perusquia, a la Mtra. Nancy Rodríguez Ramírez y a la Mtra. María Leticia López Parra

*Antonio Zamora Arreola*

---

<sup>2</sup> La Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo es la Institución en donde laboro, como Profesor Titular de tiempo completo.

---

# ÍNDICE

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

PRÓLOGO .....	I
PRIMERA PARTE - EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	I
CAPÍTULO I: EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: FECUNDIDAD, LUCHA E INSTITUCIONALIZACIÓN .....	5
I. Algunos debates sobre la definición y el desarrollo de la ciencia: vitalidad y fecundidad de las ciencias sociales .....	6
1.1. POLÉMICA EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE CIENCIA .....	6
1.2. DEBATES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS .....	10
2. Realización de la ciencia como campo científico .....	15
2.1. LA LUCHA COMO MOTOR DEL CAMPO CIENTÍFICO .....	20
2.2. LA CONQUISTA DEL MONOPOLIO DE LA AUTORIDAD CIENTÍFICA .....	23
3. Institucionalización de las ciencias sociales como campo productor de conocimientos científicos. Proceso histórico, político y epistemológico .....	26
3.1. BREVE ESBOZO SOBRE LA LUCHA ENTRE LAS AÑEJAS CREENCIAS DE FE Y EL INCIPIENTE SABER CIENTÍFICO .....	26
3.2. DISCIPLINAS Y TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS CONSTITUTIVAS DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	28
3.3. ESPECIALIZACIÓN EN LAS DISCIPLINAS DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....	33
3.4. CONTROVERSIAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PARCELACIÓN VS. GLOBALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO .....	35
3.4.1. Estrategias metodológicas alternativas para superar falsas dicotomías .....	38
CAPÍTULO II: TRADICIONES ANALÍTICAS DOMINANTES EN LAS CIENCIAS SOCIALES DEL MUNDO OCCIDENTAL MODERNO .....	43
1. Tradiciones analíticas hegemónicas: objetivistas, subjetivistas y globalizantes .....	44
1.1. TENDENCIAS OBJETIVISTAS .....	45
1.1.1. Paradigmas deterministas .....	45
1.1.2. Paradigmas interaccionistas .....	47
1.2. TENDENCIAS SUBJETIVISTAS .....	51
1.3. TENDENCIAS DE ARTICULACIÓN DE FRONTERAS EPISTEMOLÓGICAS .....	57
1.3.1. Alternativas de globalización analítica ante los reduccionismos objetivistas y subjetivistas .....	57
1.3.2. Ejemplificación de algunas tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas .....	59
1.3.3. Integración de niveles sociales en los análisis de globalización .....	65



<b>CAPÍTULO III: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRADICIONES ANALÍTICAS DOMINANTES</b> .....	73
1. La especialización de las ciencias sociales en América Latina y su relación con las tradiciones analíticas hegemónicas de occidente .....	77
1.1 <b>ENFOQUES DOMINANTES EN EL ANÁLISIS DE AMÉRICA LATINA Y SU RELACIÓN CON LAS TRADICIONES HEGEMÓNICAS DE OCCIDENTE</b> .....	79
1.1.1. <i>Los enfoques del desarrollo y de la crítica a la dependencia</i> .....	82
1.1.1.1 <i>El enfoque del desarrollo</i> .....	83
1.1.1.2 <i>El enfoque crítico de la dependencia</i> .....	86
1.1.1.3 <i>Comentarios críticos a los enfoques del desarrollo y de la dependencia</i> .....	87
1.1.2. <i>Los enfoques del empirismo metodológico y de la sociología de la acción</i> .....	89
1.1.2.1 <i>El enfoque del empirismo – metodológico</i> .....	90
1.1.2.2 <i>El enfoque de la acción</i> .....	92
1.1.3. <i>El enfoque de la globalización</i> .....	95
1.1.2 <i>Sinopsis general sobre las tradiciones analíticas de las ciencias sociales en América Latina</i> .....	103

**SEGUNDA PARTE. - LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMPO ESPECIALIZADO DE LAS CIENCIAS SOCIALES** .....

105

<b>CAPÍTULO IV: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: SU DEPENDENCIA ANTE LAS TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS MÁS HEGEMÓNICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b> .....	111
1. Antecedentes: la educación apreciada filosóficamente como arte y su dependencia científica de la psicología ..	111
1.1 <b>LA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES, BAJO OBJETIVOS DE CAPACITACIÓN MÁS QUE CIENTÍFICOS</b> .....	114
2. La educación como área de intervención de otras disciplinas .....	119
3. Tradiciones analíticas de las ciencias sociales que han sido hegemónicas en la investigación educativa .....	124

<b>CAPÍTULO V: ENFOQUES HEGEMÓNICOS QUE HAN CONTRIBUIDO EN LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO ESPECIALIZADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b> .....	133
1. Algunas determinaciones epistemológicas y políticas en la delimitación y análisis de los objetos de estudio .....	134
2. Enfoques para el desarrollo y consolidación de la sociedad occidental moderna: el funcionalismo, el capital humano y el empirismo metodológico .....	140
2.1 <b>LA TEORÍA DEL FUNCIONALISMO</b> .....	141
2.1.1 <i>Contribuciones iniciales del enfoque funcionalista</i> .....	144
2.1.2 <i>Contribuciones más contemporáneas del enfoque funcionalista</i> .....	148

2.2	LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO	154
2.3	EL ENFOQUE DEL EMPIRISMO METODOLÓGICO	160
3.	Los paradigmas del conflicto de orientación weberiana y marxista, relacionados con la interpretación y crítica de la sociedad occidental moderna	167
3.1	CONTRIBUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE ORIENTACIÓN WEBERIANA	170
3.2	CONTRIBUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE ORIENTACIÓN MARXISTA	174
4.	El enfoque de la "nueva sociología de la educación" en sus afanes por articular fronteras epistemológicas	189
4.1	ESBOZO INTRODUCTORIO SOBRE ALGUNAS DE LAS NECESIDADES POR ARTICULAR FRONTERAS EPISTEMOLÓGICAS	191
4.1.1	Identificación de algunos dilemas teóricos susceptibles de resolverse	192
4.1.2	Consideraciones críticas sobre ciertas dicotomías de análisis necesarias de superar	194
4.2	ETAPAS DE DESARROLLO DE LA 'NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN'	196
4.2.1	Etapa embrionaria y de constitución: crítica a los paradigmas macro sociológicos	197
4.2.2	Etapa de maduración y de consolidación: articulación de fronteras epistemológicas para la superación de dilemas y dicotomías analíticas	204
4.3	ORIENTACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA 'NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN'	207
4.3.1.	Recursos técnico metodológicos más utilizados en la 'nueva sociología de la educación'	222

## CAPÍTULO VI: CONTEXTO DE ADSCRIPCIÓN DEL COLONIALISMO

	EPISTEMOLÓGICO EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA	225
1.	Consideraciones generales sobre las relaciones internacionales asimétricas de dominación, como parte del contexto de colonialismo epistemológico	227
1.1	RELACIONES DE DEPENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LAS HEGEMONÍAS EPISTEMOLÓGICAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES	228
1.2	LA ESTRUCTURA DE DOMINACIÓN/DEPENDENCIA COMO BASE DE LA ESTRATEGIA OCCIDENTAL PARA EL COLONIALISMO SOCIAL Y EPISTEMOLÓGICO	230
1.2.1.	Resistencia y alternativas frente a la dominación occidental El caso de México: la disputa entre dos proyectos de país	232
1.2.2.	La dominación y dependencia en el terreno epistemológico de las ciencias sociales	239
1.3	LA DINÁMICA DEL "JUEGO" DE LA IMPOSICIÓN/ADOPCIÓN REMARCA EL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICO	242
2	Adscripción del colonialismo epistemológico en el contexto social, histórico, político, cultural y científico de América Latina	247
2.1.	CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL DEL COLONIALISMO SOBRE AMÉRICA LATINA	250
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO DEL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICO SOBRE AMÉRICA LATINA	260
3	Hegemonía de los enfoques occidentales que han contribuido en el presumible colonialismo epistemológico, sobre la investigación educativa de América Latina	269

3.1.	<i>HEGEMONÍA EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA DE LOS PARADIGMAS OCCIDENTALES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN OTRAS REGIONES DEL MUNDO</i>	269
3.2.	<i>PARADIGMAS HEGEMÓNICOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA</i>	275
3.2.1.	<i>El paradigma de la 'teoría educativa liberal'</i>	277
3.2.2.	<i>La 'corriente economicista'</i>	280
3.2.3.	<i>La 'perspectiva crítica de la reproducción'</i>	284
3.2.4.	<i>Las 'teorías del aprendizaje y de la enseñanza'</i>	290
3.2.5.	<i>Las 'tendencias del conocimiento útil y aplicado'</i>	293
3.2.6.	<i>Las 'perspectivas de análisis global'</i>	299
	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	305
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	319

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## PRÓLOGO



Cabe precisar que la delimitación inicial del objeto de estudio de esta investigación estuvo acotada por el objetivo de efectuar un análisis referido a las condiciones epistemológicas y políticas sobre las cuales se ha constituido y desarrollado el campo especializado de la investigación educativa, tanto en el contexto de los países más desarrollados de la sociedad occidental, así como en el de la región latinoamericana. Sin embargo, al principiar con las primeras exploraciones analíticas, a nivel documental, se identificaron cuatro grandes núcleos problemáticos interdependientes, desde los cuales era posible delimitar distintas líneas y objetos de investigación, a fin de abordar la constitución y desarrollo de la investigación educativa.

Los núcleos problemáticos identificados fueron: a) - *el epistemológico* (para problematizar y analizar las disciplinas, especializaciones y paradigmas hegemónicos en los que se adscriben las investigaciones y su consecuente oposición frente a otras alternativas disciplinarias y/o paradigmáticas); b) - *el de la unidad de análisis singular de los trabajos de investigación* (el que confiere la necesaria problematización sobre los aspectos y procesos en torno a los que ocurre la identificación, definición y delimitación de los objetos de investigación, conforme a las 'realidades en estudio' y/o los marcos epistemológicos en competencia); c) - *los agentes responsables* (para problematizar quién es y qué clase de profesional realiza la investigación, cómo se forma, en dónde trabaja, qué produce, qué trayectoria profesional lo caracteriza y qué tradiciones institucionales adopta); y d) - *el de los ámbitos institucionales* (para problematizar las condiciones particulares de infraestructura y de operación en donde ocurren las investigaciones, así como la determinación y/o adopción de las políticas y/o tradiciones de investigación personales, colectivas, institucionales, locales, regionales y nacionales)

En este sentido, fue sobre el primer núcleo problemático en torno al cual se delimitó y construyó el presente objeto de estudio, referido en particular a los paradigmas más hegemónicos en el campo especializado de la investigación educativa. Por tal motivo, *la investigación que aquí realmente se reporta asumió el propósito central de realizar un estudio documental de tipo exploratorio, con la finalidad de conocer algunos de los paradigmas que son más hegemónicos en las ciencias sociales y, sobre todo, en la investigación educativa, a partir de reconocer ciertas condiciones epistemológicas y políticas, desde las cuales se realiza la investigación social y educativa, tanto en el contexto del mundo occidental moderno como en el de la región de América Latina.*

Para tal efecto, *se principió la indagación y los análisis correspondientes bajo la premisa teórica de concebir a las prácticas científicas como constitutivas de diferentes campos científicos.*<sup>1</sup> Conforme a tal connotación y en función de las condiciones epistemológicas y políticas de nuestro interés, se reconoció que en la constitución de todo campo científico intervienen cuatro aspectos esenciales; a saber: *a) - una epistemología paradigmática de la investigación, b) - los objetos de estudio singular de los trabajos de investigación, c) - los sujetos que realizan la investigación, y d) - las condiciones institucionales sobre las que se desarrolla la investigación.*

<sup>1</sup> Es importante precisar que aquí *comprendemos a las prácticas de investigación realizadas sobre la educación como constitutivas de un oficio profesional específico; oficio que en la historia contemporánea se ha venido construyendo como uno de los campos especializados de las ciencias sociales.*

De este modo, se consideró que estos aspectos se caracterizan por sus propios niveles de desarrollo en cada campo científico; además de que tienen diferentes grados de influencia: unos están más referidos al orden simbólico y otros al de la acción; y, dinámicamente, todos integran y orientan una lucha permanente de posiciones y creencias, que se expresan en diferentes tipos y niveles de liderazgo y de reconocimiento, de autoridad y de dominación no sólo científica sino también social, pues dependen tanto de los intereses políticos que respaldan, así como de su expresión y desarrollo académico particular en cada contexto institucional y/o social

Por lo tanto, si bien aquí se considera que estos cuatro aspectos son esenciales en la constitución, organización y desarrollo analítico de los campos científicos; *no obstante*, conviene reiterar que *conforme a la delimitación particular de nuestro objeto de estudio, en este informe de investigación se procuró contribuir sólo en torno al análisis del aspecto referido a la epistemología paradigmática de la investigación (social y educativa)*. En estricto, bajo la necesidad de reconocer algunas de las condiciones epistemológicas y políticas sobre las cuales se ha constituido y desarrollado el campo especializado de la investigación educativa, a nivel de un análisis de paradigmas *se pudieron revisar exploratoriamente tales condiciones, en relación: tanto con la lucha epistemológica entre las tendencias y enfoques más hegemónicos, así como con las orientaciones geopolíticas de dominación colonialista que convergen en la misma lucha epistemológica*

En términos generales, *el objeto de estudio de este trabajo de investigación se construyó sobre la base del entretendido de dos ejes analíticos convergentes, a saber: la lucha y el colonialismo*. Con el primero de estos ejes (*la lucha*) se pudo reconocer que *la fecundidad epistemológica de las ciencias sociales ha estado apoyada en la confrontación permanente y paralela que han sostenido distintas tendencias analíticas, mismas que son las constitutivas de este campo científico*. Y con el segundo de estos dos ejes analíticos (*el colonialismo*) se pudo advertir que, *geopolíticamente, las tendencias analíticas más hegemónicas de las ciencias sociales se han gestado en los países más desarrollados de la sociedad occidental moderna*. A partir de lo cual, *se recuperaron sintéticamente tales tendencias de las ciencias sociales modernas, además de algunos paradigmas de la investigación educativa que han sido más hegemónicos en la sociedad occidental, con la finalidad de contrastar ciertas de sus influencias, continuidades, diferencias relativas, adopciones e imposiciones en el ejercicio de la actividad científica que se realiza en la región de América Latina, lo cual es un ejemplo de lo que probablemente ha ocurrido en otras regiones subordinadas al primer mundo*.

Es decir, *se asumió que la construcción epistemológica de las ciencias sociales se ha generado en función de la lucha permanente entre sus distintas disciplinas y sus muy diversos paradigmas, lucha que lejos de ser un signo de debilidad, más bien ha sido la garantía de fecundidad de este campo científico*. Además, *se pudo comprender que las tradiciones epistemológicas más hegemónicas a nivel mundial son las que se han desarrollado en la llamada sociedad occidental moderna*. A partir de lo cual, se ha podido documentar cómo la hegemonía ascendente de los paradigmas y de los intereses de dominio de la sociedad occidental moderna, se ejercen sobre otras regiones del orbe en términos presumiblemente *colonialistas*; aunque tales paradigmas e intereses no han dejado de enfrentar una relativa oposición, resistencia y confrontación de posturas alternativas, subversivas y/o de insurrección en otras regiones del orbe

Por ello, es posible afirmar que, entre otras, es *sobre este tipo de condiciones epistemológicas y políticas (de lucha y de colonialismo)* que, en distintas zonas del mundo (entre ellas en la región de América Latina), *se ha establecido una buena parte de las bases institucionales para fundamentar y orientar la formación de profesionistas y las prácticas científicas, tanto en el campo de las ciencias sociales como en el campo especializado de la investigación educativa*, en donde destaca la presumible existencia del colonialismo epistemológico, mismo que representa un auténtico problema multirreferencial, tanto en términos científicos como también de tipo político, ético y cultural. De este modo, cabe precisar que en este trabajo de investigación diagnóstica se considera que *el presumible colonialismo no debe concebirse como un fenómeno social que, bajo una apreciación de historia lineal, habría tenido un principio, un desarrollo y un final, sino debe comprenderse como uno de los síntomas que sigue caracterizando a las propias relaciones internacionales asimétricas de dominación*, en este caso entre la hegemonía del mundo occidental moderno y las "otras" regiones que se mantienen sometidas y/o subordinadas; *síntoma que, por cierto, no ha sido suficientemente reconocido y ni mucho menos ha sido atendido y resuelto*, ni en términos de su estudio científico y ni mucho menos en los de interés político.

A partir de tales indicios teóricos, se pudo construir una base de conocimientos potencialmente polémicos en relación con algunas de las condiciones epistemológicas y políticas que, dinámicamente, han sido dominantes a través de los diversos intereses de las distintas disciplinas, campos especializados y paradigmas, bajo los cuales se han adscrito las diferentes investigaciones realizadas para la delimitación, construcción y atención de los distintos objetos de estudio referidos a la *realidad social y educativa*. Realidad que es sumamente diversa y sobre la cual se han ampliado innumerables saberes científicos, mismos que, sin embargo, se han pretendido sostener e imponer como si fueran homogéneos y universales, de acuerdo con el contexto y con la *visión hegemónica de generalización del mundo occidental moderno*.

De esta manera, nos fue posible comprender que la jerarquía otorgada a los diversos objetos de estudio que se abordan científicamente en las ciencias sociales, corresponde tanto por la singularidad de la autoridad científica que han conquistado los paradigmas en que se adscriben las investigaciones, así como por la legitimidad de la visión occidental lograda e impuesta a través de las tradiciones epistemológicas más hegemónicas. En consecuencia, en este trabajo de investigación *asumimos la premisa referida a que una buena parte de los paradigmas más hegemónicos lo son tanto por su calidad epistemológica (en términos de sus alcances explicativos y/o interpretativos), así como porque, en cierto modo, suelen manifestar y/o inclinarse por tendencias políticas conservadoras; ya que, inevitablemente, se está lejos de posturas auténticamente neutrales, puesto que en la constitución y desarrollo de los enfoques no han dejado de asumirse posturas políticas comprometidas, de manera directa o indirecta*.

En paralelo, una minoría de paradigmas críticos (tanto opositores como alternativos e innovadores) concurren ante la fuerza avasalladora de aquellos enfoques que, en cierto modo, contribuyen y/o se han convertido en cómplices simbólicos del orden social vigente (representado en la modernidad occidental por la sociedad capitalista). *Consecuentemente, los paradigmas más hegemónicos en la sociedad occidental se identifican con la tendencia expansionista y de consolidación del capitalismo, en términos amplios de la geopolítica de dominación social, sin importar suficientemente otro tipo de riesgos y/o problemas, como lo son los propiamente epistemológicos*

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Antonio Zamora Arreola.- *La Investigación Educativa. entre la lucha y el colonialismo. Condiciones epistemológicas y políticas*

(riesgos de ruptura entre teoría y realidad, por ejemplo), o bien los de implicación ética política (vinculados con el presumible fenómeno del colonialismo epistemológico).

En suma, con esta investigación de tipo exploratorio se ha procurado contribuir en el diagnóstico relacionado con algunas de las condiciones epistemológicas y políticas, sobre las cuales se ha constituido y desarrollado la investigación social y educativa, y es en relación con tal propósito que se revisaron algunas de las tendencias epistemológicas que competitivamente han contribuido en la construcción del campo de las ciencias sociales y se han aplicado, en cierta medida, para constituir y nutrir el campo especializado de la investigación educativa. A partir de lo cual, se pudo reconocer analíticamente que la hegemonía de tales tendencias epistemológicas se ha gestado en los países más desarrollados de la sociedad occidental moderna, con lo que se alcanzó la posibilidad de contrastar sus influencias, continuidades, diferencias, imposiciones y adopciones en el ejercicio de esta actividad científica en regiones subordinadas al primer mundo, tal y como lo referimos acerca del caso de la región de América Latina.

Ahora bien, nos parece necesario aclarar que lo hasta aquí enunciado sintetiza parte de las ideas que entretejen la tesis construida con este trabajo de investigación exploratoria, por lo que consideramos que es importante recapitular y compartir parte de la información relacionada con algunos momentos importantes del proceso de este estudio, tal y como es el referido a la fase de clarificar los antecedentes problemáticos más significativos de los cuales partimos para delimitar el planteamiento del problema de esta investigación. A propósito de lo cual procuramos que la identificación y formulación de los antecedentes reconocidos no redundaran en lo aparentemente obvio, ni mucho menos obstaculizaran la posibilidad de explorar en torno a las dimensiones sociales de lo epistemológico y lo político, mismas que podrían estar constituidas por: lo macro y lo micro social; lo universal y lo diverso; lo general y lo particular; lo homogéneo y lo heterogéneo; así como por lo objetivo y lo subjetivo; lo explícito y lo tácito; lo instituyente y lo instituido.

A partir de tal intención, se identificaron algunos antecedentes y situaciones vigentes que contribuyeron en la problematización de algunas situaciones relacionadas con las condiciones epistemológicas y políticas, sobre las cuales probablemente se ha venido desarrollando la investigación social y educativa a nivel mundial, regional y nacional, situaciones que, a su vez, han tenido una expresión particular en países como México. De este modo, los antecedentes más significativos son los que se basan en los datos disponibles en varios diagnósticos sobre la investigación educativa<sup>2</sup>; y, de los cuales, se enuncian a continuación los que se mantuvieron más cercanos al proceso de construcción del objeto de estudio de esta investigación:

<sup>2</sup> Al respecto, se recomienda consultar los siguientes documentos de diagnóstico: Secretaría de Educación Pública, *Las Instituciones Mexicanas de Investigación Educativa* México: DGCE, 1975 (mimeo); J. Ezpeleta y M. E. Sánchez, *Maestrías en Educación en México* México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1979 (mimeo); J. P. Vielle, "Panorama de la investigación educativa en México (1979)"; en *Ciencia y Desarrollo* (México) Núm. 30. Revista del CONACyT, enero-febrero, 1980; Secretaría de Educación Pública, *La Investigación Educativa en el Sector Público: Resultados preliminares* DGP, 1981; M. L. Sigg, P. J. Lescieur y R. Zavala, *Estado Actual de la Investigación Educativa* México: CONACyT, 1981 (mimeo); P. Latapí, "Diagnóstico de la investigación educativa en México"; en *Perfiles Educativos* (México) Núm. 14. Revista del CISE-UNAM, octubre-diciembre, 1981; F. de Hoyos (Coord.), "Investigación de la investigación educativa"; en *Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Volumen I) México: CONACyT, 1981; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, "Capítulo 2. Diagnóstico de la investigación educativa"; en *Plan Maestro de Investigación Educativa, 1982-1984* México: PNIIE-CONACyT, 1981; Departamento de Investigaciones Educativas,

- a).- Se empezó por advertir que *las investigaciones dedicadas a lo educativo habían logrado su mayor desarrollo durante la segunda parte del siglo XX, pero sobre todo en los países metrópoli* (fundamentalmente en Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa); mientras que en los países tipificados como subdesarrollados (como es el caso de México, por ejemplo) esta actividad científica continúa siendo relativamente joven, pues su desarrollo se impulsó con un relativo progreso durante las últimas cuatro décadas del siglo XX. *Lo cual, al parecer, agudiza un problema grave, pues se podría haber venido generando un fenómeno de concentración y de marginación epistemológica en cascada, no sólo entre los países desarrollados y subdesarrollados* (lo cual se percibió como significativo para investigar); *ya que ello, además, podría haber repercutido para que, por ejemplo, en la mayoría de las entidades federativas de nuestro país sea aún incipiente la investigación educativa, en tanto que durante las décadas de los años 1960, 1970 y 1980 había sido sumamente escasa la realización de esta tarea, pues los datos existentes evidenciaban que su desarrollo se había concentrado esencialmente en instituciones gubernamentales y de educación superior ubicadas en el Distrito Federal.*
- b).- *Se advirtió que a principios de los años 1990 eran aún escasos los esfuerzos oficiales a nivel internacional y nacional para impulsar y desarrollar la investigación educativa en los sistemas de educación pública de los países de América Latina y, sobre todo, para fortalecer su autonomía en las instituciones de educación superior, pues aún persistían problemas ocasionados por la ausencia de políticas públicas y de estrategias institucionales que contribuyeran a orientar, coordinar y respetar el libre desarrollo de esta actividad científica. En este sentido, se identificaban varias contradicciones a propósito de los vacíos en las políticas públicas, mismas que se podían ubicar en los contrastes existentes entre el discurso oficial y lo que formalmente se hacía y/o dejaba de hacer en las instituciones (a propósito de lo cual, una de las*

*Investigación Educativa en el CINVESTAV, 1971-1987*. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1987; J. C Tedesco, *El Desafío Educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: Editorial Latinoamericana, 1987; E Tenti, "El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en Tenti, Emilio y otros autores, *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*. Querétaro: UAQ, 1988; M Arredondo y otros autores, *Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa* (Cuadernos del CESU, Núm 13) México: UNAM, 1989; Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. México: SEP, 1989; A. Díaz, *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación* (Cuadernos del CESU, Núm 20) México: UNAM, 1990; A. Castañeda y otros autores, "La Investigación educativa: un campo en proceso de conformación"; en *Talleres Regionales de Investigación Educativa* Colección Cuadernos TRIE, Núm 1) México, UPN, mayo-agosto, 1991; E Weiss y A. Loyo, "Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa"; en *Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva* (Documentos Base del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa VIII). México: 1993; R. Stichweh, "Disciplinas científicas: condiciones de su estabilidad en los siglos XIX y XX"; en *Universidad Futura* (México). Vol. 7, Núm 19 Revista de la UAM-Azcapotzalco, 1995; S. Quintanilla, *Teoría, Campo e Historia de la Educación* (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm 8); México: COMIE, 1995; y E Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996"; en Latapi Sarre, Pablo (Coord), *Un Siglo de Educación en México* (Tomo I) México: FCE, 1998

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



probables tareas de investigaciones subsecuentes podría delimitarse por el análisis de los espacios institucionales y de las prácticas de investigación que formal y/o informalmente se han instituido).

- c)- Fue de destacar el desequilibrio existente entre las prioridades referidas a las tareas educativa y de investigación con las de organización y de administración, pues *se evidenciaba la supeditación de lo sustantivo académico a lo organizativo administrativo*, lo cual ha continuado repercutiendo para que tareas sustantivas (en este caso de "investigación") se realicen con mejores recursos por parte de las instancias administrativas y no por las instituciones académicas. *Además, se ha continuado otorgando mayor prioridad a la investigación aplicada por sobre la investigación básica, y, con ello, se ha promovido la aplicación mecánica de los modelos y teorías occidentales que, en cierta medida, son ajenas a las condiciones sociales, culturales y de idiosincrasia sobre las que vive gran parte de la diversidad poblacional en el orbe, lo cual ha funcionado, más bien, como complemento de los propósitos de la globalización, con la que se respaldan los ideales de construcción de la llamada 'aldea mundial'.*
- d)- Por último, se tuvo en cuenta que los seis congresos nacionales de investigación educativa que se han organizado hasta ahora en México (1981, 1993, 1995, 1997, 1999 y 2001) han aportado bases significativas, tanto para ampliar los conocimientos multidisciplinarios y el intercambio en materia de investigación educativa, así como para su fomento y desarrollo especializado. Sin embargo, *además de que se reconoció que de manera dominante se ha mantenido la tendencia de fragmentar los conocimientos científicos y, con ello, se está lejos de una práctica de investigación auténticamente multidisciplinaria, sigue siendo especialmente cuestionable el hecho de que se ha mantenido la dependencia epistemológica hacia los paradigmas hegemónicos de la sociedad occidental, con los que se fundamenta y orienta la formación de profesionistas en el área de educación, así como las prácticas de investigación. Todo ello a pesar de que ha ocurrido una ampliación relativa de la producción científica en este país y se reúnen condiciones para una concurrencia multilateral.*

Con base en la problematización de estos antecedentes contextuales, *se delimitó el planteamiento del problema de esta investigación en términos exploratorios. ¿cuáles son algunos de los paradigmas más hegemónicos en la investigación social y educativa? Y ¿cuáles son algunas de las condiciones epistemológicas y determinaciones políticas, desde las cuales se realiza la investigación educativa, tanto en el contexto del mundo occidental moderno, así como en el de la región de América Latina?*

Por ello, para orientar tanto la recolección de información como la organización y tratamiento analítico de los datos, *se empezó por retomar la premisa teórica acerca de que todo campo científico se desenvuelve mediante un conjunto de luchas permanentes entre instituciones y agentes protagonistas, quienes tienen como propósito conquistar el monopolio de la autoridad científica*. Como parte de esta premisa teórica, se concibe que la autoridad científica es una capacidad que se constituye tanto por el dominio de los saberes en un determinado campo, así como por su poder social que le autoriza hablar, actuar y decidir legítimamente en materia de ciencia; y cuyo reconocimiento social pasa por cuestiones tanto epistemológicas como políticas

Por lo tanto, en la primera parte de este informe de investigación, se consideró que resultaba de especial importancia analizar el campo de las ciencias sociales teniendo en cuenta *esta base conceptual, conforme a lo cual se pudo comprender que la lucha epistemológica que se desarrolla en este campo científico,*

*supone tanto la garantía de su fecundidad como la evidencia de una estructura social de dominación; sobre cuyas condiciones, epistemológicas y políticas, se sustentan las prácticas de investigación. A partir de lo cual fue esencial tener en cuenta el proceso histórico de institucionalización de las ciencias sociales, en términos de sus disciplinas, especializaciones y paradigmas que de manera dominante han constituido este campo científico dentro del mundo occidental moderno (fundamentalmente hablamos de Europa y Estados Unidos). De modo que, sobre tal base y a nivel de una primera aproximación, se pudo advertir algunas de las influencias del colonialismo epistemológico, así como el desarrollo singular de las ciencias sociales en América Latina*

En este sentido, a nivel de un esbozo descriptivo, *resultó relevante analizar algunas de las tendencias analíticas que han sido y/o son dominantes en este campo científico, y con base en las cuales se han adscrito una buena parte de las investigaciones que atienden diferentes objetos de estudio referidos a la realidad social y educativa del mundo occidental moderno; en consecuencia, en el desarrollo paulatino de este estudio se fue construyendo la premisa de que conforme a la hegemonía de ciertos paradigmas occidentales suelen diseñarse y desarrollarse muchos de los proyectos de investigación que se realizan singularmente en los países de América Latina*

*Sobre tal base de conocimientos, en la segunda parte de este informe de investigación, se tuvo la oportunidad de reconocer tanto los antecedentes de la investigación educativa, así como los principales enfoques de orientación sociológica, con los que se ha orientado una parte importante de las prácticas de investigación en este campo especializado. Para que, por último, y conforme a tales consideraciones analíticas, se revisaron algunas de las características sociales y geopolíticas que subyacen bajo el presumible fenómeno del colonialismo epistemológico. Fenómeno que pesa de manera significativa sobre muchas de las realizaciones de la investigación educativa en la región latinoamericana, al repercutir tanto en posibles riesgos de ruptura epistemológica entre teoría y realidad, así como al contribuir en el sostenimiento ilegítimo del problema ético político que implican la asimetría de las relaciones internacionales, en términos de la dominación-dirección-imposición sobre la subordinación-dependencia-supeditación.*

Por otra parte, *en cuanto a lo que se refiere a la estrategia metodológica de este estudio se retomó la premisa de articular método, teoría y técnicas en función del planteamiento del problema, con ello, se asumió la perspectiva que estima que en las ciencias sociales no existe un paradigma único, sino diversos métodos, teorías y técnicas, de entre las cuales es necesario escoger las más pertinentes para abordar la construcción del objeto de estudio en cuestión, con la finalidad de apoyar la indagación y los alcances analíticos que requiere el proceso mismo de la investigación. En este sentido, la concepción de esta estrategia metodológica coincide con la visión de H. Jamous, para quien el método es la organización estratégica de las técnicas en función de una teoría y de un objeto sociológicamente pertinente<sup>3</sup>; es decir, conforme a esta estrategia metodológica se procuró organizar la convergencia complementaria, diálogo, recreación y/o confrontación, entre la teoría, el objeto de estudio y el conjunto de técnicas disponibles*

<sup>3</sup> Cfr. A. Zamora y J. M. Pineda "Una aproximación para el estudio de la práctica docente"; en Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (Coords), *El Aula Universitaria. Aproximaciones metodológicas*: México: CISE-UNAM, 1991; pp 285-298

En estricto, *nuestra estrategia metodológica la hemos entendido como un proceso en construcción permanente, como un camino que se tendría que ir trazando paso a paso y que se iría delimitando y definiendo en el proceso de construcción del conocimiento de nuestro interés, a fin de cumplir con los propósitos de la investigación*, por lo que, se dependió: de nuestras posibilidades de articulación, de ajuste y de recreación entre las premisas teóricas retomadas; con lo que fue indispensable ser lo más flexible ante el requerimiento de las situaciones nuevas, así como muy constante y riguroso ante las exigencias del trabajo empírico documental. Además, fue necesaria la adopción de algunas técnicas y la adaptación relativa de algunas tesis teóricas, en función de los distintos sentidos que fue adquiriendo el proceso mismo de la investigación. Asimismo, es necesario señalar que *este estudio lo formulamos a través de varias preguntas eje y con la identificación y construcción de distintas categorías analíticas en el campo de nuestro interés, mismas que se fueron afinando constantemente en términos de los cambios y ajustes que fueron sufriendo los ejes de exposición, conforme a los cuales se estructuró el presente documento.*

Dicho lo anterior y por el tipo de información a recuperar y analizar, *esta investigación la ubicamos dentro de los estudios documentales de corte interpretativo, con lo que hemos procurado comprender de manera exploratoria algunas de las características de la lucha y del colonialismo, mismas que constituyen, en parte, las condiciones epistemológicas y políticas, desde las cuales se ha constituido y desarrollado una buena parte de la investigación educativa en la región latinoamericana*. Por lo que inscritos en este marco metodológico y conforme a lo antes expuesto con respecto al proceso de construcción descriptiva de nuestro objeto de estudio, se puede comprender ahora cómo es que se asumió la intención analítica de reconstruir en diversos planos el objeto de esta investigación; para cuyo efecto resultó imprescindible considerar tanto sus elementos consustancialmente epistemológicos así como sus referentes contextuales y políticos relativamente distantes e inmediatos, con la finalidad de tener en cuenta tanto las determinaciones sociales objetivas del nivel macro social así como las mediaciones culturales diversas, desde las cuales se han desarrollado las ciencias sociales y, en particular, el campo especializado de la investigación educativa. De este modo, estuvimos en posibilidades de considerar el comportamiento dinámico y el sentido singular de lo social; en función de lo cual ocurre la articulación convergente de distintos elementos intervinientes en la problemática planteada.

En particular, *por lo que se refiere al trabajo de campo documental en el que se ha apoyado la presente investigación*, es importante aclarar que *el recurso esencial de información empírica y teórica provino de la consulta en biblioteca, la compra de libros y revistas, así como el fotocopiado de bibliografía y la consulta en páginas especializadas de Internet. Cuyos medios, por cierto, además de encontrarse a disposición de todos aquellos investigadores desafortunados que carecemos de los apoyos institucionales elementales y/o de financiamientos especiales, constituyen una fuente extraordinaria de datos que en cierta medida permanecen sin aprovecharse suficientemente, más aún cuando, en campos especializados como el de la investigación educativa, ha crecido el número de investigadores que enfatizan el trabajo de campo micro social sobre la base de la simple recuperación de información empírica cotidiana como si se tratara de verdades absolutas recogidas en automático, y/o, en consecuencia, a veces bajo el respeto absoluto, lineal y mecánico de las teorías en las que dicen adscribir sus análisis, como si equivalieran a leyes generales y universales.*

De hecho, *una problemática de todo campo de conocimiento que sigue manteniéndose en proceso de construcción* (como en este caso, el campo especializado de la investigación educativa) *suele caracterizarse, por*

la tentación de dejarse llevar por la tradición de seguir acumulando estudios empíricos, bajo la cobertura analítica de esquemas epistemológicos (teóricos, metodológicos y técnicos) que provienen de otros campos de conocimiento y/o que se han derivado del estudio de otro tipo de realidades sociales. Lo cual, debido a las probables rupturas epistemológicas que conlleva esa inevitable disociación entre teoría y realidad, en la mayoría de ocasiones no se contribuye a discernir y/o construir significados, ni propiamente empíricos ni mucho menos teóricos.

Ante tal encrucijada y por muy anticuado que parezca, *aquí se consideró que resultaba más provechoso el trabajo de campo artesanal en biblioteca*<sup>4</sup>, de modo que nos permitiera forjar un criterio analítico personal; sobre cuya plataforma analítica en el futuro se pueden abordar y pormenorizar otras investigaciones que, a su vez, puedan ser más significativas en la relación analítica entre teoría y datos empíricos. Además de que seguirá siendo imprescindible la construcción de nuevos conocimientos científicos tanto sobre el estado de la cuestión de la investigación educativa, así como sobre los procesos y prácticas educativas que ocurren de manera particular en regiones como la de América Latina y en países como México; cuyas realidades sociales se caracterizan, sin duda, por su relativa singularidad y diversidad ante las diferentes realidades de otras regiones del mundo.

En suma, es necesario precisar que *lo aquí expuesto se presenta como un informe final de investigación, con el que se pormenorizan de manera exploratoria ciertas descripciones y premisas interpretativas acerca de algunos de los paradigmas que son más hegemónicos en las ciencias sociales y, sobre todo, en la investigación educativa, así como de algunas situaciones de lucha y de colonialismo, entre el mundo occidental moderno y la región de América Latina. Sobre cuyas condiciones epistemológicas y políticas se han constituido y desarrollado una buena parte de los saberes y prácticas científicas en el campo de las ciencias sociales y en el campo especializado de la investigación educativa. Conforme a lo cual, sin duda, se pueden y es necesario plantear nuevas dudas, hipótesis y/o problemas, con las que se podrán delimitar nuevas investigaciones.*

Asimismo, es importante aclarar que por lo que hace al contenido expuesto en este documento se ha procurado que haya una interconexión complementaria entre los dos apartados que integran este informe de investigación, así como entre los seis capítulos y los distintos incisos que lo componen; sin embargo, también, *se ha pretendido que cada una de las dos partes, que cada uno de los seis capítulos, e incluso, que cada uno de los distintos incisos puedan ser comprendido en su lectura particular*.<sup>5</sup> Por lo tanto, lo que constituye este prólogo debe

<sup>4</sup> Sobre la particularidad de este trabajo artesanal en biblioteca, es conveniente precisar que sus actividades esenciales se ampararon en las principales tareas de la investigación documental, a saber: la identificación y adquisición de textos; lectura de la bibliografía disponible; elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas, así como fichas de trabajo; organización de la información por temas; categorización y/o construcción de categorías analíticas; escritura y afinación permanente de ensayos, así como su clasificación "final" en torno al capitulado que constituye el índice del presente informe de investigación.

<sup>5</sup> La Primera Parte se intitula "El Campo de las Ciencias Sociales"; y se integra por: "Capítulo I - El campo de las ciencias sociales: fecundidad, lucha e institucionalización"; "Capítulo II.- Tradiciones analíticas dominantes en las ciencias sociales del mundo occidental moderno"; y "Capítulo III.- Institucionalización de las ciencias sociales en América Latina Tradiciones analíticas dominantes" La Segunda Parte se intitula "La Investigación Educativa como Campo Especializado de las Ciencias Sociales"; y se constituye por: "Capítulo IV - Antecedentes de la investigación

ser considerado como una presentación general que se articula, puentea y/o complementa con las introducciones particulares que se exponen tanto para cada uno de los dos apartados de este trabajo, así como las que se esbozan para cada uno de los seis capítulos que lo constituyen; además de que el contenido de este prólogo y de las distintas introducciones se conectan, complementariamente, con lo anotado en las consideraciones finales. Todo ello con la finalidad de agilizar la comprensión de lo que se ha expuesto en cada apartado y capítulo; por tal razón, aquí se evita redundar sintéticamente sobre el contenido particular de las dos partes y de los seis capítulos, en tanto que su lectura se puede realizar conforme se ha desarrollado la exposición de este informe de investigación

De este modo, con el conjunto de este trabajo se pretende contribuir en el fortalecimiento de un debate serio y riguroso que permita ampliar los estados de conocimiento acerca de este tipo de problemáticas; y, con ello, colaborar en la consolidación del campo especializado de la investigación educativa en nuestro país, a fin de que su desarrollo sea más autónomo sobre la base de un mayor equilibrio multilateral, ante los intereses epistemológicos y políticos colonialistas. Lo cual implica no menospreciar las posibilidades de oposición, de complemento y/o de interdependencia multilateral, entre las visiones occidentales (clásicas y contemporáneas) y las de otras regiones del orbe; lo que incluye la necesidad de diferenciar, complementar y/o enriquecer las distintas visiones que caracterizan a la propia región latinoamericana, conforme a las cuales corresponde nuestra historia e identidad nacional y local, de manera singular.

Por último, hago la aclaración de que en lo personal me hago responsable de los yerros que puedan emerger de este trabajo de investigación; a cuya situación de riesgo, sin duda, está expuesto todo ejercicio de investigación. No obstante, sobre la producción escrita que aquí se expone, deseo comentar que ésta no habría sido posible si yo no hubiese contado con una infinidad de apoyos, observaciones y estímulos de muchos de mis profesores, compañeros, amigos y familiares; por lo que les manifiesto mi más extensivo agradecimiento, a todos y cada uno de ellos.

*Antonio Zamora Arreola*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

educativa: su dependencia ante las tendencias epistemológicas más hegemónicas de las ciencias sociales"; "Capítulo V - Enfoques hegemónicos que han contribuido en la constitución del campo especializado de la investigación educativa"; y "Capítulo VI - Contexto de adscripción del colonialismo epistemológico en la región de América Latina".

---

## PRIMERA PARTE

### EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Al habernos propuesto con este trabajo hacer un estudio exploratorio acerca de las condiciones epistemológicas y políticas, con base en las cuales se ha realizado la investigación educativa en el mundo occidental moderno y en la región de América Latina, en particular; resulta imprescindible aclarar que se inicia este análisis bajo la premisa de considerar a la investigación educativa como uno de los campos científicos especializados del campo de las ciencias sociales, cuya constitución y desarrollo esencial se ha suscitado dentro de la región occidental. A partir de lo cual, se adquiere una base de conocimiento potencialmente polémica sobre las distintas tendencias epistemológicas e intereses políticos que, dinámicamente, han sido y son dominantes bajo las orientaciones analíticas y/o prescriptivas de las investigaciones que, en las distintas disciplinas y especializaciones, atienden la construcción de diferentes objetos de estudio; conforme a los cuales se han ampliado los referentes racionales y los conocimientos sobre la realidad social y educativa

En esta primera parte, el *Capítulo I* iniciamos bajo el reconocimiento de las controversias que, históricamente, se han dado acerca de la definición y desarrollo de la ciencia. Y es, dentro de este marco polémico y de confrontaciones teóricas y metodológicas, que *ubicamos tanto la fecundidad de las ciencias sociales así como su identidad propia, al ser un campo científico que se ha constituido con base, por un lado, en sus luchas epistemológicas y políticas, desarrolladas tanto de manera interna como con otros campos científicos; y, por otro lado, bajo el doble propósito de conquistar el monopolio de la autoridad científica, así como de imponer de manera universal una visión singular del mundo social.* De este modo, consideramos que en el siglo XX se terminó por legitimar y consolidar la hegemonía de la ciencia moderna occidental, en función de lo que se considera, acepta y hace como científico, tanto en el mundo occidental moderno como en otras regiones del orbe; con ello, tal hegemonía se expresa en términos de ciertos conocimientos, procedimientos explicativos e interpretativos, y alternativas de intervención e innovación de lo social en general. Desde tal connotación, en seguida, se encuadra la sinopsis sobre el proceso de institucionalización y de profesionalización de las ciencias sociales, a partir de las disciplinas y especializaciones que de manera dominante han constituido a este *campo científico* en el mundo occidental moderno, con especial énfasis desde el siglo XIX.

En función del encuadre anterior, resulta reveladora la síntesis realizada en el *Capítulo II* sobre la hegemonía de distintas tendencias analíticas que han contribuido en la constitución y consolidación del campo de las ciencias sociales; tradiciones que han sido delimitadas como enfoques teóricos y metodológicos, que se orientan al estudio de los fenómenos, problemas y necesidades sociales, y que han sido construidos dentro de la sociedad capitalista moderna. De hecho, con base en este análisis se empieza a entretener la tesis acerca de que muchas de estas tradiciones analíticas, generadas fundamentalmente en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos, han promovido e impuesto, en distintas latitudes del mundo, una perspectiva occidental hegemónica para la construcción de saberes especializados, que sólo así podrán ser reconocidos como conocimientos científicos.

Por ello, conforme se expone en el *Capítulo III*, estas tendencias científicas occidentales por su carácter

hegemónico han llegado a tener, de cierto modo, una influencia e impacto enfático y dialéctico en varias regiones del mundo; tal y como es el caso de América Latina, en general, y de nuestro país, en particular. De manera que, en diferentes momentos históricos y en distintos espacios institucionales, los enfoques teóricos y metodológicos occidentales han sido y siguen siendo esencialmente deterministas (bajo dinámicas de imposición y/o de adopción, tanto inducida como dependiente); mientras que, aunque con menor expresión, en otros periodos coyunturales y/o en ciertas instituciones, también es cierto que han llegado a resultar definitivamente relativos al enfrentar la resistencia de cosmovisiones críticas y/o nativas del continente, así como por la emergencia singular de tendencias analíticas de la región, que históricamente han terminado por constituir serias alternativas para el estudio de problemas, fenómenos y necesidades propias de esta zona del mundo.

Cabe reconocer que en la elaboración de dichas tendencias analíticas alternativas han participado tanto intelectuales latinoamericanos como occidentales, quienes han coincidido y compartido la convicción referida a la necesidad epistemológica y conveniencia política de construir herramientas analíticas y de innovación, propias y consecuentes con la especificidad y diversidad de la realidad social de esta región (herramientas concebidas con un doble papel paralelo, en el sentido de ser: tanto científicas en términos teóricos y metodológicos, como de orientación propiamente política). De tales tendencias algunas han resultado auténticamente alternativas; pues han definido diferentes utopías como rumbos realizables para América Latina y, con ello, han enfatizado la urgente necesidad de dejar de depender de ideales e intereses absolutistas, universales y, sin embargo, correspondientes a identidades ajenas, como pueden ser los que se promueven bajo la llamada globalización mundial.

En resumen, el conjunto de capítulos de esta primera parte reconstruye, por un lado, un marco de carácter fundamentalmente epistemológico sobre el proceder de la competencia científica que dinámicamente se ha desarrollado, tanto en términos metodológicos como teóricos, entre las distintas tendencias analíticas que han concurrido bajo la intención de conquistar la autoridad científica; autoridad que una vez obtenida permite, además del reconocimiento otorgado por los contrincantes, la obtención de una hegemonía relativa para orientar las investigaciones que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales, conforme a una dinámica determinista de imposición y/o de adopción. En consecuencia, esta situación de hegemonía llega a provocar que, *en la relación teoría-método-objeto, ocurran influencias analíticas con o sin pertinencia*, vinculadas con las condiciones sociales, culturales y de idiosincrasia que singularmente caracterizan a las diversidades sociales y que, no obstante, tienen una estrecha correspondencia con los intereses políticos, económicos y culturales de la sociedad occidental dominante, desde la cual se mantiene la hegemonía de sus tendencias analíticas.

Asimismo, con base en estos primeros tres capítulos se contribuye, por otro lado, a advertir algunas de las implicaciones sobre cómo han sido y son estudiados los fenómenos y procesos sociales, de donde resulta evidente la conveniencia de superar no sólo lo limitado de ciertos enfoques reduccionistas y los consecuentes dilemas y dicotomías que han construido entre sí, a pesar de la apelación de perspectivas que se orientan bajo pretensiones interdisciplinarias y/o globalizadoras; sino, también, sobre la urgente necesidad de desarrollar mayores alternativas teóricas y metodológicas, tanto para el estudio de situaciones regionales como de carácter multilateral. Conforme a lo cual, es importante enfatizar que aquí no se convoca a elaborar posturas chauvinistas y/o de cerrazón ante lo occidental (que, por su parte, sí se ha impuesto como

equivalente exclusivo de lo general, de lo homogéneo y de lo universal), sino en todo caso se llama a apelar la posibilidad de concurrir con mayores márgenes de horizontalidad entre distintas latitudes del mundo. Es decir, se estima que *con base en la concurrencia multilateral sería posible que la singularidad latinoamericana se integrara, interpelara, convergiera y/o compitiera, con lo general occidental, y sería en donde lo diverso no fuera evadido, ignorado, diluido y/o ahogado por lo supuestamente universal.* De este modo, se fundamenta la necesidad de construir alternativas teóricas y metodológicas de carácter regional y/o multilateral, con base en las cuales sea posible interpelar a la pretendida homogeneidad e imposición occidental; a fin de que, paralelamente, junto con lo homogéneo universal gane cabida el análisis sobre la convivencia de la singularidad y de la diversidad social y cultural; a propósito de las cosmovisiones que, en términos de prácticas y significados, sustentan a las diversas situaciones históricas y contextuales específicas, que son las que evidencian y demandan la conveniencia epistemológica y política de no ser asimiladas conforme a la lógica de las tendencias analíticas hegemónicas, propias de la sociedad occidental moderna

Por último, no es ocioso añadir que, además de las estimaciones anteriores, se asume la consideración alternativa de que, como parte del campo de las ciencias sociales, las tendencias analíticas aquí esbozadas si bien han tenido en su desarrollo un origen y una adscripción disciplinaria y regional, es evidente que pueden trascender tanto la rigidez epistemológica así como el respaldo de intereses políticos dominantes, al ser auténticas herramientas imprescindibles para el análisis. En tanto que, *por ejemplo, las tendencias analíticas que delimitan para su estudio las cuestiones constitutivas del sentido de la vida social y de los productos culturales a que se refieren las acciones sociales, han obligado hacer extensivo el estudio especializado en torno a la amplitud de horizontes, así como a trascender fronteras epistemológicas de las disciplinas y de los campos científicos, e incluso, en las últimas décadas, se ha recuperado un nuevo reclamo transdisciplinario que inicialmente enmarcó el interés por articular las ciencias naturales y la propia teología, a fin de lograr una correlación de coparticipaciones múltiples y complementarias entre los saberes científicos y cotidianos, cuyo propósito ha sido trascender cualquier tentación de proseguir con la construcción de conocimientos parcelarios, así como de evitar el establecimiento de nuevos feudos analíticos.*

Asimismo, en este trabajo se percibe a la filosofía y a la teoría social en la ruta que, al tener como tarea principal la construcción de conocimientos, han pretendido hacer del campo de las ciencias sociales una herramienta múltiple de: identificación y delimitación tanto de problemas como de necesidades (sembrando una duda permanente ante cada nuevo conocimiento construido); de exploración e indagación empírica; de interpretación y explicación (que al aportar certidumbres, a su vez, genera nuevas incertidumbres); y de intervención e innovación (al procurar la rectificación y/o transformación siempre inconclusas y orientadas hacia el mejoramiento de lo social humano). Por ello, para lograr que los éxitos científicos sean para el efectivo beneficio de la humanidad, sin duda resulta imprescindible que se complementen con principios éticos; con base en los cuales el desarrollo de la ciencia habría de acompañarse con el ejercicio de la virtud, a fin de evitar que sus conquistas queden al servicio de los intereses dominantes y opresores; y de modo que las tendencias científicas puedan reconocer y atender tanto la diversidad como la singularidad, favoreciendo una interpretación comprensiva de la coparticipación multilateral con aquello que en la historia moderna ha tendido a imponerse como universal, homogéneo, unívoco e irrefutable<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En este sentido, se coincide con los planteamientos de varios intelectuales latinoamericanos, entre ellos con los expuestos por Henrique Tattner, investigador de la Universidad de Sao Paulo Brasil, quien ha advertido la necesidad



## 1. Algunos debates sobre la definición y el desarrollo de la ciencia: vitalidad y fecundidad de las ciencias sociales

### 1.1. POLÉMICA EN TORNO A LA DEFINICIÓN DE CIENCIA

La definición de ciencia es uno de esos términos que en la historia moderna se ha prestado a una polémica permanente, por lo que no es extraño que se le ubique con un carácter ambiguo, no obstante, su importancia definitiva en la sociedad occidental<sup>1</sup>; lo cual, de cierto modo, es una clara expresión de las dificultades y controversias que han sufrido las distintas actividades científicas para ser reconocidas como propias de la ciencia (desde sus inicios, al final de la propia edad media y durante su consolidación en la sociedad moderna occidental) y, en consecuencia, como resultado de los distintos cambios y de las diversas orientaciones epistemológicas que ha tenido en la historia de su desarrollo<sup>2</sup> En el contexto histórico de la racionalidad del mundo occidental moderno, *se puede considerar que es prácticamente desde con Emmanuel Kant (1724-1804), como representante de la filosofía moderna, que inician los debates que han luchado por delimitar y establecer definiciones sobre qué es y qué no es ciencia.*

Al respecto, como ejemplos aún contemporáneos de estas discusiones destacan los planteamientos de algunos filósofos; por su lado *Karl R. Popper (1902-1994) señalaba que siempre sería un asunto permanente a resolver por una convención o por una decisión hegemónica a qué habríamos de llamar ciencia*<sup>3</sup> Por otro lado, *Mario Bunge (n 1919) menciona que lo concebido por espíritu científico depende del estado de conocimiento científico y hasta de la moda científica, aunque aclara que, en todo caso, desde cada perspectiva no se llega a dar sino sólo una fragmentación de lo que puede entenderse por espíritu científico, además de que las modas siempre pasan y que la verdadera ciencia se expresa por encima de las modas, de las presiones políticas de los usos ideológicos y de los argumentos de autoridad*

Dentro de este marco polémico y relativista, una posibilidad aparente para precisar una definición delimitada sobre lo qué es *ciencia*, consiste en determinar los rasgos comunes de las disciplinas autodenominadas como científicas; sin embargo, un primer problema de esta posibilidad es que *no hay un acuerdo de consenso absoluto sobre qué disciplinas han conquistado todo el derecho, el rigor y los merecimientos*

---

<sup>1</sup> Antes de esbozar la polémica relacionada con la definición de las ciencias conviene tener en cuenta la estimación planteada por Imre Lakatos sobre el significado originalmente atribuido a la noción de ciencia: "el respeto que siente el hombre por el conocimiento es una de sus características más peculiares; en latín conocimiento se dice *scientia* y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable" Cfr. I. Lakatos, "Ciencia y pseudociencia. La metodología de los programas de investigación científica"; en *La Metodología de los Programas de Investigación Científica* Madrid: Alianza, 1993; p 9

<sup>2</sup> Como parte del contexto histórico y social sobre el cual se adscribe el origen y el desarrollo de la ciencia en la sociedad moderna occidental, cabe incluir la precisión que hace Fabrizio Andrella acerca de que la modernidad nace en el seno de la época que va desde el final de la Edad Media al Barroco (aproximadamente del siglo XV al XVIII). Cfr. F. Andrella, "Genealogía del ojo posmoderno"; en *La Jornada Semanal*. Suplemento Cultural del periódico *La Jornada* (México) Núm 238, 26 de septiembre de 1999

<sup>3</sup> Cfr. K. R. Popper, *El Desarrollo del Conocimiento Científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos aires: Paidós, 1979.

<sup>4</sup> Cfr M Bunge, *La Investigación científica: su estrategia y su filosofía* Barcelona: Ariel, 1976



epistemológicos, para ser aceptadas por las diferentes comunidades científicas como pertenecientes y propias de la ciencia. Sobre esta cuestión se han fundamentado posiciones atomizadas, entre las que han ganado hegemonía las tendencias más exclusivistas y reduccionistas (muy comunes en su desarrollo en los Estados Unidos y en algunos países anglosajones de Europa) que han reservado el título de ciencia a las denominadas ciencias exactas y naturales, basadas preferentemente en el llamado método científico de orientación hipotética, deductiva y experimental, que interpela la necesaria objetividad y neutralidad del investigador para sustentar las evidencias empíricas

En consecuencia, bajo tal esquema competitivo en el que se otorga un reconocimiento exclusivista a ciertas disciplinas y tradiciones analíticas como constitutivas de la ciencia, se desconocen y/o excluyen a otras disciplinas y tendencias teóricas y metodológicas. Una situación similar ocurre en países de América Latina, como es el caso de México, tal y como se puede ejemplificar de manera específica en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lugar en donde se realiza arriba del 50% de la investigación desarrollada en todo el país y en donde, a pesar de existir un amplio número de centros e institutos de investigación en ciencias sociales y humanidades, su Coordinación de la Investigación Científica precisa que "en la actualidad, el Subsistema de la Investigación Científica abarca una vasta gama de áreas y disciplinas", en las que en su discurso formal incluye sólo a los siguientes institutos y centros de investigación:

<i>INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Instituto de Astronomía</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Biología</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Biotecnología</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Ciencias del Mar y Limnología</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Ciencias Nucleares</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Ecología</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Física</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Fisiología Celular</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Geografía</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <i>Instituto de Geología</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Geofísica</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Ingeniería</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Investigaciones Biomédicas</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Investigaciones en Materiales</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Matemáticas</i></li> <li>❖ <i>Instituto de Química</i></li> </ul>

<i>CENTROS DE INVESTIGACIÓN</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Centro de Ciencias de la Atmósfera</i></li> <li>➤ <i>Centro de Ciencias de la Materia Condensada</i></li> <li>➤ <i>Centro de Instrumentos</i></li> <li>➤ <i>Centro de Investigación en Energía</i></li> <li>➤ <i>Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno</i></li> <li>➤ <i>Centro de Neurobiología</i></li> </ul>

Como podrá advertirse, dentro de la estructura oficial de la denominada Coordinación de la Investigación Científica, no se ha considerado (y/o aceptado) la inclusión de otros institutos y centros dedicados a la investigación en los campos de las ciencias sociales y de las humanidades que, por supuesto,

también existen en la propia UNAM<sup>5</sup>; tal y como, por ejemplo, son los casos de: Instituto de Investigaciones Económicas, Instituto de Investigaciones Sociales, Instituto de investigaciones Bibliográficas, Centro de Estudios de Latinoamérica, Centro de Estudios sobre la Universidad, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, etcétera. Asimismo, a veces es tan evidente la confrontación para conquistar y/o negar la autoridad científica entre los concurrentes, que se excluye del status científico a quienes incluso participan en el mismo campo; este hecho se puede ejemplificar con lo expuesto formalmente en la UNAM con institutos y centros de investigación supuestamente afines y que participan dentro del campo de las ciencias naturales y exactas, tal y como es el caso de la Unidad de Investigaciones en Ciencias de la Tierra, misma que no aparece reconocida dentro de la clasificación de institutos y centros que integran al Subsistema de la Investigación Científica

En paralelo, frente a la hegemonía de tales tendencias exclusivistas, desde la segunda mitad del siglo XIX emergió una distinción epistemológica, ya clásica, elaborada por Wilhelm Dilthey (1833-1911) con el propósito de diferenciar, por un lado, los objetos de estudio, los métodos y las teorías propias de las ciencias naturales, y, por otro lado, los correspondientes a las llamadas ciencias del espíritu (con cuyo apelativo se empezó a denominar así lo que más tarde se identificaría como *ciencias sociales*, a partir de la segunda década del siglo XX)<sup>6</sup>

Desde tal distinción se ha fortalecido una tendencia que se ha refrendado como "menos reduccionista y no exclusivista" de lo que habría de entenderse con la noción de *ciencia*, apelando ser complementaria con otros campos científicos; aunque, a su vez, las ciencias sociales han antepuesto el reclamo de reconocimiento y de respeto a sus distintas actividades científicas que ha emprendido para estudiar a los fenómenos sociales, con propiedad específica; fenómenos que han merecido un tratamiento analítico singular, con métodos distintos al desarrollado para las ciencias naturales.

Por lo que, actualmente, las definiciones más comunes en los distintos campos científicos se basan en función de tres componentes de la ciencia: a) - objeto de estudio; b) - método empleado; y c) - tipo de resultados. A partir de lo cual suelen ser aceptadas definiciones genéricas como la siguiente: "ciencia es un modo de construir conocimientos obtenidos mediante diferentes recursos metódicos, con el objetivo de descubrir leyes generales y universales (o de establecer conocimientos verdaderos que permitan la comprensión de significados y sentidos sociales singulares) en el tratamiento de su objeto de estudio, y de expresar los conocimientos adquiridos sistemáticamente en términos explicativos (y/o interpretativos)<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Al respecto, se sugiere consultar en Internet la página Web de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde aparecen los "Institutos y Centros, Coordinación de la Investigación Científica"; en la siguiente dirección electrónica: <http://serpiente.dqasca.unam.mx/cic/centros.htm> 1999

<sup>6</sup> En particular Wilhelm Dilthey se encargó de explicar la particularidad de lo que él denominó como Ciencias del Espíritu (Geisteswissenschaft), para el estudio singular de la realidad social; a su vez, las contrastó con las Ciencias Naturales (Naturwissenschaft). De este modo la noción de "espíritu" y subjetividad, así como la actividad comprensiva, se contraponen a la objetividad y neutralidad de la cientificidad positivista, con la que, por ejemplo, se ha asociado a la sociología francesa de Augusto Comte y de Emilio Durkheim. Cfr W Dilthey, *Introducción a las Ciencias del Espíritu*, s. d.

<sup>7</sup> I. Dendaluze, "Introducción. Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa"; en Dendaluze, Iñaki (Coord), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa* Madrid: Narcea, 1988; p 18

*Como resultado de esos puntos de vista diversos y de las diferentes propuestas epistemológicas que se han construido en la constitución del campo de las ciencias sociales, se han debatido y confrontado esencialmente dos tradiciones científicas dicotómicas. la positivista y la fenomenológica. Por un lado, el paradigma positivista adopta al método científico de las ciencias naturales, cuyo procedimiento fundamental es la observación directa y la experimentación tendientes a la comprobación, y con base en los cuales se percibe a los hechos sociales como cosas derivadas de causas; a partir de tal postura, se sostienen los criterios de objetividad, neutralidad, cuantificación y medición estadística, así como explicación con base en la demostración de los referentes empíricos. De hecho, tales procedimientos y criterios implican una necesaria separación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, como condición elemental para superar todo riesgo de obstáculos epistemológicos que pudieran emerger de la opinión y del sentido común de quien investiga; y, con ello, lograr el propósito central referido al establecimiento y definición de leyes generales y universales*

*Por otro lado, el paradigma fenomenológico apela a la necesidad de desarrollar el estudio de los fenómenos sociales con base en métodos propios de las ciencias sociales, desde cuya postura se ha orientado una connotación y desarrollo de la ciencia de una manera aproximativa y relativista, al reconocerse el carácter complejo, diverso y cambiante de los procesos sociales. Además, para la construcción de conocimientos sobre la realidad social, dentro de esta tradición analítica se reconoce la importancia de estos procesos sociales, por su carácter subjetivo, cualitativo y singular; por lo que, como parte de todo objeto de estudio, se consideran de suma importancia los saberes cotidianos y los valores sociales de quien investiga, en tanto que epistemológicamente se reafirma la idea de que existe una relación entre el sujeto y el objeto de estudio, debido a que se asume que la realidad social nunca es exterior al investigador. De este modo, los propósitos científicos se centran en la interpretación comprensiva de los significados y de las acciones específicas que emprenden cotidianamente los sujetos sociales*

*De manera alternativa a la disputa que han sostenido positivistas y fenomenólogos, se ha construido una tercera tradición de análisis, misma que sugiere una articulación dinámica y crítica entre las propuestas epistemológicas derivadas de las dos tradiciones anteriores; lo cual implica una aproximación dialéctico crítica en la construcción de la realidad social, dado que propone una relación dinámica entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio en cuestión (entre subjetividad y objetividad), con la convicción de que los datos que caracterizan a los fenómenos sociales se caracterizan por ser tanto cuantitativos como cualitativos, en correspondencia a su constitución por dimensiones explícitas y tácitas que confluyen en toda realidad social; asimismo, se fundamenta la consideración de que no necesariamente se puede llegar a elaborar leyes generales y universales, de manera definitiva*

*De este modo, se considera que el trabajo de las ciencias sociales más que buscar la verdad absoluta habría de construir conocimientos verdaderos, conforme a la singularidad de las situaciones históricas y de los contextos culturales estudiados, mismos que son susceptibles al cambio, a su recreación permanente, e incluso a su transformación radical<sup>8</sup>*

---

<sup>8</sup> Cfr J. P. Pourtois y H. Desmet, "las dos tradiciones científicas"; en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder, 1992; pp 23-49

## 1.2. DEBATES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS

*Igualmente, con relación al desarrollo de la ciencia existe una polémica y posiciones polares similares a aquellas que se han referido a la delimitación conceptual y epistemológica de la ciencia. Es decir, hay autores que al basarse en la posición positivista sostienen que hay un solo método científico (de orientación hipotética, deductiva y experimental), mismo que empezó a utilizarse en las ciencias naturales; mientras que otros teóricos sostienen que el estudio de los fenómenos sociales requiere de métodos específicos (sustentados en una tendencia interpretativa, inductiva y comprensiva). Asimismo, hay otras posturas que advierten acerca de que en las ciencias sociales ha existido una polémica dicotómica, entablada entre dos métodos (por un lado, el nomotético positivista; y, por otro lado, el idiográfico fenomenológico), de modo que han sugerido una necesaria diversificación de propuestas epistemológicas que, entre otras cuestiones, habrán de oscilar en torno a la tradición que pugna por lograr la articulación relativa, dinámica y crítica de los métodos confrontados, en tanto que han construido falsas dicotomías sobre la realidad.*

En general, estos paradigmas (con sus métodos) se han disputado la supremacía para que uno de ellos sea reconocido como el más adecuado para orientar las investigaciones en las ciencias sociales; por ejemplo, una de las cuestiones en la que basan sus debates y desarrollos científicos, es sobre su posición acerca de si hay o no contraste con la realidad, es decir, sobre si hay o no relación entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio, o bien la que propone una relación dinámica entre las dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad social

En paralelo a estas posiciones confrontadas, actualmente constituyen una tendencia mayoritaria los teóricos que afirman que para el desarrollo de la ciencia, y en particular del campo de las ciencias sociales, existe un pluralismo de métodos; en tanto que, se sugiere que en función de los objetos de estudio se realice la articulación y/o adecuación pertinente de técnicas y tácticas metodológicas, así como de las orientaciones teóricas; elementos indiscutibles que suelen ser empleados para explicar y/o interpretar analíticamente los problemas y necesidades proclives de investigación. Además, *si se entiende a los métodos científicos como los caminos que conducen hacia los propósitos de la ciencia, del mismo modo, habrá de comprenderse que se anda por esos caminos de distintas formas, a distintos ritmos y que, en consecuencia, cada método garantiza hallazgos y resultados distintos.*

Por otra parte, *a propósito del progreso de la ciencia se han suscitado una serie de controversias polarizadas, que dificultan la posibilidad de alcanzar algún consenso, y precisamente son esas controversias las que, igualmente, ejemplifican como la ciencia se ha constituido en un marco de confrontaciones, cuyas luchas no son sólo de tipo epistemológico sino, también, de carácter político,* lo cual objetiva la compleja red de relaciones sociales que han sustentado el desarrollo científico. Al respecto, Karl R. Popper, Thomas S. Kuhn e Imre Lakatos, son algunos filósofos que en sus teorías han contribuido en la polémica generada sobre el desarrollo de la ciencia.

*Karl R. Popper, argumenta a favor del probable falsacionismo de toda teoría, por lo que, en sentido contrario, no acepta una confirmación probabilística de las teorías, en términos definitivos.* Es decir, afirma que si las hipótesis derivadas de una teoría son aceptables empíricamente, esa teoría ha resistido la prueba solo provisionalmente y todavía no hay razones para rechazarla; aunque, enfatiza que si las hipótesis resultan falsas, en

consecuencia, es falsa toda la teoría de la que se deducen; en este sentido y en función del progreso de la ciencia, señala que una teoría puede ser superada cuando otra alcanza un nivel de universalidad superior al contenido de la teoría anterior<sup>9</sup>.

En su caso, Thomas S Kuhn (1922-1996) asume una postura distinta a la sostenida por Karl R. Popper, lo cual repercutió en el establecimiento de una interesante controversia epistemológica que hasta el momento no se resuelve del todo; pues hay científicos que o se inclinan por las consideraciones de K R Popper o lo hacen conforme a lo sugerido por T S. Kuhn. En particular, *Thomas S. Kuhn concibe que la historia y progreso particular de cada ciencia no ocurre de manera lineal, sino que está orientada por ciclos de desarrollo paradigmáticos, constantes y en espiral, cuyas etapas del proceso suelen sucederse conforme se esquematiza en el cuadro siguiente:*

<i>ETAPAS DEL PROGRESO CÍCLICO DE LOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS</i>	
➤	<i>Ciencia inicial</i> (implica el momento de precencia de un paradigma incipiente dedicado a una área nueva de conocimiento; y/o el estado de confrontación de un paradigma nuevo en contra de un paradigma aún vigente, pero que se encuentra en situación de agotamiento y en crisis al no visualizar o resolver anomalías de su mal funcionamiento, y mismo que había sido hegemónico hasta entonces).
➤	<i>Ciencia normal</i> (supone la etapa de desarrollo explicativo, acumulativo y de perfeccionamiento de los conocimientos científicos del paradigma triunfador y hegemónico, conforme a la singularidad de sus leyes.(teorías) y normas (métodos y técnicas) que le permitieron conquistar la autoridad científica y, con ello, su aceptación universal).
➤	<i>Ciencia madura</i> (momento en que aún continúa la hegemonía del paradigma triunfador, aunque sin ampliar los conocimientos científicos; por lo que se empiezan a advertir las anomalías de su mal funcionamiento, así como a fundamentar su crisis futura y el inevitable riesgo de competencia con paradigmas subversivos que lucharán por atender tales anomalías).
➤	<i>Crisis</i> (momento en que se evidencian las anomalías del paradigma hasta entonces hegemónico, mismo que entra en franco agotamiento; en tal momento surge una división y confrontación entre los que asumen la postura de defensa del paradigma en agotamiento, frente a los que se esfuerzan por establecer y/o sumarse a un paradigma alternativo y con capacidad para enfrentar las anomalías).
➤	<i>Una nueva ciencia inicial</i> (momento paralelo en que se consolidan las leyes y normas del paradigma nuevo, mediante las que se confronta y compite para atender las anomalías del paradigma hasta entonces hegemónico, mismo que se resiste a ser desplazado). "Y"
➤	<i>Revolución científica</i> (etapa de desarrollo no acumulativo en la que el paradigma hasta entonces hegemónico es sustituido, total o parcialmente, por el nuevo paradigma que le es incompatible e incomparable; en consecuencia, implica el triunfo y hegemonía del nuevo paradigma, al conquistar el reconocimiento de su autoridad científica por parte de sus contrincantes).
➤	<i>Otra ciencia normal</i> (etapa de realizaciones científicas del paradigma hegemónico, lo cual supone la indiscutible aceptación universal del nuevo paradigma como ciencia normal y con capacidad de

<sup>9</sup> K R. Popper, *La Lógica de la Investigación científica* Madrid: Tecnos, 1980

desarrollar, incrementar y mejorar los conocimientos científicos)  
➤ ... Etcétera... (continúa el progreso cíclico de los paradigmas científicos)...

Sobre esta concepción del progreso cíclico de la ciencia, se pueden hacer varias reflexiones; por un lado, se ubica a la ciencia normal como resultado de una revolución científica y como constitutiva del momento de mayor hegemonía del paradigma triunfante. No obstante, resulta reveladora la tesis implícita de T. S. Kuhn sobre la relatividad de la ciencia, puesto que al incluir la posibilidad de anomalías, todo campo científico (y sobre todo el de las ciencias sociales) está dominado por la cualidad de las aproximaciones analíticas, al enfatizarse la imposibilidad de alcanzar verdades absolutas e irrefutables (leyes generales y universales); en tanto que, en función de la etapa de crisis de un paradigma y de sus consecuentes anomalías, existirá siempre la posibilidad de que ideas revolucionarias constituyan la resistencia, la oposición y la alternativa analítica, ante aquellas ideas hegemónicas que se mantienen como obvias y aparentemente incuestionables.

Asimismo, cabe precisar que conforme a las tesis de Kuhn, un paradigma se puede conceptualizar como un modelo, o sistema, o enfoque dominante en la ciencia, mismo que se constituye con leyes, normas y procedimientos (teorías, métodos y técnicas), mediante los cuales se dirige y se organiza la investigación científica en una cierta dirección; permite la identificación y exploración de ciertos problemas y/o la formulación y desarrollo de algunas hipótesis, e inhibe el reconocimiento y delimitación de otros problemas y/o hipótesis; además, desde ese paradigma dominante se centra la atención analítica de los investigadores en determinados aspectos y dimensiones constitutivas de los objetos de estudio y, a su vez, provoca que se desconozcan otros aspectos y dimensiones de la misma realidad; los cuales podrían ser potenciales para una comprensión distinta y/o más amplia de la realidad desde otro(s) paradigma(s) subversivo(s) y/o emergente(s). Por lo que, inevitablemente, todo paradigma hegemónico tiende a confrontarse con otro(s) paradigma(s); aunque tal situación no implica su sustitución de manera definitiva, pero sí el riesgo de verse relegado en su carácter de análisis alternativo y en su status de dominio; y, con ello, ver denegada su hegemonía epistemológica y política.

En este sentido, según la apreciación de T. S. Kuhn cada paradigma es un sistema y/o esquema de pensamiento que contribuye a percibir el mundo de una manera específica, con lo cual se establecen márgenes delimitados para percibir y actuar. Es decir, un paradigma define sus límites teóricos, metodológicos y técnicos para percibir, abordar y analizar la realidad, en tanto que proporciona recursos para identificar, definir y delimitar ciertos problemas y/o hipótesis de estudio; también, contribuye a seleccionar, recabar y analizar un determinado tipo de información y, en consecuencia, a desechar e ignorar toda información que no concuerde con sus leyes y normas, atribuyéndolos como "excepciones a la regla", o bien pasándolos desapercibidos; asimismo, aporta sus correspondientes hallazgos y/o soluciones analíticas tipo. Desde estos referentes se fundan enfoques de pensamiento, de explicación y/o de intervención, mismos que están en un constante riesgo de entrar en competencia con otros paradigmas; los cuales estarán siempre dispuestos tanto a defender sus alternativas, como a poner en entredicho los saberes y procedimientos del(os) paradigma(s) contrincante(s).

En suma, lo que descubrió Thomas S. Kuhn con respecto al funcionamiento de los paradigmas es que actúan como filtros, al influir en las maneras de conocer y comprender explicativamente la realidad; un paradigma indica maneras correctas e incorrectas de percibir y de actuar. Por lo tanto, todo paradigma tiene una

dimensión positiva con la que se contribuye para construir nuevos conocimientos, aplicarlos y hacerlos perdurar; pero, también, incluye efectos negativos, en tanto que provoca reduccionismos en la percepción y en el abordaje de la realidad, con lo cual limita la posibilidad de abordar otros ángulos de la realidad y, con ello, obstaculiza la construcción y aplicación de otro tipo de conocimientos.

De este modo, si se retoma la idea de la revolución científica ella sugiere la representación del cambio histórico, en donde es sustituido un paradigma en crisis por un nuevo paradigma que cuenta con leyes y normas alternativas; por lo que puede resultar innovadora la idea de evitar adscribirse a un solo paradigma como si éste constituyera la única probabilidad analítica, en tanto que ello implicaría asumir el riesgo de enfrentar una "parálisis paradigmática" al contraer la "enfermedad mortal de certeza"; por lo que, más bien, puede ser recomendable no dejarse cegar por un sólo paradigma y estar preparado para articular contribuciones complementarias de varios paradigmas y/o cambiar de un paradigma dominante a otro emergente; e incluso sería conveniente mirar hacia afuera de las fronteras epistemológicas de los paradigmas, con el propósito de contribuir en la constitución de nuevos paradigmas, lo que implica asumir el papel antagónico de los pioneros y subversivos, además de no guardar compromiso incondicional alguno con ninguno de los paradigmas dominantes. Esta última posibilidad se fundamenta en el hecho histórico de que en la ciencia no existen soluciones exclusivas y únicas para los problemas, sino que siempre pueden existir nuevas respuestas y oportunidades; es decir, aquí se asume que lo que es y/o parece imposible hoy en día puede ser la norma y ruta del mañana<sup>10</sup>.

En paralelo, Imre Lakatos (1922-1974) suele ser considerado como un autor puente entre Popper y Kuhn, sobre todo desde que introdujo el concepto de "Programa de Investigación"; según el cual se constituye por una secuencia de teorías que comparten, complementariamente, supuestos y procedimientos afines. Al respecto, sobre el falsacionismo popperiano señala que toda una teoría no puede ser considerada como falsa por uno solo de sus aspectos puntuales; igualmente, en referencia a los ciclos paradigmáticos de Kuhn, considera que para evaluar si un programa de investigación avanza o está degenerando, es necesario establecer como criterio el hecho concreto de ponderar si se incrementa o no el contenido empírico y si, cuando ocurre tal incremento, permite predecir (explicar y/o interpretar) nuevos hechos<sup>11</sup>.

Ahora bien, algunos autores que se han manifestado a favor de la multidisciplinariedad han fundamentado su inclinación epistemológica tanto en las consideraciones de I. Lakatos como en los replanteamientos realizados por T. S. Kuhn, a propósito de sus reflexiones autocríticas sobre los paradigmas, en donde Kuhn mantiene su idea de

<sup>10</sup> Gran parte de lo esbozado hasta aquí, sobre los aportes de Thomas S. Kuhn, está basado en sus obras: *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993; y "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas"; en Cortés, Fernando, Rosa María Ruvalcaba y Ricardo Yocelevsky (Comps.), *Metodología* (Volumen I) Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECSO, 1987; pp.47-61. Asimismo, es muy recomendable consultar el documental en videocasete: "Descubriendo el Futuro: los Paradigmas"; del cual, también, se recuperaron valiosas ideas, en tanto que fundamenta su contenido en la propia obra de T. S. Kuhn y se complementa con ejemplos de la ciencia y de la vida cotidiana.

<sup>11</sup> Cfr. I. Lakatos, *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Barcelona: Grijalvo, 1975.



revoluciones científicas pero incorpora la noción de "matriz disciplinar", conforme a la cual y como agrupamiento analítico, los integrantes de una sociedad o comunidad científica llegan a compartir generalizaciones simbólicas, modelos, analogías y, en general, tendencias analíticas preferenciales, así como procedimientos metodológicos, que resultan de la articulación complementaria de distintos paradigmas y/o de partes teóricas y metodológicas de paradigmas afines y convergentes, mediante los cuales se identifican, plantean, interpretan y resuelven los problemas y/o hipótesis de investigación<sup>12</sup>

Bajo este orden de ideas, en los análisis más recientes sobre el desarrollo de los enfoques teóricos y metodológicos en el campo de las ciencias sociales, se coincide en caracterizarlo como un campo multiparadigmático, en tanto se considera que no hay un paradigma que sea del todo hegemónico. Es decir, se considera que, precisamente, las ciencias sociales han amparado su desarrollo y fertilidad en las confrontaciones permanentes que se han dado entre los distintos enfoques, tanto contemporáneos como clásicos, generados fundamentalmente en la historia moderna; y cuyos signos de lucha, de reivindicación y sobre todo de crisis, son una manifestación de su germen y garantía de fecundidad, mediante cuyas contribuciones se puede caracterizar al desarrollo de este campo científico

Sobre este particular, conviene retomar lo que algunos autores han concebido sobre ese carácter fecundo (y no de debilidad) que ha emergido y se ha expresado en las situaciones de confrontación y de crisis, manifestadas en la concurrencia permanente entre los enfoques que han participado en el desarrollo histórico del campo de las ciencias sociales. En cuyo campo, incluso, no hay consenso sobre el número y el contenido específico de los paradigmas existentes, y mucho menos se acepta la idea de que cíclicamente se presente el dominio de un sólo paradigma hegemónico, que en definitiva venza al enfoque que entra en agotamiento relativo.

Al respecto, Gilberto Giménez señala que, por ejemplo, en el caso de la sociología ésta "ha estado siempre en 'crisis', lo que, lejos de ser un signo de debilidad o de decadencia, revela su dinamismo y su constante afán de renovación teórica"; y remata enfatizando "que: 1) la pluralidad de paradigmas, lejos de ser un signo de precariedad científica, es connatural a la sociología; 2) dichos paradigmas —que en realidad son teorías parciales— no siempre son contradictorios o excluyentes entre sí, sino frecuentemente complementarios; 3) después de todo resulta saludable para la disciplina la competencia entre paradigmas de una misma escala o nivel; y 4) el enemigo más temible es el monismo metodológico que se pretende imponer a imagen y semejanza de las ciencias nomotéticas"<sup>13</sup>

En este mismo sentido, Luis F. Badillo Islas afirma que "en la teoría sociológica difícilmente nos encontramos con posiciones hegemónicas", de manera definitiva y exclusiva; pues, "el sociólogo realiza su tarea a partir de propuestas que se llegan a presentar no sólo como divergentes, sino en muchos casos como excluyentes e irreconciliables" y, en donde, en muchas ocasiones, permanecen en uso activo e

---

<sup>12</sup> Sobre estas reformulaciones se sugiere consultar los textos de T. S. Kuhn: "Segundas reflexiones acerca de ... Op cit.; así como su "Posdata: 1969"; en *La Estructura de las Revoluciones*... Op. cit.; pp 268-319

<sup>13</sup> G. Giménez, "En torno a la crisis de la sociología"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México) Revista de la U A M.-Azcapotzalco Año 7, número 20, septiembre - diciembre, 1992; pp 13 y 29

influencia decisiva los paradigmas "clásicos" o los considerados como anteriores a los paradigmas supuestamente dominantes en épocas contemporáneas<sup>14</sup>.

De hecho, en el desarrollo histórico de las ciencias sociales, se ha sostenido como un planteamiento comúnmente aceptado el reclamo de hacer y mantener una defensa enérgica sobre la centralidad teórica de los clásicos, a partir de los cuales no se excluye la infinita posibilidad de que se complementen con las premisas de intelectuales y perspectivas analíticas contemporáneas, que tienen el propósito de realizar sus estudios sobre la realidad social; de esta manera, la llamada complementariedad ha sido posible efectuarla tanto en la convergencia de términos teóricos como metodológicos. De modo que, como lo afirma Gilberto Giménez, "no se divisa en el horizonte paradigmas totalmente nuevos, sino más bien la recuperación de paradigmas clásicos"; aunque, G. Giménez precisa que lo que sí se advierte "es el agotamiento de los paradigmas deterministas que tienden a explicar la acción del hombre como determinada por causas sociales (estructurales) o psicológicas, y su consecuente desplazamiento por paradigmas alternativos que tratan de explicar weberianamente la acción como orientada con base en un sentido entendido y, en parte, construido subjetivamente"<sup>15</sup>.

En suma, como podrá advertirse las controversias suscitadas a propósito de la definición y desarrollo de la ciencia y, en particular, en la constitución e institucionalización del campo de las ciencias sociales, ilustran un campo definido por una compleja y contradictoria red de relaciones sociales que se alimentan de competencias, no sólo de carácter epistemológico sino, también, de tipo político. Lo cual, de cierto modo, pone en entredicho a las concepciones que han especulado sobre el ejercicio de la ciencia como un espacio social en donde ocurre una convivencia entre colegas y que, por lo tanto, puede ser referido como exaltación de una pretendida "comunidad científica".

*Tal representación de la ciencia puede ser debatida si se le advierte como un campo social constituido por una gran diversidad de confrontaciones epistemológicas y políticas, que se desenvuelven bajo la intención principal de conquistar y/o de imponer una autoridad no sólo científica, mediante la cual se legitima la imposición de una posición hegemónica que orienta el "pensar", "decir", "ver" y "hacer" científico, conforme corresponda a los intereses de dominación social.*

## 2. Realización de la ciencia como campo científico

En relación con lo antes expuesto, *aquí se concibe conceptualmente a la actividad de investigación como propia de un campo científico, en tanto que se asume como equivalente al campo social de una ocupación profesional (de un oficio), que es dinámica, que además de regularse por leyes y normas específicas se adscribe a diferentes intereses sociales claramente comprometidos, que procura trascender los límites que restrinjan sus búsquedas,*

<sup>14</sup> L. F. Badillo, "La sociología latinoamericana ante la crisis y la integración de paradigmas"; en revista *Estudios Latinoamericanos* (México). Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - U N A M Nueva Época, núm. 5, enero - junio de 1996; p. 7.

<sup>15</sup> G. Giménez, "En torno a la crisis de la ... Op Cit; p. 16

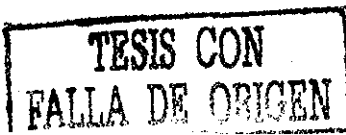
*orientaciones y hallazgos, y que ello ocurre en un marco de luchas competitivas de diferente tipo, tanto epistemológicas como políticas, tales luchas son protagonizadas entre investigadores e instituciones académicas, al ser quienes abanderan, defienden y/o retoman ciertos enfoques teóricos y metodológicos, así como cosmovisiones sociales, mediante las cuales compiten por conquistar el monopolio de la autoridad científica y la legitimación social; con ello aquí entendemos a las tareas de investigación de manera un tanto opuesta a las de aquellos que perciben a la actividad científica en términos de "comunidad científica", con lo cual se refieren como si se tratara de una labor objetiva, pasiva, neutral, predecible y compartida desinteresadamente entre colegas*

Asimismo, dentro de la concepción teórica que aquí asumimos, es importante advertir que si bien para los investigadores suele no haber problemas y necesidades insignificantes o indignos, sin embargo, los problemas finalmente identificados, elegidos, delimitados, abordados y definidos analíticamente, se resuelven desde el potencial específico del(os) enfoque(s) en que se adscribe cada estudio en particular; lo cual implica que *una buena parte de los filtros singulares de percepción, de análisis y de intervención, llegan a tener una importante dependencia de los enfoques de mayor prestigio científico, aunque tales enfoques no son determinantes del todo*

De este modo, es importante comprender que la jerarquía otorgada a los diferentes objetos de estudio en cada sociedad, no necesariamente corresponde a la singularidad del prestigio científico de los enfoques, sino que en buena parte ocurre más bien por su importancia social y/o por su legitimidad política en la toma de decisiones; *en este mismo sentido, algunos de los enfoques más hegemónicos no lo son sólo por su calidad epistemológica (en términos de sus alcances explicativos y/o interpretativos), sino también porque suelen a su vez manifestar y/o inclinarse por tendencias políticas conservadoras, al constituirse en posturas comprometidas y/o en cómplices simbólicos con el orden social vigente (representado en la modernidad occidental por la sociedad capitalista), así como con su tendencia expansionista en términos amplios de la geopolítica de dominación social.*

Por las razones conceptuales antes expuestas *nos parece apropiado adscribir a la actividad de investigación realizada en las ciencias, en general, y en las ciencias sociales, en particular, bajo la connotación de campo científico, mismo que se constituye y se desenvuelve a través de una lucha permanente que implica una competencia, por un lado, entre posiciones epistemológicas, secundadas por enfoques teóricos y metodológicos que son adoptados por instituciones académicas y por los investigadores protagonistas en la adscripción de sus estudios; y, por otro lado, por la hegemonía de intereses culturales, políticos y económicos, que han procurado universalizarse bajo el sustento de las visiones sociales dominantes (representadas en este momento histórico por la sociedad occidental moderna), independientemente de la diversidad y singularidad social*

Conviene precisar que *la concepción de campo científico la retomamos de la noción de campo (literario, científico, político, religioso, artístico, etc) acuñada por Pierre Bourdieu, para referirnos al conjunto de agentes (investigadores y autoridades protagonistas), de instancias académicas (centros de investigación, institutos y universidades), de perspectivas epistemológicas (disciplinas, especialidades y paradigmas) y de intereses políticos (que respaldan tanto necesidades sociales como ambiciones de poder en la sociedad occidental moderna); desde cuya complejidad de las relaciones sociales de dominación convierten al campo en un espacio social de lucha y de competencias asimétricas, a partir de lo cual los productores, las condiciones sociales de producción, la difusión y la consagración de conocimientos pueden ser definidos y explicados*



En particular, Néstor García Canclini precisa que la definición de *campo* elaborada por P. Bourdieu, reafirma la indisolubilidad de lo material y lo cultural, por lo que inicia su aplicación en la noción de campo cultural para referirse "al sistema de relaciones que incluye a artistas, editores, marchantes, críticos y público, los que determinan las condiciones específicas de producción y circulación de sus productos" Al respecto, García Canclini recuerda que "con el crecimiento del capitalismo y la liberalización cultural burguesa, la tutela religiosa se debilita, la vida cortesana se disuelve, la aristocracia se mezcla con la intelectualidad laica y surge un público especial para las actividades artísticas. La burguesía hace posible un mercado específico para los objetos culturales, en el cual las obras son elegidas y valoradas con criterios propiamente estéticos" [. ] "Mientras en otros sistemas económicos la práctica artística estaba entremezclada con el resto de la vida social, la burguesía crea 'instancias específicas de selección y consagración', donde los artistas ya no compiten por la aprobación religiosa sino por la 'legitimidad cultural'. El escritor es valorado en los salones literarios, luego en las editoriales; el pintor abandona los grandes muros y se reduce al lienzo para encerrarlo en un marco; el escultor ya no busca adecuar su obra a las proporciones de un espacio público, sino a las exigencias autónomas de su exhibición privada. De este modo, el campo artístico se configura como si fuera un orden independiente en el que los objetos circulan con una autonomía desconocida en cualquier otra época"<sup>16</sup>

Ahora bien, Bourdieu conceptúa que los *campos* son espacios estructurados de puestos o de posiciones objetivas entre individuos e instituciones en competencia. En cada campo existen reglas del juego y objetos e intereses específicos por los que se juega (cosas en juego), que son irreducibles a los objetos e intereses propios de otros campos, en tanto que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego y de las cosas por las que se juega en ese campo (por ejemplo, en los campos científicos no se podrá movilizar a un filósofo en función de intereses propios de los geógrafos)<sup>17</sup>.

En este sentido, *la contribución de P. Bourdieu apela al hecho de que en la sociedad occidental moderna, la vida social se reproduce en campos: económico, político, artístico, científico, etcétera; mismos que funcionan con una independencia entática, aunque son correspondientes a la forma en que se desarrolla el mundo moderno. Por ello, resulta imprescindible el estudio de la dinámica interna de cada campo, en donde es particularmente importante indagar sobre cómo se lucha entre los grupos concurrentes para apropiarse del capital generado en el campo*

<sup>16</sup> N. García Canclini, *Desigualdad Cultural y Poder Simbólico. La sociología de Pierre Bourdieu*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986; pp 13-14.

<sup>17</sup> Sobre esta noción del *campo científico* consúltense los siguientes textos de P. Bourdieu, "El campo científico"; en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* N° 2-3, 2° année, Juin, Paris: 1976 (Traducción en mimeo: M. Arredondo G.; 37 pp.); y "Algunas propiedades de los campos"; en G. Giménez (Comp): *La Teoría y el Análisis de la cultura* Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOS, 1987; pp 299-303. Asimismo, revítese el texto de M. Arredondo y otros autores, *Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa* (Cuadernos del CESU, Núm 13) México: UNAM, 1989.

específico de su participación, y que son quienes compiten por conquistar la autoridad correspondiente para imponer su hegemonía y la consecuente continuación de la producción del capital simbólico que poseen

Sobre la consideración de la lucha que se suscita en cualquier campo, destaca de manera sobresaliente la categoría de hegemonía, misma que bajo la concepción de Antonio Gramsci, se connota como una noción que se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza (o de la imposición), sino principalmente por prácticas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales, que se expresan y son demandadas en el ejercicio de una forma de dirección, además de que son producidas en espacios específicos (como en este caso lo serían los campos científicos)<sup>18</sup>

Al respecto, se podría esbozar que la hegemonía expresada en las prácticas sociales consensuales aluden a lo que la gente piensa, percibe, decide, dice y hace (en este caso lo que piensan, perciben, deciden, dicen y hacen los que se dedican al oficio de investigar); aunque, ello de manera diferenciada, pues hay quienes cuentan con las condiciones, posiciones y recursos, tanto materiales como simbólicos, para pensar, percibir, decidir, decir y hacer (los que imponen y dirigen desde sus tradiciones científicas dominantes); algunos otros cuentan con las posibilidades para percibir, decir y hacer (los que al respecto adoptan una postura sucesoria); mientras que muchos otros sólo pueden hacer (los que se supeditan al mandato) En los polos extremos de estas prácticas sociales específicas (que corresponden a las relaciones objetivas de fuerza entre dominantes y dominados) hay "quienes", de manera tácita, piensan y deciden sobre "otros" lo que esos "otros" deben de hacer

En cuanto a la hegemonía de las formas sociales está referida a los principios que proveen y dan legitimidad a dichas prácticas sociales específicas (en este caso reguladas por las leyes y normas que serían equiparadas con las teorías, los métodos, las técnicas y los procedimientos de investigación). Y por lo que hace a la hegemonía de las estructuras sociales se le puede entender como los imperativos macro sociales que determinan la acción individual y que, por ello, parecen estar más allá del control individual; en tanto que, más bien, tiene su origen en la determinación de las relaciones de poder que gobiernan (dominan y dirigen) a una sociedad (en este caso, las relaciones objetivas de fuerza asimétrica que aluden a las posiciones dominantes y dominadas, sobre cuya base las tradiciones analíticas elaboradas en el mundo occidental moderno rigen predominantemente la labor científica en las regiones subordinadas al primer mundo)<sup>19</sup>

Es decir, bajo la noción de hegemonía se asume conceptualmente a la dominación y a la dirección en toda amplitud (vertical, horizontal y transversalmente); y no como algo que opera verticalmente sólo a nivel de la estructura económica y la organización política de la sociedad; sino, también, horizontal y transversalmente que funciona desde lo hecho tradición cultural y colectivamente, sobre el modo específico de pensar, sobre las orientaciones teóricas (en su definición y actuación), y hasta sobre el modo de conocer (y, por supuesto, de hacer)<sup>20</sup> En suma, A Gramsci reconoce en la hegemonía una capacidad de

---

<sup>18</sup> Cfr. L. Gruppi, *El Concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*; p. 10.

*dominio y de dirección política, moral, cultural e ideológica, misma que implica una lucha en la cual el que domina gana el consentimiento de los oprimidos, quienes ignoran que participan en su propia opresión, además de que las bases de la autoridad social y las relaciones desiguales de poder quedan ocultas; de este modo, se advierte que el significado más profundo de la hegemonía se traduce en reformas y hechos sociales de carácter político, intelectual, moral, cultural y de concepciones del mundo*

En específico, el propósito explícito de la lucha entre los competidores en el campo científico tiene como apuesta conquistar el monopolio de la autoridad científica, la cual a quien(es) llega(n) a ostentarla le(s) otorga una capacidad *hegemónica*, referida al dominio y dirección de saberes especializados en el campo de competencia (capacidad técnica), así como la jerarquía autorizada para hablar, actuar y decidir legítimamente en materia de ciencia. Lo cual implica un poder social con el que se puede incidir en otros campos de la vida social; es decir, esta autoridad constituye un reconocimiento que pasa por cuestiones tanto de tipo epistemológico como de carácter político

Asimismo, en la tesis sostenida por Pierre Bourdieu, una cuestión fundamental es la relacionada con la consideración de que para que el campo científico funcione se requiere que haya intereses en juego, así como sujetos e instituciones dispuestas a entrar en el juego (en la competencia); y, en consecuencia, que estén dotadas del hábitus que implica el reconocimiento de los enfoques dominantes, en términos de las leyes, de las lógicas y de los objetos inherentes en el juego. En este sentido, *un hábitus implica, a la vez, tanto un oficio en el que se objetiva un capital de leyes, normas, técnicas y referencias (teóricas, metodológicas y empíricas), como un conjunto de creencias que comparten quienes integran al campo y que, como tal, es condición para su funcionamiento.*

En general, *se considera que la estructura de funcionamiento del campo científico, así como el de cualquier otro campo, se sostiene mediante la singularidad de dos elementos fundamentales: la lucha por la apropiación e imposición del capital científico hegemónico; y la conquista del monopolio de la autoridad científica, que implica la construcción y reconocimiento de un capital científico hegemónico. Es decir:*

a).- *Las luchas entre agentes e instituciones, objetivadas en las relaciones sociales asimétricas de fuerzas simbólicas concurrentes, que son sostenidas entre la estructura de las diferentes posiciones ocupadas entre los sujetos e instancias dominantes y las de los dominados; advirtiéndose que los dominados suelen tener posibilidades relativas de alternancia en la competencia, en tanto que en su singularidad llegan a adoptar tendencias atomizadas, puesto que algunos se desarrollan en orientaciones subordinadas de sometimiento y sucesión, mientras que otros asumen posturas heréticas y subversivas expresadas de manera explícita, o bien tácita, o incluso latente. Tal situación repercute de manera importante en otras regiones distintas a las de la cultura occidental; puesto que llegan a competir capitales culturales heterogéneos (entre los occidentales y las manifestaciones propias, subversivas y/o autónomas); de modo que, en el mundo occidental moderno se puede presumir de un campo relativamente homogéneo, mientras que en otras zonas, como Latinoamérica, se ubican campos más bien heterogéneos y fragmentados*

b).- *La conquista del monopolio de la autoridad científica* implica, por un lado, las estrategias para competir y preservar tal monopolio de quienes dominan y, por otro lado, sus intereses mediante los cuales se refrenda el reconocimiento de las reglas del juego, así como sus ganancias en términos de la producción simbólica generada en el campo, que implica la consagración de conocimientos que se difunden como hallazgos y/o propuestas de solución, sobre lo que antes no era comprendido ni conocido, o bien que constituía un problema o una necesidad finalmente resuelta. Aquí, conviene tener en cuenta la posible constitución de campos simbólicos fragmentados, en términos relativos<sup>21</sup>.

En resumen, bajo la noción de *campo* destacan, entre otras más, dos categorías analíticas interdependientes: *la lucha y la autoridad científica*. Categorías que conviene pormenorizar a continuación

## 2.1. LA LUCHA COMO MOTOR DEL CAMPO CIENTÍFICO

Conforme a la concepción de Pierre Bourdieu, en la construcción permanente del *campo científico* se advierte a la lucha como el motor esencial para su existencia y desarrollo, en tanto que *"la estructura del campo es un estado de la relación de fuerza entre los agentes y/o las instituciones comprometidas en la lucha o, si se prefiere, de la distribución del capital específico que, una vez acumulado en el curso de luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores. Esta estructura, que constituye el principio de las estrategias destinadas a transformarla, se encuentra ella misma siempre en juego. las luchas cuyo lugar es el campo, tienen por objeto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) característica del campo considerado, es decir, en definitiva, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital cultural específico (hablar de capital específico equivale a decir que el capital vale en relación con cierto campo. f<sup>22</sup>*

En otros términos, la lucha impone en el campo científico una dinámica permanente, de manera que al estar siempre en juego su estructura autodetermina sus propios cambios y desarrollo; y dinámicamente, a su vez, es resultado de las luchas internas que sostienen las instituciones, agentes y posiciones que lo constituyen e intervienen en él, bajo intereses y objetivos propios del campo; al respecto, P. Bourdieu advierte que "muchas veces se olvida que la lucha presupone un acuerdo tácito entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar, acuerdo inhibido y disimulado en lo que se tiene por obvio, acuerdo que queda en estado de doxa y que concierne a todo lo que constituye el campo en sí mismo, al juego, a los intereses del juego y, en fin, a todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aun sin saberlo, por el simple hecho de entrar a jugar"<sup>23</sup>

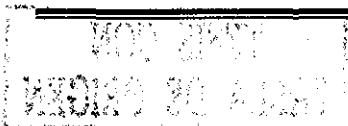
En este sentido, tampoco hay que olvidar que la estructura del campo científico se define en cada momento por el estado de la relación asimétrica de las fuerzas sostenidas entre los intereses, perspectivas, instituciones e investigadores protagonistas en la lucha; en este caso, por ejemplo, la estructura del campo de las ciencias sociales o de sus campos especializados se desarrolla, consolida o puede ser incipiente según se encuentre la relación de fuerzas entre las instituciones y los agentes que intervienen en tal campo, mediante la adopción de enfoques teóricos y metodológicos que son hegemónicos (por su vigencia, o por su relevancia y

---

<sup>21</sup> Cfr. P Bourdieu, "El campo científico" . Op. cit

<sup>22</sup> P Bourdieu, "Algunas propiedades de los . Op. cit.; p 302

<sup>23</sup> Ibidem; pp 302-303



pertinencia, o por el carácter de sustentación epistemológica que se valida, etc.)

Conforme a lo anterior, implícitamente se genera una confrontación paralela entre los paradigmas hegemónicos, que estudian diferentes dimensiones de interés de la realidad social y que, por ello, son retomados para orientar las tareas de investigación. Cuestión que adquiere connotaciones particularmente significativas en aquellos contextos sociales en donde la confrontación de intereses y perspectivas, amplia y modifica a las dinámicas de concurrencia que suelen ocurrir en el mundo occidental moderno (de Europa y Estados Unidos, en específico) Por lo tanto, las posiciones de dominio que se van ocupando y acumulando entre los agentes e instituciones dominantes, por lo común van definiendo las estrategias de sucesión de los dominados, quienes, a su vez, pueden adoptar estas estrategias sucesorias, o bien se dan a la tarea de oponer estrategias alternativas de resistencia y/o subversivas, tendientes a destituir a quienes ostentan las posiciones dominantes.

Desde tal óptica, se percibe una estructura de competencia en donde las reglas del juego implícitamente son aceptadas por los contendientes y cuya relación de fuerzas es sin duda desigual, conforme a la posición que se ocupa en el campo y que resulta relativa al nivel de capital científico acumulado. Sobre este particular, P Bourdieu considera que "en la lucha que los oprime, los dominantes y los pretendientes, recurren a estrategias antagónicas, profundamente opuestas en su lógica y en su principio; los intereses (en el doble sentido) que los animan y los recursos que pueden poner en obra para satisfacerlos depende, en efecto, muy estrechamente de su posición en el campo, es decir, de su capital científico y del poder que les da sobre el campo de producción y de circulación científica y sobre los beneficios que produce. Los dominantes están orientados por estrategias de conservación, tendientes a asegurar la perpetuación del orden científico establecido con el cual han permanecido ligados. Este orden se remite al conjunto de recursos científicos heredados del pasado que existen en el estado objetivado bajo forma de instrumentos, de obras, de instituciones, etc, y en el estado incorporado, bajo la forma de habitus científicos, sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción, que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que hacen posible la elección de objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones. Engloba, también, al conjunto de instituciones encargadas de asegurar la producción y la circulación de los bienes científicos, al mismo tiempo que la reproducción y la circulación de los productores y de los consumidores de esos bienes"<sup>24</sup>

Lo anterior ilustra lo que ocurre en el campo de las ciencias sociales, en donde las tendencias teóricas de mayor impacto y dominio las representan los paradigmas generados en la sociedad occidental de la época moderna, en tanto que no sólo son dominantes en los territorios en donde se gestaron (Europa y Estados Unidos, principalmente) sino, también, se han impuesto como hegemónicos en otras latitudes en donde dominan bajo un esquema de presumible colonialismo político y epistemológico, a fin de realizar la investigación desde las perspectivas occidentales<sup>25</sup> Ello, en parte, adquiere explicación con base en lo

<sup>24</sup> P Bourdieu, "El Campo Científico" Op cit ; pp 18-19

<sup>25</sup> A propósito de la concepción del presumible colonialismo epistemológico que aquí abordamos, durante las décadas de los años 1980 y 1990 así como durante los primeros años del siglo XXI, han sido varios los autores, europeos, norteamericanos y latinoamericanos, que se han venido refiriendo sobre este fenómeno social; algunos lo han



antes referido, puesto que la distribución de capital desigual hace inevitable una lucha de oposición de fuerzas desiguales; lo cual, repercute para que en otras regiones distintas a la de occidente compitan de manera asimétrica capitales simbólicos heterogéneos, entre la expansión de los capitales occidentales dominantes y los capitales de las manifestaciones subordinadas y singulares; mismas que influyen para ubicar un campo científico más bien heterogéneo y fragmentado, relativamente

Al respecto, conviene reiterar que los competidores que ocupan las posiciones de los dominados tienen dos posibilidades esenciales: a)- o acatan las estrategias de sucesión determinadas por quienes dominan en el campo; b)- o bien, se comprometen a una lucha más arriesgada de resistencia y de subversión. Esta segunda posibilidad, para su probable éxito, impone como condiciones a los dominados tanto el entendimiento y acumulación de capital, así como imaginación y creatividad para establecer estrategias subversivas, de oposición real y, sobre todo, alternativas, con capacidad para procurar mayor pertinencia ante la singularidad histórica y diversidad cultural, propia de regiones como la de América Latina. De lo contrario, los mecanismos sucesorios seguirán manteniéndose hegemónicos y simplemente funcionalistas, para ser adoptados por los agentes e instituciones que ocupan posiciones dominadas y que se apegan a la definición de la ciencia impuesta por los enfoques de quienes han dominado en el campo de la ciencias sociales

Por último, la lucha no se puede comprender mecánicamente sino bajo la perspectiva multidimensional de los aspectos y procesos que la conforman; en este sentido, la competencia es una concurrencia de agentes e instituciones que apuestan conforme a objetos, intereses y reglas del juego (teóricas y metodológicas), que son asumidas entre los concurrentes; por lo tanto, es una lucha que implica asumir, comprender y apropiarse los códigos simbólicos e implícitos en la competición. En estricto, la competición entre investigadores tiene como base las condiciones formativas, institucionales y contextuales en donde operan y desde las cuales luchan; lo cual conlleva el hecho de que asumir estas condiciones no puede limitarse a cuestiones exclusivamente de infraestructura académica sino, también, de carácter simbólico en términos de las culturas específicas, de las posiciones de los dominantes y de los dominados, lo que implica tanto la presencia del prestigio científico reconocido socialmente, así como el poder de la participación

---

definido, explícita o tácitamente, como 'colonialismo epistemológico' (Cfr Castro-Gómez, 2000; Husén, 1988; Sonntag, 1993 y 1999; y Touraine, 1993); otros lo han acuñado en términos de 'la colonialidad del saber y/o de la razón' (Cfr Lander, 1997, 2000, 2001 y 2002; Mignolo, 2000 y 2002; Moreno, 2000); algunos otros lo han concebido como 'saberes eurocéntricos y colonialismo intelectual' (Cfr Bagú, 1995; Dussel, 2000; Lander, 2000 y 2001; Quijano, 2000; y Zemelman, 1995); y hay quienes lo han identificado como 'las ciencias sociales supeditadas a la globalización' (Cfr Coronil, 2000; Escobar, 2000; Ianni, 1995, 1997 y 1999; Lander, 1997 y 2002; y López Segrera, 2000). En general, en este trabajo se ha preferido la noción de '*colonialismo epistemológico*', con el propósito de delimitar a las tendencias teóricas y metodológicas de mayor impacto y dominio en el campo de las ciencias sociales, mismas que están representadas por los paradigmas generados en la sociedad occidental moderna; y, por ello, a estos paradigmas se les considera como contributivos de la gestación del presumible '*colonialismo epistemológico*', en tanto que no sólo son dominantes en los territorios en donde se construyeron (principalmente Europa y Estados Unidos) sino, también, se han impuesto como hegemónicos en otras regiones del orbe, con la intención de que las investigaciones sean realizadas desde los procedimientos y las perspectivas occidentales. Ahora bien, el presumible colonialismo epistemológico lo abordamos, esencialmente, a nivel exploratorio en el capítulo VI de este trabajo; aunque en el capítulo III se inicia su esbozo, y en los otros cuatro capítulos sólo se va enunciando

económica y política; lo cual es necesario objetivar en las relaciones sociales especializadas que ocurren entre los sujetos e Instituciones concurrentes

Es decir, las Instituciones complementan su poder y determinación económica con el prestigio científico conquistado y/o adoptado, lo cual sustenta la potencialidad de su intervención e impacto que provocan en la sociedad; y, por supuesto, es importante tener en cuenta las tradiciones epistemológicas y las influencias académicas de las instituciones que realizan investigación, así como las distintas trayectorias académicas de los investigadores (formación y experiencia profesional), quienes participan desde plataformas culturales, epistemológicas, institucionales y relativamente personales y familiares

## **2.2. LA CONQUISTA DEL MONOPOLIO DE LA AUTORIDAD CIENTÍFICA**

Con base en lo expuesto en el inciso anterior, se comprende que el campo de la actividad científica se desenvuelve en una lucha entre posiciones sociales, entre instituciones y entre sujetos especializados, que compiten por conquistar el monopolio de la autoridad científica; esta autoridad constituye una especie particular de capital que puede ser apropiado, desarrollado, acumulado, transmitido y, aun bajo ciertas condiciones, reconvertido en otras especies de capital simbólico. En el marco de esta lucha, son los competidores de un mismo oficio, disciplina y/o especialización quienes se enfrentan en competencia, desde el dominio relativo de los enfoques teóricos y metodológicos en que basan sus investigaciones, con la finalidad de obtener el monopolio de la autoridad científica; por lo que en esta dinámica de lucha es una condición inevitable que quien obtiene ciertos hallazgos los tiene que someter a debate, mediante la revisión crítica de aquéllos con quienes compete y que, por cierto, son los menos inclinados a concederle el reconocimiento sin discusión ni examen.

En consecuencia, quien como resultado de la competencia culmina con la obtención del reconocimiento de los concurrentes por el valor atribuido a su producción científica, es quien puede preciarse de haber conquistado y de poder ejercer el monopolio de la autoridad científica, pero solo en función de sus hallazgos; mediante lo cual obtiene un poder "autorizado" relativamente tanto para fungir como productor legítimo, así como con la capacidad (epistemológica y política) para imponer el valor de sus productos y de sus estrategias de producción, mientras sus referentes aportados sigan siendo fuente de consulta y de reconocimiento. Por lo que todo aquel que logra el liderazgo, al conquistar la autoridad científica, se involucra en la dinámica y obligación permanente de seguir desarrollando conocimiento científico, a fin de preservar su posición dominante.

Es decir, el que conquista la autoridad científica sustenta su poder para imponer la definición de la ciencia, conforme a sus perspectivas epistemológicas y a sus intereses políticos específicos; de este modo, define la delimitación del campo de problemas a investigar, así como los métodos y las teorías que deben ser consideradas como científicas. En este sentido, la autoridad científica "es una capacidad que tiene que ver con el dominio de saberes en el campo de competencia y como saber social que autoriza hablar y actuar legalmente en materia de ciencia, tanto por un reconocimiento que pasa por cuestiones epistemológicas como

por cuestiones sociales y políticas"<sup>26</sup>.

En relación con el camino a seguir, particularmente, por los sujetos dedicados a la investigación con el propósito de conquistar el monopolio de la autoridad científica, implica una carrera larga y contextualizada por un proceso de lucha permanente, en donde se van heredando y transmitiendo capitales simbólicos de autoridad científicamente legitimada. Tal proceso lo ejemplifica P. Bourdieu, de la siguiente manera: "en el caso particular del campo de la física contemporánea, por la posesión de un capital suplementario la carrera científica 'exitosa' se presenta por ese hecho como proceso *continuado* de acumulación, en el que el capital inicial, representado por el título escolar, juega un papel determinante. Desde la 'high school', el futuro hombre de ciencia tiene conciencia del papel de la competencia y del prestigio en su éxito futuro. Debe esforzarse para obtener las mejores notas para ser admitido en el 'college' y más tarde a la 'graduate school'. Se da cuenta que el paso por un 'college' reputado es de suma importancia decisiva para él. Cuando vaya a buscar un empleo estará en mejor posición si viene de una institución conocida y si ha trabajado con un investigador renombrado. Ese proceso prosigue con el acceso a puertas administrativas, a comisiones gubernamentales, etc. Y el investigador depende también de su reputación ante sus colegas para obtener fondos de investigación, para atraer estudiantes de calidad, para asegurar subsidios y becas, invitaciones, equipos y distinciones"<sup>27</sup>.

A este ejemplo habría de agregarse que *la acumulación de capital conlleva la posibilidad y finalidad de obtener un nombre reconocido socialmente*, lo cual se objetiva como prestigio y/o fama, conforme al éxito de las contribuciones científicas de quien ostenta tal prestigio. *Situación social que redundo en una doble autodeterminación:*

- a) - *El valor atribuido a las contribuciones simbólicas de alguien que compete, atribuyen un reconocimiento social al productor; y*
- b) - *Usualmente el prestigio de alguien ya conocido facilita la obtención de un reconocimiento más expedito en relación con sus contribuciones, las que son retomadas como modelos u orientaciones epistemológicas por otros sujetos, a fin de realizar los trabajos de investigación.*

Ahora bien, en referencia con los sujetos e instituciones subordinados y que ocupan posiciones de dominados, existe la advertencia de que su posibilidad para transformar las relaciones sociales del campo en donde participan depende, inevitablemente, del capital científico poseído; lo cual, desde ciertas posiciones de concurrencia en la lucha y con base en ese capital acumulado, se abre una doble posibilidad: por un lado, la de cumplir la posición de los concurrentes sucesorios; y, por otro lado, la de asumir la postura de oposición, de resistencia y de subversión, con la intención de orientar modificaciones, alternativas y/o transformaciones a las perspectivas dominantes. Es decir, se requiere apropiarse relativamente del capital científico reconocido como hegemónico en el campo de competencia, a fin de estar en condiciones de desarrollar estrategias de

---

<sup>26</sup> E. Tenti, "El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en Tenti, Emilio y otros autores, *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1988; p. 66

<sup>27</sup> P. Bourdieu, "El Campo Científico". Op. cit.; p. 11

subversión alternativas, mediante las cuales se pueda ser capaz de competir contra las estrategias de conservación que siempre opondrá(n) quien(es) mantenga(n) el monopolio de la autoridad científica.

En resumen, lo enunciado anteriormente evidencia la conveniencia de que *para analizar cualquier campo especializado de las ciencias sociales, es singularmente útil hacerlo desde la noción de campo científico*, en donde una de las primeras tareas es tener en cuenta la compleja estructura de las relaciones sociales de dominación, tanto epistemológica, como política, económica, cultural, etc, en tanto que tales relaciones sustentan indiscutiblemente los quehaceres científicos. Es decir, al ser resultado de las luchas de competencia, el estado de la estructura de las relaciones sociales del campo científico hace que revelen su importancia los intereses personales, institucionales y sociales, con los cuales se apuesta en el campo; y, en donde, incluso, en términos interaccionistas y fenomenológicos llegan a cobrar significado las cuestiones afectivas y carismáticas, las cuales suelen apoyar complementariamente a quienes cumplen roles de autoridad y de dominación

En este sentido, la dominación científica ha procurado basarse principalmente: *a.)- tanto en cuestiones normativas y de legitimidad epistemológica, con las que formalmente se ha pretendido otorgar estabilidad a la diversidad de las prácticas de investigación (en cuya confrontación de paradigmas se ha apoyado el desarrollo y fecundidad de las ciencias sociales), b.)- así como, complementaria y contradictoriamente, apoyarse en lo que por costumbre, tradición e imposición se ha realizado en materia de ciencia, conforme a la hegemonía de los intereses sociales, económicos y geopolíticos. No obstante, la resistencia es otra postura que se ha generado de manera permanente.* Bajo esta connotación, se puede afirmar que en la constitución del campo científico intervienen tres aspectos esenciales, los cuales dependiendo de los contextos sociales y de los propios niveles de desarrollo de estos aspectos, tienen grados de influencia diferentes: unos están más referidos al orden simbólico y otros al de la acción; y, dinámicamente, todos integran y orientan una lucha permanente de intereses, posiciones y creencias, que se expresan en diferentes tipos y niveles de liderazgo y de reconocimiento de autoridad y de dominación no sólo científica. Ellos son:

- a.)- Una epistemología paradigmática de la investigación* en términos de sus tradiciones de la ciencia moderna (disciplinas, especializaciones y enfoques), mediante las cuales se ha logrado la generación, transmisión y aplicación de conocimientos científicos; aunque, también es cierto que tales tradiciones científicas se han confrontado en cada contexto social de manera específica
- b.)- Los sujetos que realizan investigación*, sobre quienes hay que tener en cuenta su trayectoria académica (formación y experiencia profesional), para reconocer sus ascendentes epistemológicos y políticos
- c.)- Los escenarios institucionales*, referida a su historia, infraestructura académica, tradiciones epistemológicas y orientaciones políticas; con las que, explícita y tácitamente, asumen sus tareas de investigación

Por lo tanto, se considera que *estos tres aspectos son esenciales en la constitución, organización y desarrollo analítico de los campos científicos. No obstante, conviene advertir que conforme a la delimitación particular del objeto de estudio de esta investigación, en lo que prosigue de este trabajo se procurara contribuir sólo en torno al*

análisis del aspecto a), referido a la epistemología paradigmática de la investigación y que, en estricto, está relacionada tanto con la lucha epistemológica entre las tradiciones científicas más hegemónicas, así como con las orientaciones geopolíticas de dominación colonialista; a partir de lo cual, se ha podido documentar cómo la hegemonía ascendente de los paradigmas y de los intereses de dominio de la sociedad occidental moderna, se jerce sobre otras regiones del orbe; aunque dichos paradigmas e intereses no han dejado de enfrentar una relativa oposición, resistencia y confrontación de posturas alternativas y subversivas en otros contextos regionales

### **3. Institucionalización de las ciencias sociales como campo productor de conocimientos científicos. Proceso histórico, político y epistemológico**

Aquí se considera de especial importancia que antes de ubicar a los principales enfoques teóricos y metodológicos, que han sustentado el desarrollo de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y que han tomado como objeto de estudio a los hechos y/o a las acciones sociales, conviene tener en cuenta las situaciones históricas que contextuaron tanto la génesis de la ciencia moderna, en general, como de las ciencias sociales, en particular; en tanto que, por un lado, desde finales de la Edad Media surgió paradójica y subrepticamente el proceso social de controversias políticas y epistemológicas entre el llamado oscurantismo feudal y las incipientes manifestaciones científicas de la modernidad capitalista, auspiciadas en el racionalismo formal, que se oponían a las viejas creencias de la fe religiosa. Aunque, es propiamente en los albores de la llamada época de la Ilustración, en los inicios del siglo XVI, cuando empezaron a trascenderse varias inercias míticas y teológicas con la finalidad tanto de impulsar y legitimar el desarrollo de la ciencia moderna, así como fundamentar la consolidación de la formación social capitalista (desde entonces identificada como *sociedad moderna*) Y, por otro lado, más adelante (desde finales del siglo XVIII y primera parte del siglo XIX), empezaron las disputas epistemológicas para definir qué campo científico controlaría la construcción y aplicación de conocimientos referidos a la realidad social, hasta entonces copado por las ciencias de la naturaleza

#### **3.1. BREVE ESBOZO SOBRE LA LUCHA ENTRE LAS AÑEJAS CREENCIAS DE FE Y EL INCIPIENTE SABER CIENTÍFICO**

En el periodo que abarca los últimos siglos de la Edad Media y los siglos iniciales de la Ilustración se expresaron las primeras manifestaciones epistemológicas de la ciencia moderna, mismas que a su vez contribuyeron en la constitución de la etapa incipiente de la sociedad capitalista (ubicada como etapa del Renacimiento)<sup>28</sup>; tales manifestaciones epistemológicas empezaron por apoyarse en pensamientos, normas y procedimientos racionales (integración del pensamiento teórico con la vida práctica, o, en términos metodológicos, la articulación de las hipótesis con su comprobación o refutación empírico sistemática) que, en definitiva, eran cualitativamente distintos a las perspectivas de abnegación y posturas de sumisión y temor

---

<sup>28</sup> Cabe precisar que al referirnos a la ciencia moderna, no se desconocen otras contribuciones y desarrollos científicos (así como otras técnicas y habilidades mentales) logrados en otras formaciones sociales que corresponden a periodos históricos de mayor antigüedad; en tanto que entre otras muchas contribuciones científicas anteriores a la ciencia moderna, podemos ubicar: al número, al cálculo (de donde surge el álgebra y la aritmética), a la matemática, a la astronomía, al símbolo pictórico, a la escritura, a la arquitectura, a la filosofía griega (con la que nace la subjetividad, el logos y el pensamiento conceptual), etc

ante las creencias e ideas empleadas durante el llamado "oscurantismo" religioso, mismo que había dominado a lo largo de la sociedad feudal. En estricto, *desde los umbrales de la modernidad occidental se estableció una lucha ideológica, política y epistemológica entre el pensamiento racional constitutivo de la ciencia moderna, frente a los esquemas mítico religiosos que eran propios de creencias e ideas dominantes en el feudalismo*, lo cual significó el inicio de la ruptura con las formas de vida y la visión del mundo tradicional

De este modo, en la etapa incipiente de la sociedad capitalista es en donde se registra el momento histórico de las confrontaciones radicales entre: *a)*- las resistencias anquilosadas del *campo de los saberes paganos y religiosos* (básicamente de tipo mítico-mágicos y esotérico-teológicos) que hasta entonces se habían caracterizado por basarse sobre creencias de fe y en conocimientos de sentido común (dominando las ideas religiosas de origen judeocristianas, amparadas en divinidades ultraterrenales y que se oponían concurrentemente a explicaciones míticas de hechos aparentemente sobrenaturales); *b)*- en contra del naciente *campo de la ciencia moderna*, que empezó a apelar en favor de un saber filosófico y científico (episteme), cuyos conocimientos habrían de sustentarse en hechos tangibles (de evidencia observable y susceptibles de análisis) mediante el desarrollo de un pensamiento racional, con el cual fuesen capaces de superar la simple opinión de sentido común (doxa), fuertemente basada en creencias cotidianas de "fe" y que solían asumirse de manera irrefutable.

Es decir, en el período histórico que corre de finales de la Edad Media a principios de la Ilustración (etapa del llamado Renacimiento) tienen lugar las contiendas radicales entre premisas antagónicas, tanto añejas como emergentes, y representativas de los campos religioso y científico, conforme a las cuales empezaron a ser confrontadas las ideas amparadas en las "creencias de fe" por parte de las tesis derivadas del incipiente "saber científico"; en cuya concurrencia "creer algo" comenzó a implicar "no saber" y, en consecuencia, el "saber científico" empezó a cobrar hegemonía e inició la anulación relativa de los parámetros de influencia social de la "fe". En otras palabras, el "yo sé" principió por acompañarse de un sentido científico de certezas racionales que debían basarse en la comprobación de hechos empíricos y evidentemente objetivos; en tanto que el "yo creo" comenzó a reconocerse como abrigo de sentimientos subjetivos e intuiciones improbables, que si bien no han implicado ignorancia tampoco han significado saber<sup>29</sup>

En suma, en el campo de la fe, aún vigente, las creencias no son puestas en duda pues establecen sus afirmaciones como dadas, evidentes e indiscutibles; mientras que en el campo de la episteme científica se ha procurado no dar por aceptadas las afirmaciones dudosas, indemostrables y ajenas a la reflexión racional, en tanto que algunos principios de la *ciencia moderna* exigieron empezar por poner distancia de las propias ideas de sentido común, o bien exponerlos a la comprobación o refutación científica sobre la base de evidencias empíricas. Al insensificarse gradualmente esta polémica dentro de la sociedad occidental moderna fueron perdiendo importancia los conocimientos mágicos y míticos (constituidos desde las primeras sociedades ancestrales), además de que fueron perdiendo su hegemonía los conocimientos esotéricos y teológicos, propios de la escolástica religiosa que fue dominante durante la sociedad feudal<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Cfr. A. Heller, "El saber cotidiano"; en *Sociología de la Vida Cotidiana* Barcelona: Península, 1987; pp. 317-358.

<sup>30</sup> Cfr. P. Anaya Barrera y otros autores, "Hombre, conocimiento y sociedad"; en Rodríguez Ortiz, Imelda Ana

No obstante, dentro de la sociedad occidental moderna no ha ocurrido la desaparición radical de los conocimientos míticos, mágicos, esotéricos y teológicos, pues continúan siendo significativos al sumarse heterogéneamente con otros conocimientos constitutivos del *saber cotidiano* (cuyo contenido difiere entre épocas, regiones, estratos y grupos sociales) Aunque, eso sí, son los conocimientos constitutivos del *saber científico* los que han conquistado la mayor hegemonía en el mundo occidental moderno; pues el saber científico se ha caracterizado por su construcción metódica, racional y con validación empírica, así como por su capacidad para legitimar normas y leyes que han presumido llegar a tener un alcance general y universal<sup>31</sup>.

### **3.2. DISCIPLINAS Y TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS CONSTITUTIVAS DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

A propósito del proceso histórico de constitución del campo de la ciencia moderna es necesario advertir que las confrontaciones epistemológicas y políticas no han sido sólo externas, pues su interior no ha estado exento de la lucha permanente entre diferentes paradigmas y distintos intereses, que han apelado a la continuidad reformista del status quo, o bien a su cambio relativo y/o radical. Es decir, los análisis y prescripciones sobre las diferentes realidades naturales y sociales, han ocurrido a partir del juego de diversas concurrencias políticas y epistemológicas; mismas que han tendido a oscilar entre distintas posturas ideológicas y de acción, ya sean de tipo subversivo e inclinadas a la separación antagonica, o bien de acercamientos de sucesión, e incluso hacia el reconocimiento de los nuevos reclamos de la realidad para su entendimiento holístico, que han llevado a la reestructuración y articulación de distintos enfoques analíticos

En particular, cada una de estas posibilidades de lucha han implicado una identidad singular para cada una de las posturas analíticas contendientes, las cuales se han orientado por el distanciamiento (neutralidad), o por el involucrarse (compromiso); o bien, porque algunas han asumido una posición dialéctico crítica ante el antagonismo dicotómico y reduccionista de las dos primeras posturas político epistemológicas. Al respecto, *es hasta las últimas dos décadas del siglo XX que se fortaleció la tesis acerca de que la fecundidad de la ciencia moderna (y sobre todo de las ciencias sociales) se debe, en gran parte, a las confrontaciones de las diversas posturas analíticas que han luchado bajo el propósito de conquistar la autoridad científica* (con ello, se trascendió tanto el falsacionismo de Karl R. Popper, como las revoluciones científicas supuestamente definitivas de Thomas S. Kuhn)

En estricto, aquí se asume que el proceso de las luchas epistemológicas y políticas, suscitadas en el terreno de la ciencia, ha sido una constante en la historia de la sociedad moderna; por lo que si bien desde antes de los albores de la ilustración se empezaron a gestar las primeras disciplinas científicas, *es hasta el transcurso del siglo XIX cuando se definieron los tres campos científicos que hasta la actualidad siguen constituyendo y dominando el desarrollo de la ciencia moderna: las ciencias naturales, las humanidades y las ciencias sociales*

---

(Coord), *Apuntes de Sociología Médica* México: U.N.A.M., 1985; pp 23-67

<sup>31</sup> Aquí cabe reiterar la consideración expuesta por Imre Lakatos acerca del significado que originalmente se le consignó a la noción de ciencia; en función de lo cual señala que "el respeto que siente el hombre por el conocimiento es una de sus características más peculiares; en latín conocimiento se dice *scientia* y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable". Cfr. I. Lakatos, "Ciencia y pseudociencia" La Op cit

Inicialmente, tales campos lograron su delimitación científica bajo la hegemonía epistemológica del positivismo, así como por la siguiente configuración disciplinaria que terminó por concretarse en la década de los años 1920:

<i>CAMPOS DE LA CIENCIA MODERNA Y SUS DISCIPLINAS CONSTITUTIVAS</i>	
➤ <i>Campo de las ciencias naturales: matemáticas, física, química y biología.</i>	➤ <i>Campo de las humanidades: filosofía, literatura y artes.</i>
➤ <i>Campo de las ciencias sociales: historia, economía, sociología, ciencia política, antropología y ciencias orientales. Este campo surgió entre las ciencias naturales y las humanidades, con la finalidad de estudiar los fenómenos y/o problemas concernientes a las realidades sociales.</i>	

De este modo, desde la segunda mitad del siglo XIX y primera parte del siglo XX, *las ciencias sociales lograron conformarse y ser reconocidas como un campo de conocimiento científico al constituirse por una serie de disciplinas que, en particular, desde su origen se institucionalizaron en los países más desarrollados del mundo occidental moderno.* Es decir, en la literatura especializada se ubica al período que va de 1850 a 1945 y básicamente en países de Europa (Inglaterra, Francia, Alemania, Italia) y paulatinamente en Estados Unidos, como el tiempo histórico y el espacio social en donde se inició la institucionalización del campo de las ciencias sociales; a cuyo encargo quedó el estudio de la realidad social, sobre la base de su división analítica que se conjunta por disciplinas específicas<sup>32</sup>.

En relación con este contexto histórico social de adscripción inicial de las ciencias sociales, *es necesario tener en cuenta que el continente europeo (en donde se gestaron las disciplinas constitutivas de la ciencia moderna) coincide con el espacio/tiempo en donde inicialmente se estableció la sede del poder capitalista y colonialista, en tanto que allí convergieron, por ejemplo, el poder imperial, comercial y de acumulación de capital de Inglaterra, junto con el impulso filosófico de Alemania y con el fomento al racionalismo de Francia. Por lo que sobre esas bases de dominio de la sociedad occidental moderna, las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales se configuraron desde su nacimiento bajo una perspectiva analítica de orientación etnocéntrica: inicialmente desde la óptica de dominio de los países más desarrollados de Europa y, posteriormente, conforme a la adición de los intereses hegemónicos de Estados Unidos; en tanto que las ciencias sociales empezaron con el estudio de esas situaciones contextuales e históricas, así como sobre sus identidades colectivas de acuerdo con sus visiones del mundo*

*Por lo que, en gran medida, ha ocurrido que las tesis emergentes en occidente han sido trasladadas lineal y mecánicamente hacia la explicación de diferentes formas de vida, correspondientes a otras regiones del mundo; mismas que, paradójicamente, a pesar de su singularidad y diversidad se han tratado de explicar y/o comparar desde los marcos teóricos que se han derivado de los estudios sobre lo europeo y/o lo norteamericano; lo cual ha conformado serios riesgos de rupturas epistemológicas entre teoría y realidad, como resultado de la imposición analítica establecida verticalmente desde los marcos de referencia etnocentristas.*

<sup>32</sup> Al respecto consúltese el texto de I. Wallerstein (Coordinador), *Abrir las Ciencias Sociales* México: Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1996; pp 3-36



Dentro de este contexto histórico social y, sin duda, político, conviene incluir el análisis acerca de las luchas epistemológicas, en tanto que, al confrontarse con las ciencias naturales, las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales se disputaron el derecho de conquistar el monopolio de la autoridad científica, con el propósito de investigar e intervenir sobre diferentes objetos de estudio de la realidad social. En este sentido, en el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XX se alcanzó el consenso de que eran seis las principales disciplinas de las ciencias sociales, para atender dimensiones y de objetos de estudio singulares de la realidad social<sup>33</sup>, tal y como se esboza a continuación:

<i>OBJETOS DE ESTUDIO DE LAS DISCIPLINAS CONSTITUTIVAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES</i>	
<i>DISCIPLINAS</i>	<i>OBJETOS DE ESTUDIO</i>
➤ <i>Historia</i>	<i>Encargada, principalmente, del estudio referido a las historias nacionales.</i>
➤ <i>Economía</i>	<i>Dedicada al análisis del comportamiento económico de los mercados, enfocados hacia el presente, y centrada en la economía nacional de cada país.</i>
➤ <i>Sociología</i>	<i>Orientada a la comprensión del sentido de las acciones emprendidas por los sujetos, así como a la explicación de los hechos sociales que emergen de la sociedad moderna.</i>
➤ <i>Ciencia Política</i>	<i>Inclinada al estudio del Estado Nación contemporáneo; centrando su atención en su política y en las estructuras formales de gobierno.</i>
➤ <i>Antropología</i>	<i>Dedicada a la investigación de la organización social de los pueblos no europeos del resto del mundo, focalizando sus análisis en la cultura.</i>
➤ <i>Ciencias Orientales</i>	<i>Encargada del análisis del mundo oriental; centrando parte de su atención en la comparación entre la sociedad occidental y las civilizaciones orientales.</i>

En paralelo, según lo expuesto por la literatura especializada, conviene precisar que fueron tres las disciplinas que, en estricto, no lograron ser consideradas como componentes principales del campo de las ciencias sociales y que, por lo tanto, han jugado un papel relativo de subordinación; tales disciplinas son: *la geografía, la psicología y el derecho*.

Si bien, a finales del siglo XIX *la geografía* se reconstruyó como una disciplina nueva, al redefinirse como geografía humana en su interés por la geografía física y las humanidades, así como con su propósito de acercar a las ciencias naturales y a las ciencias sociales; sin embargo, se declaró en contra de todo intento de categorización analítica, aunado a que, por el carácter de la ciencia moderna que se ha basado en la división del trabajo en objetos de estudio disciplinarios, la geografía fue relegada al ser considerada como anacrónica por sus orientaciones sintetizadoras, de generalización y no analíticas; lo cual, de alguna manera, se ha llegado a considerar que para las ciencias sociales se revirtió tal marginación, puesto que ha repercutido en el descuido de analizar en su singularidad la dimensión de lo espacial, aunque sea en términos parciales de lo contextual. En lo que se refiere a *la psicología*, por sus prácticas en el terreno médico se le identificó más asociada al campo de las ciencias naturales y menos al campo de las ciencias sociales; e incluso llegó a concebirse a la psicología social como una subdisciplina de la sociología. Y en cuanto *al derecho*, en el campo de las ciencias sociales se han advertido con

<sup>33</sup> Ibidem

escepticismo sus pretensiones científicas debido a su carácter normativo, así como por su debilidad en la investigación empírica; por ello, se considera que la ciencia política cubre muy bien el propósito de analizar las reglas abstractas que gobiernan los comportamientos políticos<sup>34</sup>

Ahora bien, las seis disciplinas hegemónicas de este campo científico (historia, economía, sociología, ciencias política, antropología y ciencias orientales), paulatinamente, se fueron definiendo e institucionalizando en las principales Universidades del mundo occidental moderno<sup>35</sup>. En específico, *el proceso inicial de constitución del campo de las ciencias sociales abarcó el periodo que va de 1850 a 1914, y en tal proceso jugó un papel muy singular el resurgimiento de las universidades, pues fue en ese espacio/tiempo en donde se dio su institucionalización*. tanto para la formación profesional en esas disciplinas, como para el impulso y desarrollo de la investigación social<sup>36</sup>. Al respecto conviene insistir que, inicialmente, la principal tradición epistemológica de las ciencias sociales fue de tipo nomotético, por la orientación positivista que algunas de estas disciplinas adoptaron de las ciencias naturales al principio, cuestión que más adelante se pormenoriza.

Por lo que hace a la delimitación del objeto de estudio de cada una de las seis disciplinas, queda claro que éstos se han definido conforme a determinados fenómenos y dimensiones de la realidad social, que han resultado significativas para el análisis de cada una de las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, del mundo occidental moderno; es decir, el abordaje analítico de ciertos fenómenos sociales se ha realizado conforme al área de interés de cada una de estas parcelas disciplinarias y en función de ciertos acervos teóricos y metodológicos desarrollados en cada disciplina<sup>37</sup>. Aunque, en estricto, tal delimitación y definición de los objetos de estudio singulares no sólo han contribuido científicamente a distinguir entre sí a las distintas disciplinas para incentivar una más fina y amplia división del trabajo analítico acerca de los fenómenos concernientes a la realidad social, sino además, desde el principio, sentaron las bases políticas de un *problema ético* generado por la imposición imperialista; el cual se ha *manifestado en el campo de la ciencia moderna en términos de un presumible colonialismo epistemológico, que opera en función de la hegemonía de las tradiciones analíticas dominantes de las ciencias sociales del mundo occidental moderno*, tradiciones que se han impuesto por sobre las perspectivas de análisis singular desarrolladas en otras regiones del mundo<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> Ibidem

<sup>35</sup> Cabe precisar que el término de ciencias sociales con el que se le define en la actualidad a este campo científico apareció hasta la década de los años 1920; aunque antes se les denominaba con otros apelativos, tal y como fue con la noción empleada por Wilhelm Dilthey para enunciarlas como ciencias del espíritu)

<sup>36</sup> Ibidem

<sup>37</sup> Sobre el particular de estos acervos teóricos y metodológicos se desarrolla el Capítulo II de esta primera parte, en donde se precisa que tales acervos fueron constituyendo distintos enfoques que, paulatinamente, fueron confrontándose y/o complementándose entre sí, en torno a propósitos singulares y concurrentes de explicación e interpretación de la realidad social. A propósito de ello, en dicho capítulo se pormenoriza sobre las tradiciones analíticas dominantes en las ciencias sociales del mundo occidental moderno

<sup>38</sup> Esta situación referida al presumible colonialismo epistemológico ha sido obviada en los debates generados desde las posturas posmodernas; en tanto que, desde finales de la década de los años 1970 y de principios de la década de los años 1980, han insistido en el carácter fragmentario de las ciencias sociales occidentales; de manera que, en cierta medida, desde otros intereses (entre ellos los de la globalización mundial) las perspectivas posmodernas han cuestionado la constitución epistemológica de las ciencias sociales por el carácter parcelario de sus estudios realizados

De este modo, en los procesos institucionales de formación de cuadros profesionales y de desarrollo de investigaciones científico sociales, *dentro de las universidades ubicadas en países no occidentales (por ejemplo Latinoamericanas) muchas veces los contenidos de orientación formativa y de ejercicio científico, se han basado esencialmente en tradiciones epistemológicas occidentales y, por lo tanto, se han excluido posibilidades analíticas locales y/o de mayor cercanía, algunas veces por la relativa ignorancia de su existencia. Asimismo, las luchas epistémicas han abarcado a los paradigmas tradicionalmente utilizados para desarrollar las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, en tanto que, de manera inicial, se abrió una separación paralela en la concurrencia de dos grandes tradiciones epistemológicas:* a).- una, denominada como *ciencias sociales nomotéticas* (en donde convergían economistas, politólogos y sociólogos); y, b).- otra, definida como *ciencias sociales idiográficas* (en donde confluían historiadores, antropólogos y orientalistas) De hecho, *con base en estas tradiciones epistemológicas el proceder metodológico se ha percibido de manera dicotómica, de la manera siguiente:*

- a) - *La tradición positivista de las ciencias sociales nomotéticas, sostiene la necesidad de garantizar la no relación entre el sujeto (el investigador) y el objeto de estudio (hecho social investigado), lo cual, debe controlarse mediante una postura de neutralidad y objetividad ante la realidad estudiada para obtener un conocimiento fiable y válido. Para ello, se considera que la observación directa y la comprobación de la experiencia repetida, mediante la cuantificación y medición estadística de los datos, hacen posible la explicación y el establecimiento de leyes generales y universales.*
- b) - *La tradición fenomenológica interpretativa de las ciencias sociales idiográficas, califica de ingenua la posición positivista que niega la relación entre el investigador y la realidad social en estudio, y demanda que esa misma relación debe considerarse como parte del objeto de estudio, con ello, se enfatiza la idea de que la realidad social jamás es exterior al sujeto que la examina y que, por lo tanto, es necesario que el investigador se advierta en su doble papel: como sujeto y como objeto de estudio; conforme a lo cual, sin embargo, sólo podrá accederse a aproximaciones analíticas no conclusivas*

En otras palabras, *la controversia antagónica que ha sido sostenida entre estas dos tradiciones epistemológicas, en cierta medida, se ha amparado en la forma de cómo se ha asumido la relación sujeto – objeto de conocimiento; cuestión que ha implicado el desarrollo de una tercera tradición epistemológica, misma que ha demandado la superación dialéctica de tal antagonismo vía la articulación crítica de esas dos tradiciones dicotómicas, así como el tratamiento de transformación prospectiva del correspondiente objeto de estudio, en los procesos de investigación*<sup>39</sup>

En síntesis, sin el afán de descalificar los avances científicos logrados hasta la fecha, aquí ha resultado de especial trascendencia reconocer *la tendencia de lucha que ha caracterizado los procesos de constitución del campo de las ciencias sociales, lo cual, a su vez, ha contribuido a identificar el presumible fenómeno*

---

sobre los distintos procesos y dimensiones sociales, mismos que han resultado de los recortes de interés específico a cargo de sus disciplinas constitutivas; pero, propiamente, han obviado el problema ético de la imposición de los paradigmas teóricos y metodológicos basados en esquemas occidentales, la mayoría de las veces ajenos a las visiones del mundo correspondientes a las sociedades y culturas de otras zonas del orbe

<sup>39</sup> Cfr P J Pourtois y H Desmet, "las dos tradiciones Op cit.

del colonialismo epistemológico con el que se ha fortalecido la hegemonía científica y política, que desde un principio empezó a ser impuesta por el mundo occidental moderno (Europa y Estados Unidos, principalmente) sobre el resto del mundo, en tanto que, complementada por su superioridad político militar y su supremacía económico productiva, se ha fortalecido la imposición ideológica de los paradigmas teóricos y metodológicos relacionados con la "civilización occidental moderna", promoviendo sus resultados científicos y, por lo tanto, sus concepciones de la realidad social como si tuvieran alcances universales.

### 3.3. ESPECIALIZACIÓN EN LAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Hasta los inicios de la segunda guerra mundial, la estructura disciplinaria mediante la cual se había institucionalizado el campo de las ciencias sociales, parecía estar constituida de manera sólida y estable en sus prácticas de enseñanza y de investigación; sin embargo, desde el principio de la etapa de posguerra mundial, a partir de 1945, y como resultado de la guerra fría imperante entre los bloques capitalista y socialista, las prácticas de los científicos sociales del mundo occidental moderno y de sus respectivas regiones subordinadas, empezaron a cambiar en función de la supremacía económica, militar e ideológica de los Estados Unidos; mientras que por otro lado, bajo una correspondencia opositora a las premisas occidentales, las prácticas de los científicos sociales del mundo socialista se desarrollaron bajo los parámetros dominantes de la Unión Soviética. En estricto, la hegemonía de estos países los ubicó como los legítimos pioneros antagónicos para desarrollar las nuevas prácticas en el campo científico y, en específico, de las ciencias sociales; de modo que, a partir de 1945, se pueden identificar tres procesos significativos que influyeron en la estructura y desarrollo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno, a saber:

- a) - El primer proceso, amparado en la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética y que determinó drásticamente el cambio en la estructura geopolítica mundial, durante las siguientes tres décadas; siendo los Estados Unidos los que asumieron el comando hegemónico de los campos científicos (entre ellos el de las ciencias sociales), tanto del mundo occidental moderno como del resto del mundo que se ha mantenido subordinado a occidente; y que, incluso, se fue incrementando paulatinamente conforme se han debilitado las alternativas y la fuerza opositora del bloque socialista.
- b) - El segundo proceso, quedó sustentado en la expansión poblacional y productiva conforme a las perspectivas del capitalismo, vía la imposición económica, política y militar de los Estados Unidos y de los países más desarrollados de Europa (incluyéndose posteriormente Japón, con su poder económico y tecnológico)
- c) - El tercer proceso, quedó referido a la expansión de los sistemas universitarios en las sociedades occidentales, en cuyos espacios sociales se promovió y consolidó el particular desarrollo del campo de las ciencias sociales, desde los esquemas conceptuales y metodológicos dominantes en el mundo occidental moderno<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Cfr I. Wallerstein (Coordinador), *Abrir las* Op cit ; pp 37-75

A partir de la posguerra, tales procesos de influencia repercutieron en la estructura, organización y desarrollo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno, con lo que provocaron una modificación significativa en la consolidación de *este campo científico*, mismo que *se reorganizó conforme a un significativo incremento en su tendencia por especializar sus parcelas de conocimiento científico*. Esa nueva tendencia hacia la especialización científica promovió la atención de objetos de estudio más específicos, mismos que en el tratamiento disciplinario habían sido obviados o bien habían sido referidos de manera muy general; por lo que la especialización empezó a plantear una mayor delimitación, pero con más profundización y/o precisión en los datos recabados, así como con el apoyo de perspectivas de análisis integradoras mediante equipos interdisciplinarios, que se empezaron a conjuntar en función de los requerimientos exigidos por la problemática planteada como objeto de estudio.

A continuación, *los requerimientos de especialización generaron una relativa reagrupación intelectual en las universidades, con el propósito de responder a la nueva demanda de hacer estudios de área*, cuya categoría de especialización científica implicó modificaciones curriculares y departamentales en la estructura de las universidades occidentales, a fin de reorganizar tanto los planes y programas de formación, así como las prácticas de investigación. Paulatinamente, *estos estudios de área orientaron la formación de los cuadros profesionales bajo una inspiración multidisciplinaria, con el propósito de atender los problemas sociales que empezaron a delimitarse en relación con grandes zonas geográficas*, mismas que se definieron conforme a ciertos criterios de caracterización social y referidos a sus afinidades históricas, culturales, políticas, económicas y/o lingüísticas (*los estudios de área empezaron a oscilar en torno a fenómenos sociales propios de bloques geográficos, por ejemplo, investigaciones sobre la URSS, Asia Oriental, América Latina, Medio Oriente, África, Europa Central y Centro Oriental, Europa Occidental, Estados Unidos o América del Norte, etc.*)<sup>41</sup>.

Asimismo, desde la década de 1950, la tendencia de *especialización de las ciencias sociales* gestó un fenómeno de movimiento epistemológico (tanto de comparación como complementario); lo cual, en paralelo, contribuyó para que ocurriera una mayor segmentación del conocimiento dentro de cada parcela disciplinaria, así como una mayor profundización, interdependencia y superación relativa de las fronteras disciplinarias que habían integrado a las ciencias sociales; de tal modo que, *conforme al proceso de especialización de este campo científico, paulatinamente se orientó un movimiento de cooperación entre las disciplinas y, sobre todo, en términos de compartir perspectivas analíticas, así como procedimientos técnicos y metodológicos*. De hecho, desde los comienzos de la segunda mitad del Siglo XX, los procesos de colaboración interdisciplinaria han logrado mayor promoción entre las tres disciplinas de las ciencias sociales que inicialmente se basaron en las orientaciones nomotéticas: economía, sociología y ciencia política; y, en cambio, fueron menores y/o más paulatinas las contribuciones interdisciplinarias ocurridas entre la historia, la antropología y las ciencias orientales (las que en sus inicios se basaron en los principios idiográficos)

A pesar de esta desequilibrada colaboración teórica y metodológica inicial entre las disciplinas de las ciencias sociales, *paulatinamente contribuyeron hacia una mayor especialización interdependiente* al interior de cada disciplina, o bien conforme a la contribución y colaboración conjunta de las otras disciplinas, mediante la superación relativa de las fronteras disciplinarias; *por ejemplo: sociología histórica, antropología histórica, sociología*

---

<sup>41</sup> *Ibidem*

*política, sociología económica, etc. Además de la especialización interdependiente, emergieron nuevos subcampos de conocimiento multidisciplinarios, mismos que institucionalmente fueron reconocidos en las universidades como alternativas especializadas de formación y de desarrollo profesional de los recursos humanos, lo cual empezó a repercutir tanto en el diseño y desarrollo de los planes y programas curriculares, como en las prioridades de investigación; tales son los casos, por ejemplo, de: estudios de la comunicación, ciencias económico administrativas, sociología de la educación, ciencias del comportamiento y de la cultura, medicina social, etc.*

Sin embargo, conviene advertir que tales procesos de especialización han mantenido su dependencia del desarrollo de otras situaciones epistemológicas, como lo son las propiamente metodológicas, en tanto que, dinámicamente, en la construcción de los conocimientos científicos se ha sostenido el antagonismo dicotómico entre las dos posiciones analíticas más tradicionales. representadas por las tendencias nomotéticas e idiográficas. Aunque otras han seguido argumentando a favor de una articulación reflexiva y dinámica, como lo ejemplifica la aproximación dialéctica crítica, la cual sugiere una relación dinámica entre el sujeto y el objeto de conocimiento (un constante ir y venir entre estos dos polos: entre la subjetividad del agente que investiga y la objetividad del hecho concreto investigado, lo que implica una relación interdependiente entre teoría y práctica)<sup>42</sup>

#### **3.4. CONTROVERSIAS EPISTEMOLÓGICAS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PARCELACIÓN VS. GLOBALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

En los tiempos más recientes (finales del siglo XX y principios del nuevo milenio), ante los embates de imposición del llamado neoliberalismo, y en paralelo a las posturas autodefinidas como posmodernas y desarrolladas paradójicamente en el mundo occidental moderno, se ha planteado la necesidad de superar la parcelación de conocimientos de la ciencia moderna, que ha estado determinada tanto por las fronteras disciplinarias como por los procesos de especialización y el mismo tratamiento multidisciplinario; en contrapartida se ha propuesto que haya mayor flexibilidad en las estrategias analíticas (teóricas y metodológicas), para que éstas sean planteadas desde los requerimientos epistemológicos de los objetos de estudio específicos, y no al revés, como tradicionalmente se ha hecho desde la definición deductiva y anticipada de los marcos teóricos y metodológicos<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Cfr P. J. Pourtois y H. Desmet, "las dos tradiciones" Op cit

<sup>43</sup> En relación con el denominado modelo social, político y económico del neoliberalismo que se ha impuesto en el desarrollo de las sociedades occidentales, bajo las premisas de la globalización de los mercados mediante la superación de las barreras comerciales de los Estados Nación, además de enfrentar y contrarrestar propuestas subversivas que han clamado por su cambio y transformación radical, en Estados Unidos y Europa se ha estructurado una teoría que define la actualización y reorganización de la modernidad occidental, a través de lo que se ha ubicado como la "tercera vía", sobre la cual los defensores de esta teoría no han sido capaces de ponerse de acuerdo; y sus detractores rechazan del todo esta noción; no obstante, ante tal opción y bajo una orientación reformista de la sociedad occidental, Anthony Giddens "muestra que desarrollar una tercera vía en la política moderna es no sólo una posibilidad, sino una necesidad y representa la renovación de la socialdemocracia en un mundo en el que las ideas de la vieja izquierda han quedado obsoletas, mientras que las de la nueva derecha son inadecuadas y contradictorias. Un nuevo programa socialdemócrata está surgiendo: es sólido, de largo alcance y

Según esto, ello contribuiría a una articulación de fronteras epistemológicas tendiente a organizarse desde las necesidades sociales a investigar y no a su modelización explicativa que suele derivarse de marcos teóricos y metodológicos cerrados<sup>44</sup>; tal propuesta ha implicado una nueva organización de las ciencias sociales occidentales, a fin de evitar la monopolización de los saberes y la parcelación de las zonas del conocimiento científico; y, por el contrario, se sugiere abrir posibilidades de interacción entre los estudiosos de todas las disciplinas, regiones y perspectivas que, entre otras cuestiones, sean capaces de:

- a).- *Superar las diferentes dicotomías teóricas y metodológicas existentes en los procesos de construcción de conocimientos científicos*
- b).- *Asumir el tiempo y el espacio en términos transdisciplinarios (articulando y/o trascendiendo las fronteras históricas, sociológicas, geográficas, antropológicas, etc.), para contextualizar globalmente los problemas sociales.*
- c).- *Considerar, además del saber científico, los distintos tipos de conocimientos existentes en los saberes cotidianos (prácticos, mágicos, míticos, empíricos, religiosos, simbólicos, normativos, etc.)<sup>45</sup>*

Al respecto, conviene aclarar que no es nuevo el hecho relacionado con las críticas de parcelación del conocimiento científico, provocadas por las tendencias disciplinarias y de especialización. Pues, en distintas etapas de la llamada historia moderna del mundo occidental, han emergido reflexiones epistemológicas que asumiendo un papel contestatario y subversivo han cuestionado y problematizado tanto las orientaciones analíticas como los procedimientos metodológicos; mediante los cuales, hegemónica y tradicionalmente, se ha construido el conocimiento en las ciencias sociales de la modernidad occidental<sup>46</sup>

En particular y como antes se enunció, en las dos últimas décadas del siglo XX ese tipo de críticas se acentuaron desde *las perspectivas* denominadas como *posmodernas*, las cuales *se concentraron en debatir los*

---

puede reavivar el idealismo político" Cfr. A. Giddens, *La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999.

<sup>44</sup> Un texto que contribuye en los intentos de superar las orientaciones parcelarias es el de: A. Giddens, *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993; en cuya obra, el autor intenta un ajuste de convergencia entre las propuestas: positivistas, estructuralistas y naturalistas (fenomenología, interaccionismo, etc.). En general, aunque el libro corresponde a un momento preciso de la polémica metodológica, logra sugerir algunas orientaciones epistemológicas y responde a preguntas aún vigentes

<sup>45</sup> Cfr. I. Wallerstein (Coordinador), *Abrir las*. Op. cit. Además, complementariamente conviene tener en cuenta los libros de: P. Ansart, *Las Sociologías Contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1992; I. Zeitlin, *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990; y A. Gouldner, *La Crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires, 1979. Asimismo, estos textos son un buen referente para lo que más adelante se analiza acerca de las tendencias analíticas dominantes en las ciencias sociales.

<sup>46</sup> Véase, por ejemplo, el libro de J. F. Alexander, *Las Teorías Sociológicas Desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa, 1989; cuyo texto es básico debido a la escasez de la bibliografía que sistematice las ideas sociológicas de los últimos tiempos: parte de las teorías de T. Parsons y concluye, en la década de los años 1980, con los debates entre los parsonianos, los positivistas y los fenomenólogos.

alcances analíticos y de organización de las ciencias sociales del mundo occidental moderno, enfatizando sus críticas sobre su carácter disciplinario y de especialización, en tanto que sus orientaciones epistemológicas han repercutido en la realización de tratamientos analíticos parcelarios de los objetos de estudio y, con ello, han implicado mayor fragmentación entre los conocimientos científicos

En otras palabras, según lo expuesto por los representantes de la corriente posmoderna, las disciplinas y la correspondiente especialización de las ciencias sociales occidentales han impuesto recortes arbitrarios y artificiales de la realidad social, desde la dimensión y objeto de estudio de interés de cada disciplina en turno; lo cual, además, ha supuesto el manejo epistemológico de paradigmas y procedimientos que han contribuido a simplificar el carácter complejo, cambiante y singular de los fenómenos y/o problemas de la propia realidad social (fragmentando la convergencia multidimensional y la propiedad irrepetible y diversa de lo histórico y de lo contextual). No obstante, sus críticas han obviado la hegemonía teórica y metodológica occidental que en sus procesos de imposición ha generado el fenómeno del presumible colonialismo epistemológico, en relación con los quehaceres científicos de otras regiones del mundo que suelen subordinarse bajo el dominio de las perspectivas del mundo occidental moderno<sup>47</sup>.

En respuesta a las críticas expuestas desde la corriente posmoderna se ha argumentado que una de las razones fundamentales del espectro disciplinario de la ciencia moderna se encuentra en la naturaleza de los propios objetos de estudio, cuya complejidad y especificidad han exigido una mayor especialización de las disciplinas que integran a las ciencias sociales. A su vez, esta controversia epistemológica sobre la segmentación de la ciencia y de sus propios resultados se ahonda y problematiza con la emergencia y sustento de los diferentes paradigmas, conforme a los cuales se construyen los conocimientos científicos<sup>48</sup>. Aquí adquiere especial importancia tanto el orden teórico como el metodológico; en tanto que además de la naturaleza de los propios objetos de estudio, igualmente importa: desde dónde se analiza (en qué tendencia teórica se adscribe el estudio) y cómo se procede a abordar el objeto de investigación (qué estrategia metodológica se diseña, misma que además considera: técnicas e instrumentos)

Es decir, bajo el contexto de operación de los paradigmas occidentales y con respecto al problema de sus estrategias teóricas y metodológicas, la polaridad se ha expresado en la lucha antagónica de las diferentes tradiciones analíticas, mediante las cuales se ha abordado singularmente la realidad social; así tenemos que históricamente han existido distintas dicotomías epistemológicas, en cuyo tránsito de desarrollo se han manifestado polarizadamente diferentes posturas teóricas (por ejemplo: orientaciones funcionalistas

<sup>47</sup> Al respecto conviene tener en cuenta las obras de algunos representantes de la llamada corriente posmoderna, que con perspectivas particulares cuestionan a lo que denominan *ciencia moderna*, entre ellas, se encuentran los textos de: J Baudrillard, *El Otro Por Sí Mismo*. Barcelona: Anagrama, 1988; C. Castoriadis, *Los Dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa, 1988; G. Lipovetsky, *La Era del Vacío*. Barcelona: Anagrama, 1987; J. F. Lyotard, *La Condición Posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1987, y *La Posmodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1987; E. Morin, *Ciencia con Conciencia*. Barcelona: Antropos, 1984; A. Touraine, *El Regreso del Actor*. Argentina: Eudeba, 1987; G. Vattimo, *El Fin de la Modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1986

<sup>48</sup> Cfr. T. S. Kuhn, *La Estructura de las Revoluciones*. Op cit; así como "Segundas reflexiones acerca de... Op cit.



*versus marxistas*) y/o reduccionismos metodológicos (por ejemplo, tendencias *nomotéticas vs. idiográficas; objetivistas vs. subjetivistas*), expresadas en la dicotomía de los análisis macro sociales opuestos a los análisis micro sociales, así como en el antagonismo técnico metodológico entre lo cuantitativo y lo cualitativo

A manera de ejemplo, en Latinoamérica el antagonismo vigente durante los años sesenta y principios de los setenta lo materializaba la oposición entre el funcionalismo y el marxismo, perspectivas que sustentaron en gran parte dos de las grandes tradiciones de investigación: la desarrollista y la crítica de la dependencia; tal oposición formó parte medular no sólo de los programas curriculares de formación en las universidades (particularmente de educación pública), sino también en las actividades analíticas de sus departamentos de investigación social.

En este sentido, desde finales de los años setenta tomó nuevo auge la polaridad analítica entre lo macro social y lo micro social; que tal y como sabemos, este antagonismo se ha expresado teóricamente en la contraposición entre lo social objetivo (instituciones, leyes, normas, etc.) y lo social subjetivo (significados, expectativas, percepciones, intencionalidades, etc.) Dicotomía que en las décadas más recientes ha tratado de superarse, viéndose más por sus posibilidades de convergencia analítica, en lugar de su contrastación antagónica y reduccionista

### **3.4.1. Estrategias metodológicas alternativas para superar falsas dicotomías**

A propósito de la concurrencia entre las posturas metodológicas, encontramos que dentro de las discusiones entre los filósofos de la ciencia Imre Lakatos sostuvo la tesis acerca de que "la demarcación fundamental entre lo *normativo/interno* y lo *empírico/externo* es diferente en cada metodología"<sup>49</sup>. En este sentido, la dicotomía entre lo nomotético y lo idiográfico fue trascendiendo la discusión referida a las técnicas para ascender al de los métodos, tanto en la delimitación de los objetos de estudio y en la recolección de información, así como en los procesos de análisis explicativos y/o interpretativos

Conforme a lo cual, en el nivel estrictamente técnico metodológico, las dos posibilidades epistemológicas más antagónicas (nomotéticas e idiográficas) fueron ubicando sus indagaciones en torno a dos polos de indagación empírica: entre lo cuantitativo y lo cualitativo; pero, de manera alternativa a tal antagonismo se ha desarrollado una tercera tendencia metodológica de orientación dialéctico crítica, misma que ha sostenido que la construcción de los conocimientos en las ciencias sociales debe definirse en función de la naturaleza de cada objeto de estudio, a efecto de lo cual conviene articular las contribuciones del método experimental y de los métodos fenomenológicos, de manera que en tal convergencia pueden adicionarse las posibilidades de indagación y de análisis de las tendencias cuantitativas y cualitativas

Es decir, la explicación y/o interpretación de cada objeto de estudio podría realizarse mediante la articulación de fronteras metodológicas, en cuya tendencia se procura la convergencia crítica y equilibrada entre la teoría y la práctica (en cuyas relaciones interdependientes se cuida analizar sus posibles contradicciones y/o complementos); lo cual, además, ha implicado la integración de tratamientos analíticos entre lo objetivo y lo subjetivo (entre lo macro y lo micro; entre lo explícito y lo implícito) Para tal efecto, al

---

<sup>49</sup> Cfr. I. Lakatos, *Historia de la Ciencia y sus Reconstrucciones Racionales*. Madrid: Tecnos, 1987; p 11

procurar trascender los planteamientos de fiabilidad y de validez científica, se han sugerido tres estrategias metodológicas generales que pueden contribuir a elevar la calidad científica en las investigaciones que se realizan dentro del campo de las ciencias sociales occidentales.

Al respecto, las tres estrategias metodológicas sugeridas son: la de triangulación, la de validez de significancia, y la de juicio crítico, mismas que a continuación se esbozan conforme a lo descrito por Jean Pierre Pourtois y Huguette Desmet<sup>50</sup>:

- a) - Triangulación- Propone la aplicación y contrastación múltiple de dos o más métodos de investigación en la construcción de un mismo objeto de estudio, con el propósito de aumentar la confiabilidad en los resultados; aunque, la combinación de los métodos depende de los objetivos del estudio, así como de su situación particular y del peso que les atribuya el investigador. En cuanto a esta estrategia de triangulación se pueden ubicar ocho diferentes tipos para ejercitarla:
- 1- Triangulación metodológica (se emplea el mismo método en diversas ocasiones, o bien diferentes métodos en un objeto de estudio);
  - 2- Triangulación temporal (se toman en cuenta los cambios en los resultados, conforme a las diferencias temporales);
  - 3- Triangulación espacial (se analizan las diferencias de información que pueden resultar de la diversidad de lugares y de situaciones investigadas);
  - 4- Triangulación por combinación de niveles (se consideran distintos niveles de análisis, por ejemplo, individual, de grupo y/o organización cultural, o bien lo macro y lo micro social);
  - 5- Triangulación teórica (se consideran diversas teorías afines y/o complementarias para ampliar las posibilidades de análisis);
  - 6- Triangulación de los observadores (se utilizan dos o más observadores para aumentar la validez de los datos y cuidar posibles distorsiones);
  - 7- Triangulación interna (se analizan los posibles prejuicios de los informantes y del propio investigador); y
  - 8- Triangulación de las fuentes (se emplean diferentes referentes de información, por ejemplo, personas, documentos, etc).
- b) - Validez de Significancia- Estrategia mediante la cual se comprueba si los datos y su interpretación corresponden con aquello que piensan y/o perciben los sujetos del estudio; es decir, entre lo que puede ser el sentido y significado de las acciones de los sujetos del estudio, con lo que, en contraste y/o complemento, es la comprensión interpretativa del investigador. Constituye un ir y venir entre el juicio reflexivo de los sujetos de estudio (autorreflexión interna) y el juicio analítico del sujeto que investiga (reflexión sobre el juicio determinante universal y externo)
- c) - El Juicio Crítico- Estrategia metodológica múltiple con la cual se analizan los hechos históricos desde diversas perspectivas críticas; se considera que el investigador estará en posibilidades de aumentar la

<sup>50</sup> Cfr. J. P. Pourtois y H. Desmet, "las dos tradiciones científicas", en Epistemología e Instrumentación en Op. cit.; pp 52-75

credibilidad, la transferibilidad, la estabilidad y la fiabilidad de su trabajo de investigación, al emplear diferentes métodos de investigación complementarios, así como confrontando sus resultados con el análisis crítico del proceso de construcción del conocimiento y orientándose mediante instrumentaciones "duras" y "flexibles". En este mismo sentido, se pueden ubicar seis diferentes tipos de Juicio Crítico:

- 1- *Crítica de identidad* (a fin de reconocer los significados sociales tanto del informador como del investigador);
- 2- *Crítica de la restitución* (para analizar el estado mediante el que se recuperan los diferentes tipos de información, por ejemplo, de primera, de segunda o de tercera mano);
- 3- *Crítica de originalidad* (con el propósito de analizar la diversidad de relaciones que ocurren entre la información y el informador);
- 4- *Crítica de interpretación* (para revisar el sentido mediante el cual se ha comprendido la información);
- 5- *Crítica de autoridad del informador* (a fin de recuperar las pruebas que sustentan la información recuperada); y
- 6- *Crítica de confrontación* (con el propósito de analizar las mismas acciones sociales narradas por diferentes testigos)

En otros términos, desde las últimas décadas del siglo XX y en contraste con los límites disciplinarios; de especialización y de los paradigmas más ortodoxos, en el campo de las ciencias sociales occidentales se han impulsado novedosas tendencias teóricas y metodológicas, constitutivas de paradigmas "nuevos" que se han apoyado en la articulación de fronteras epistemológicas con la finalidad de realizar investigaciones de orientación globalizante. En este sentido, los "nuevos" paradigmas de orientación globalizante representan la alternativa de la ciencia moderna, ante las críticas que han enfatizado sobre el carácter parcelario del conocimiento científico; por cierto, una de las coincidencias de estas nuevas tendencias epistemológicas es su insistencia sobre la necesidad de que las investigaciones se realicen conforme a la singularidad y requerimientos de los objetos de estudio. Para tal efecto, se ha propuesto que las investigaciones se fundamenten en orientaciones holográficas, cuyas orientaciones teóricas y metodológicas apelen a la articulación de conocimientos transdisciplinarios, mediante la superación de las fronteras disciplinarias de la ciencia moderna<sup>51</sup>

No obstante, al recapitular, conviene advertir que a raíz de la llamada crisis de los paradigmas suscitada en el transcurso de la década de los años 1970, surgieron otro tipo de posturas opuestas: unas, de abandono a la certidumbre teórica (entre ellas el empirismo metodológico); y otras, en la perspectiva de trascender las fronteras disciplinarias, a fin de superar las falsas dicotomías analíticas. Aunque, durante el transcurso de las últimas dos décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, el ánimo de oposición y de competencia se ha vuelto a hacer radical con la consolidación política de la nueva derecha occidental, misma que resultó fortalecida desde la fase de agonía del llamado socialismo real. De hecho, al sustentarse en las orientaciones del denominado neoliberalismo, esta tendencia política del mundo occidental moderno ha logrado tal hegemonía a nivel mundial que ha impuesto las nuevas prioridades económicas del capitalismo, bajo sus afanes por integrar globalmente los mercados del orbe

---

<sup>51</sup> A propósito de estas consideraciones, una contribución sugerente es la obra coordinada por K. Wilber (Editor), *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós, 1987

En resumen, lo antes esbozado sustenta la tesis de que todo campo científico (y, en particular, el campo de las ciencias sociales) se ha constituido y desarrollado bajo una dinámica permanente de confrontaciones, complementos, resistencias, rupturas, contribuciones y alternativas, tanto entre posturas disciplinarias y paradigmáticas, como entre instituciones y agentes que luchan por conquistar el monopolio de la autoridad científica. Por lo que al respecto, cabe el planteamiento expuesto por Pierre Bourdieu acerca de que en la constitución de los campos científicos intervienen aspectos del orden simbólico y otros referidos al orden manifiesto de su ejercicio práctico; tales aspectos, en su conjunto, condensan una lucha duradera de creencias, perspectivas, posiciones e intereses heterogéneos, con los que se compete en la búsqueda por conquistar el monopolio de la autoridad científica<sup>52</sup>. Asimismo, el campo científico remite a una organización tanto estructurada de posiciones sociales como estructurante de saberes y de prácticas especializadas, que de manera hegemónica son dirigidas e impuestas por quienes han conquistado el monopolio de la autoridad científica en el mismo campo; y, por lo tanto, socialmente se establece una lucha asimétrica, tanto por cuestiones epistemológicas como por intereses políticos.

Por otro lado, en paralelo con los "nuevos" paradigmas epistemológicos, a su vez han destacado las tendencias políticas actuales del neoliberalismo; los primeros han apelado por una articulación de las fronteras teóricas y metodológicas de las ciencias sociales modernas, mientras que las segundas han promovido la integración económica de los mercados mundiales. De este modo, la óptica hegemónica de la sociedad occidental ha hecho extensivas las prioridades e intereses económicos de globalización del capitalismo hacia otros campos sociales (como, por ejemplo, el científico, el político y el cultural); por lo tanto, la integración económica de los mercados ha reforzado los intereses de dominación del mundo occidental moderno, pues conlleva: tanto, en términos epistemológicos, la imposición de los paradigmas occidentales para explicarse todo tipo de fenómenos y problemas, a pesar de la diversidad y singularidad entre las distintas localidades y regiones del orbe; así como, en términos políticos y culturales, el logro de los propósitos de disolución de las fronteras geopolíticas y culturales de las diversas regiones mundiales y de los Estados Nación. Sobre este particular, Anthony Giddens "sugiere analizar las diversas modalidades de la globalización (del mundo) partiendo de cuatro dimensiones institucionales: el capitalismo; la industria y la tecnología; el poder militar; y el sistema de Estados Nación. Estos cuatro órdenes están a su vez influidos por el fenómeno de globalización cultural que caracteriza a la modernidad radicalizada y que se manifiesta de forma evidente en el impacto que mundialmente tienen los medios de comunicación masiva"<sup>53</sup>.

Ahora bien, en la actualidad y frente a la pretensión de los retos mayores de la modernidad occidental, la investigación en el campo de las ciencias sociales se ha mantenido como la actividad encargada de la construcción de un conocimiento científico específico y, en este sentido, de estudiar al comportamiento humano a partir de sus hechos y acciones sociales; por ello, al delimitarse los hechos y acciones sociales como objetos de estudio de las ciencias sociales, han encontrado en este campo científico una fuente teórica y metodológica importante para su problematización, indagación, análisis, explicación e intervención, conforme a la competencia de distintas tendencias epistemológicas, entre ellas las más recientes que se basan en

---

<sup>52</sup> Cfr P Bourdieu, "El campo científico" .Op cit

<sup>53</sup> G. Zabludovsky, "Los retos de la sociología frente a la globalización"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México) Revista de la U.A.M.-Azcapotzalco Año 7, número 20, septiembre-diciembre, 1992; p 36

---

intenciones holográficas y globalizadoras. Estas tendencias epistemológicas de orientación globalizadora se basan tanto en la articulación epistemológica de las distintas contribuciones disciplinarias y paradigmáticas de las ciencias sociales, como en el intercambio de los avances alcanzados en los campos de las ciencias naturales y de las humanidades; lo cual, no excluye la conveniencia de tener en cuenta, además de estos conocimientos científicos múltiples, la adición de otro tipo de conocimientos del saber cotidiano, conforme al contexto histórico cultural en que se analizan los objetos de estudio.

En estricto, estas tendencias de orientación globalizante de las ciencias sociales han procurado sustentar el desarrollo de investigaciones semejantes a las que, relativamente, han adscrito paradigmas holográficos que se han constituido sobre la base de distintas contribuciones analíticas de otros campos científicos; pues las experiencias originales y más sobresalientes han sido realizadas sobre todo entre físicos, biólogos, fisiólogos, neurocirujanos y teólogos, quienes "han descubierto intrigantes paralelismos entre sus resultados y los de ciertas religiones místico trascendentales"<sup>54</sup>; en donde, a partir de la singularidad de cada objeto de estudio, se han comprendido las exigencias particulares de los ámbitos regionales, colectivos, individuales, mentales y propiamente espirituales, con lo que ha resultado evidente la conveniencia de realizar tratamientos analíticos auspiciados en la articulación de diferentes fronteras epistemológicas

En cuyo caso América Latina ha aportado experiencias científicas singulares, sobre todo por el estudio de sus problemáticas y requerimientos sociales desde el dominio de los paradigmas hegemónicos; lo cual ha demostrado la necesidad de desarrollar alternativas científicas para el estudio de los objetos de estudio propios de esta región. En este sentido, conviene asumir que la mayoría de las supuestas alternativas logradas hasta ahora o bien se han contrastado relativamente, o bien han sido influidas y/o complementadas predominantemente con los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno; lo que ha evidenciado tanto la importancia de construir alternativas analíticas para el estudio de los problemas y necesidades regionales y locales, así como superar los probables riesgos de ruptura epistemológica que pudieron haberse provocado al dejarse llevar por las modas analíticas impuestas a nivel mundial, y/o que se han derivado de la simple aceptación y adopción de las tradiciones epistemológicas dominantes

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

<sup>54</sup> Cfr K. Wilber (Editor), *El Paradigma Holográfico*. Op cit.; p 9

## CAPÍTULO II

### TRADICIONES ANALÍTICAS DOMINANTES EN LAS CIENCIAS SOCIALES DEL MUNDO OCCIDENTAL MODERNO

---

---

Además del sesgo disciplinario y de la especialización subsecuente, *los hechos y las acciones sociales* definidas y delimitadas como objetos generales de estudio y de intervención de las ciencias sociales, en términos epistemológicos han sido analizados desde diversos enfoques teóricos y metodológicos, entre los cuales, en el campo de estas ciencias, son hegemónicas las tradiciones analíticas desarrolladas en el mundo occidental moderno. Estas tradiciones, fundamentalmente europeas y norteamericanas, han resultado hegemónicas porque, por un lado, además de dominar y dirigir las investigaciones en occidente (mediante las cuales han generado importantes contribuciones en la explicación de las realidades sociales occidentales); a su vez, por otro lado, su área de dominio lo han extendido a otras latitudes del orbe (con los mismos recursos epistemológicos y con prácticamente las mismas premisas explicativas, interpretativas, de intervención e innovación, que se han sustentado en tesis teóricas y en procedimientos metodológicos, bajo un sentido estrictamente occidental, y desde el cual comparativamente se analizan otras realidades).

De tal modo que estas tradiciones se han impuesto y/o, dinámicamente, han sido adoptadas como modelos de análisis para el estudio de diferentes contextos sociales. Aunque si bien, su potencial analítico ha resultado relativo y sus limitaciones parcelarias un tanto más evidentes; no obstante, en este capítulo se tiene el propósito de esbozar algunas de las características de un conjunto de paradigmas que han sido y son dominantes en el campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno. Para tal efecto, a este conjunto de enfoques aquí los agrupamos en tres grandes tendencias analíticas: objetivistas, subjetivistas y globalizadoras.

En este orden de ideas, algunos de los enfoques dominantes han delimitado a los hechos sociales (determinados por la llamada estructura-aparato de los sistemas sociales) como su eje de atención, y, por lo tanto, se observa a la estructura-aparato como el referente sustantivo para explicar los hechos sociales, sin prestarle mayor importancia a los individuos que los realizan; mientras que, por otro lado, otros paradigmas dominantes, al ubicarse en posición contraria, analizan las acciones sociales, anteponiendo como elemento indispensable para su interpretación a los sujetos sociales que las realizan, para cuyo efecto resulta imprescindible la comprensión de los sentidos singulares que imprimen en la realización de sus acciones sociales; y con lo cual restan cualquier importancia a la estructura-aparato.

En términos epistemológicos, estas dos tendencias opuestas han jugado el papel de dos reduccionismos antagónicos en la teoría social: el objetivista y el subjetivista. Situación que, crítica y analíticamente, se ha argumentado que presenta una falsa dicotomía de lo social, pues obliga a estudiar de manera antagónica y parcelaria a los fenómenos sociales: desde lo macro social o desde lo micro social; con lo cual han construido una separación absurda de la realidad, en tanto que proporcionan un conocimiento relativo y parcelario de lo

social, al construir los conocimientos científicos o bien como hechos sociales que son resultado de la determinación estructural, o bien como acciones sociales que se orientan por la subjetividad de los sujetos<sup>1</sup>

Como pretendida *alternativa*, a estas tradiciones reduccionistas, *ha surgido una tercera tendencia* compuesta por paradigmas *de tipo dialéctico-crítico, con intenciones globalizantes y amparados en el propósito de articular fronteras epistemológicas afines y complementarias*, tanto del orden disciplinario y de especialización como del referido a los enfoques teóricos y metodológicos; desde donde se estudia a los hechos y acciones sociales, bajo la óptica de analizar articuladamente a la relación integrada por la subjetividad social del sujeto que la realiza, así como a la determinación estructural del contexto histórico, cultural y lingüístico en donde se desarrolla, y que se caracteriza por su carácter dinámico, complejo y multidimensional

Conforme a esta *tercera tendencia alternativa*, analíticamente, *resulta ineludible atender su estudio bajo la consideración de una doble dimensión de lo social: la explícita y la no manifiesta* (incluso, hay autores que sobre esta última dimensión advierten sobre la necesidad de atender lo implícito simbólico así como lo tácito latente). Desde lo cual, se argumenta a favor de superar el antagonismo entre lo objetivo y lo subjetivo, para analizar estos niveles de lo social de manera articulada; no obstante, no hay que confundir dentro de estas perspectivas de globalización epistemológica, a las tendencias hegemónicas actuales del neoliberalismo que tienen más bien intenciones políticas, tanto del orden implícito como del manifiesto

## 1. Tradiciones analíticas hegemónicas: objetivistas, subjetivistas y globalizantes

Conforme a lo anteriormente expresado, a continuación se hace una revisión somera sobre cómo se visualizan los fenómenos sociales desde estas tres grandes tendencias analíticas, que han sido hegemónicas y que han competido por conquistar la autoridad científica en el campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno; es decir, *para efectos estrictamente expositivos, esta revisión se hace mediante la agrupación arbitraria de las diferentes teorías sociales, en tres grandes tradiciones analíticas: 1.1.) - tendencias objetivistas; 1.2.) - tendencias subjetivistas, y 1.3.) - tendencias globalizantes, mediante la articulación de fronteras epistemológicas afines y complementarias*. Definitivamente, la revisión que aquí se realiza sobre dichas tendencias analíticas queda en un nivel de primera aproximación, en tanto que presentamos una revisión descriptiva y esquemática de algunos de los planteamientos y de las controversias epistemológicas, expuestas en las tesis elaboradas por teóricos representativos de algunos de los enfoques del pensamiento filosófico social aquí retomados, así como en los análisis de algunos autores que han abundado sobre esta polémica en sus trabajos de investigación

Además, no es ocioso aclarar que *de ninguna manera se pretende someter a discusión el conjunto orgánico de hallazgos, que han sido resultado de diferentes esfuerzos filosóficos y científicos*, en particular en el campo de las ciencias sociales. Es decir, conviene precisar que *la existencia de la diversidad de enfoques en este campo científico no lo concebimos aquí como un signo de su debilidad; sino, por el contrario, al apreciar lo complejo del comportamiento social, asumimos a las controversias y luchas que se dan entre los enfoques teóricos y*

<sup>1</sup> Cfr E Tenti, "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro - alumno"; en *Expectativas del Maestro y Práctica Escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1984; pp 1-18

metodológicos, como una expresión de vitalidad y fecundidad de las empresas analíticas realizadas en las ciencias sociales, en tanto que las controversias epistemológicas se han constituido como su motor principal, al haber contribuido para su propia existencia, desarrollo y consolidación; además de que, en cierta medida, han debatido y combatido los intentos de generalización y de basarse en tratamientos dogmáticos.

## 1.1. TENDENCIAS OBJETIVISTAS

Con una inquietud competitiva de explicación sobre lo social y con intenciones de intervención política, se ubican las *tendencias objetivistas*, en las que contribuyen por separado los enfoques *funcionalistas*, *estructuralistas* y *marxistas*, los cuales, también, se confrontan entre sí con dualidades conceptuales y con finalidades diferentes para lo social, y como resultado de sus diversos tratamientos analíticos y de sus distintos hallazgos científicos<sup>2</sup>. Conviene advertir de entrada que, en general, *aquí asumimos a estas tradiciones analíticas como reduccionistas, al ser identificadas y tipificadas, epistemológicamente, en las teorías del conocimiento como estructuralistas y/u objetivistas*, debido a que *sus análisis de lo social los reducen y asocian a lo que consideran su "esencia" objetiva: la estructura*. Asimismo, *esta tendencia objetivista se integra tanto por paradigmas de orientación determinista como por paradigmas de inclinación interaccionista*, mismos que a continuación se esbozan.

### 1.1.1. Paradigmas deterministas

En el análisis de los fenómenos y procesos sociales, para estos enfoques de tipo determinista, la esfera o nivel de la realidad social que concentra la atención analítica es la institución-aparato, en tanto que, según esto, es la que determina y configura los hechos y opiniones de los agentes sociales; los cuales desarrollan sus prácticas a partir de su asignación en roles y status (o clases sociales), así como por el cumplimiento de sus funciones (o papeles sociales, conforme al marxismo), designadas para cada uno de los roles sociales. Con base en tales consideraciones se estima que los hechos sociales están relacionados y dependen de la organización del sistema social; por lo tanto, no interesa en absoluto la esfera referida a lo que hacen y piensan los actores sociales (*sic*), quienes, en estricto, se encargan de "realizar" las acciones sociales, de una manera predeterminada por la estructura-aparato que caracteriza a cada sociedad, conforme a su consecuente formación social.

En esta lógica de ideas, estos paradigmas deterministas llegan a considerar como ilegítimo e innecesario la ubicación de los actores como parte de los objetos de teorización, en tanto se enfatiza la tesis de que no poseen la autonomía indispensable para "decidir" en los hechos sociales, puesto que tales acciones

<sup>2</sup> Se reconoce como representantes de estas tendencias objetivistas a los siguientes teóricos: Auguste Comte (1789-1857), Émile Durkheim (1858-1917), Talcott Parsons (1902-1979) y Robert K Merton, entre otros, del Funcionalismo; Ferdinand de Saussure (1857-1913), Claude Lévi - Strauss, así como el mismo E. Durkheim y T Parsons, entre otros más, del Estructuralismo Funcional; y, fundamentalmente, a Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895) del marxismo, tendencia analítica que siguieron desarrollando posteriormente, entre otros: Vladimir Ilich Uliánov-Lenin (1870-1924), György Lukács (1885-1971), Antonio Gramsci (1891-1937), Mao Tse-Tung (1893-1976), Louis Althusser (1918-1990)



son teorizadas como ya dadas, al estar predeterminadas por la organización de la estructura social<sup>3</sup>. Estos paradigmas deterministas se han llegado a asimilar como contributivos de una ciencia de las estructuras organizativas que han caracterizado y constituido a cada una de las formaciones sociales que se han desarrollado en la historia de la humanidad; y, por ende, de análisis explicativos sobre fenómenos objetivos que trascienden, determinan y configuran las voluntades e intenciones individuales, así como las mismas acciones de los agentes.

De ahí que las acciones de los actores sociales sean percibidas como prácticas "casi obvias", en tanto que se ajustan a las reglas y lógicas de las instituciones-aparato; en otras palabras, las prácticas ejecutadas por los actores se aprecian como uno de los resultados inevitables de las determinaciones "objetivas", a partir de las funciones (o papeles sociales) que tienen por cumplir, conforme a los status (o clases sociales) y roles sociales. Por lo que, de ninguna manera se acepta que estén derivadas de estrategias subjetivas e intersubjetivas<sup>4</sup>

Como referencias de análisis sobre la constitución y desarrollo de estas posturas, hay varios trabajos de análisis epistemológico que se han esforzado en revisar los enfoques orientados por el determinismo estructural; uno de ellos, es el bosquejado por Raymon Boudon quien, al esquematizar la "familia de los paradigmas deterministas", enfatiza el reduccionismo que caracteriza a estas orientaciones analíticas, mismas que, a pesar de sus diferencias y luchas teóricas y metodológicas, son compatibles al observar sólo la importancia determinista de las estructuras sociales, que constituyen el ángulo de su interés de la realidad social, en referencia a lo que explican en sus análisis<sup>5</sup>

En consecuencia y en el sentido de sus coincidencias, desde estos enfoques deterministas se estudia a los hechos sociales, sin prestarles mayor importancia a los actores, lo cual, se fundamenta desde tres paradigmas

---

<sup>3</sup> Nótese que, por lo general, bajo las tendencias objetivistas se concibe al individuo como el actor o agente, que es dependiente de la acción social determinada por la estructura social; asimismo, cuando desde estos enfoques se utiliza el término de sujeto se le designa en la acepción de sujeto sometido a la dinámica impuesta por la organización social, en correspondencia con el status quo imperante. En sentido contrario, algunas corrientes subjetivistas, asignan la categoría de sujeto social al individuo que se le define como protagónico y con responsabilidad subjetiva al imprimir intenciones en la realización de sus acciones sociales.

<sup>4</sup> Cfr P. Bourdieu, "La muerte incautando a la vida. Las relaciones entre: la historia referida y la historia incorporada"; en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (París) Números 32-33, 1980 (Traducción: Universidad Pedagógica Nacional, mimeo).

<sup>5</sup> Cfr R. Boudon, "Determinismos sociales y libertad individual"; en *Efectos Perversos y Orden Social*. México: Premia, 1980; pp 171-230 Además, como otros ejemplos, consúltense también las obras de: J Castrejón, "Las nuevas corrientes", en *El Concepto de Universidad*. México: Océano, 1982; pp 67-75; J. Karabel y A H Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación"; en *Poder e Ideología en Educación*. Nueva York: Oxford University, 1976 (Traducción: Universidad Pedagógica Nacional, mimeo); T S Khun, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993; y "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas"; en Cortés, Fernando, Rosa María Ruvalcaba y Ricardo Yocelevsky (Comps), *Metodología* (Volumen I). Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias sociales. Guadalajara: SEP/Universidad de Guadalajara/COMECOS, 1987; pp 47-61. Así como, E. Tenti, "Alternativas teóricas para Op cit

deterministas, que se sostienen en relación con tres supuestos singulares de los hechos sociales, tales paradigmas se enuncian en el siguiente cuadro:

<i>PARADIGMAS DETERMINISTAS SOBRE LOS HECHOS SOCIALES</i>
1- <i>Paradigma Hiperfuncionalista</i> - Sostiene el supuesto de que los hechos sociales se derivan y corresponden con el origen social del agente que los realiza.
2- <i>Paradigma del Realismo Hiperfuncionalista</i> - Consideran a los hechos sociales como "ya dados", es decir, como derivados de elementos anteriores a los mismos hechos.
3- <i>Paradigma del Realismo Totalitario</i> - Asume a los hechos sociales como resultado de propósitos individuales predeterminados por la estructura del sistema social.

### 1.1.2. Paradigmas Interaccionistas

Dentro de las tendencias objetivistas, y paralelamente a las perspectivas deterministas, se ubican los enfoques que Raymon Boudon tipifica como "familia de los paradigmas interaccionistas", con los cuales se tratan de explicar a los fenómenos sociales como resultado de la composición de un conjunto de prácticas, de las cuales algunas son emprendidas por los actores, pero siempre encaminadas hacia la búsqueda de objetivos sociales. Ahora bien, aunque en los cuatro paradigmas de esta familia interaccionista, se contempla la presencia y relativa importancia de los individuos, reconociéndoles responsabilidad en las prácticas que realizan; sin embargo, sus voluntades y propósitos son remitidos, también, a un esquema explicativo de tipo objetivista y estructuralista. Conforme a lo señalado por R. Boudon, en el siguiente cuadro se esbozan cuatro diferentes enfoques interaccionistas, mediante la recuperación de sus tesis principales acerca de cómo son explicados las prácticas sociales:

<i>PARADIGMAS DETERMINISTAS SOBRE LOS HECHOS SOCIALES</i>
1- <i>Paradigma Marxista</i> , supone a las acciones individuales como surgidas del libre albedrío, sin que para su concreción el agente tenga que considerar sus efectos en otras personas. No obstante, se insiste que los propósitos impresos por el individuo en las acciones deben considerarse como ya dados, como determinados por la estructura económico-social y, por lo tanto, estimados como redundantes para ser utilizados como objetos de estudio.
2- <i>Paradigma Toquevilliano</i> , al igual que el anterior, supone a las acciones individuales como surgidas del libre arbitrio. Aunque, se estima que las intencionalidades impresas por los agentes en las acciones, al estar determinadas por la estructura social, deben estudiarse para ser consideradas como datos que podrían contribuir tanto a caracterizar como a diagnosticar, no a los individuos, sino al sistema social del que éstos forman parte.
3- <i>Paradigma Mertoniano</i> , a diferencia de los dos anteriores, supone que las acciones de los actores sociales no surgen de su libre albedrío, ya que estima que la interacción de los agentes se "caracteriza por un contexto de contrato". Por lo tanto, los individuos se aprecian como incapaces de determinar libremente sus acciones, porque están sujetos a una determinación social de tipo contractual y, por lo mismo, se considera que es innecesario estudiar las acciones realizadas por tales actores sociales.

<p><b>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</b></p>
---

4.- *Paradigma Weberiano*, interpreta las acciones individuales como "dotadas de significado", aunque se estima que no se encaminan hacia la búsqueda de un fin que pudiera ser definido autónomamente por el individuo, debido a que se supone que ciertos de sus elementos (de motivación, de percepción y de intencionalidad) son determinados por aspectos sociales y culturales, anteriores a las acciones en cuestión. Además, por último, se teoriza que toda acción implica la maestría de ciertas técnicas o conocimientos, cuya incorporación es también anterior a la acción, adquiridas en la trayectoria de las experiencias socializadas y vividas<sup>6</sup>.

Conforme al esbozo anterior basado en la revisión descriptiva realizada por R. Boudon, a propósito de los paradigmas deterministas e interaccionistas, se puede concluir, en primer lugar, que hay una confrontación de perspectivas epistemológicas evidentes en la concurrencia de estos paradigmas, lo cual ilustra la competencia en la que concurren y que, por lo tanto, están lejos de constituir un cuerpo teórico unificado. Además, en segundo lugar, se advierte que aun cuando las tendencias objetivistas ubican, de diversas maneras, la presencia del actor en la realización de la acción social, su énfasis e intención es no desprenderse de la evidencia, apelando analíticamente a la determinación y objetividad que ofrece la estructura del sistema social

Por lo que se refiere a sus estrategias metodológicas, la mayoría de estos enfoques se han apoyado en planteamientos nomotéticos (hipotético-deductivos); entre ellos, el estructural-funcionalismo que se basa en las consideraciones metodológicas de Emilio Durkheim, para quien, según sus tesis metodológicas, se considera que habrían de "estudiarse los hechos sociales como cosas" Lo cual se fundamenta sobre el entendido de que la vida social podría ser analizada con el mismo rigor que los objetos de estudio o fenómenos de la naturaleza<sup>7</sup>, a partir de la evidencia empírica impuesta a los sentidos de quien investiga

Sin embargo, autores críticos de estas tradiciones han considerado que, si bien los enfoques objetivistas ayudan a contemplar fenómenos como la reproducción o las discontinuidades en el cambio social, se restringen a una visión reducida y fragmentada, propia de los análisis macro sociológicos; los cuales: o bien se desarrollan para el mejoramiento del *status quo* vigente O, también, "se prestan muy bien para la denuncia y la lucha contra el poder y las relaciones de dominación, al nivel de la totalidad social; pero poco contribuyen hacia el entendimiento y la lucha contra las manifestaciones cotidianas y concretas de prácticas (sociales) vinculadas directamente con la dominación"<sup>8</sup>

Estas consideraciones enfatizan en el hecho de que, sin duda adquiere una importancia relevante el reconocimiento de la objetividad y de la determinación que ofrecen e imponen las estructuras-aparato en la institucionalización y operación de las acciones sociales Pero, sin perder de vista el proceso de resignificación y reificación cotidiana de tales determinaciones al impactar y derivarse, dinámicamente, de la subjetividad social que, en términos de los significados sociales, los sujetos reciben, procesan e imprimen en su actuar

<sup>6</sup> Cfr R. Boudon, "Determinismos sociales y Op cit.; pp 171-230

<sup>7</sup> Cfr. Giddens, Anthony, "El desarrollo de la teoría sociológica"; en *Sociología* Madrid: Alianza, 1997; p 744

<sup>8</sup> E Tenti, "Alternativas teóricas para Op cit.; p 4

Por lo que, aquí se considera que en paralelo a las explicaciones deterministas de carácter macro social, es clave interpretar las motivaciones, concepciones e intenciones que subyacen en los significados de las acciones sociales. Lo cual, conforme a estos planteamientos críticos, posibilitaría análisis de mayor comprensión explicativa y ampliaría tanto su potencial interpretativo al articular procesos concernientes a lo macro y micro social, así como en la solución e intervención innovadora de los problemas sociales.

Ahora bien, en relación con lo antes expresado, es justo reconocer que de los teóricos ubicados en la tendencia objetivista, su tipificación es un tanto relativa, pues de manera arbitraria ha sido común que se tipifique reduccionistamente a algunos teóricos, aunque sus aportaciones hayan contribuido en lograr aproximaciones analíticas de mayor comprensión global y/o menos reduccionista sobre los fenómenos sociales. Como ejemplos singulares, se pueden citar a algunas tendencias marxistas que, de manera significativa, han incluido en sus explicaciones la importancia de la vida cotidiana, en su relación con dimensiones históricas, sociales y culturales; con lo que, de hecho, en sus propuestas teóricas y metodológicas del materialismo histórico y dialéctico, se aportaron alternativas en torno a la articulación de fronteras epistemológicas.

Asimismo, como parte de otros ejemplos, habrían de considerarse las aportaciones teóricas de Max Weber, a quien algunos autores lo han etiquetado como teórico de las tendencias macro sociológicas, mientras que otros también le han reconocido grandes aportes a la micro sociología y a la interrelación comprensiva entre estos dos niveles analíticos, lo cual de alguna manera resulta obvio desde su conceptualización de *acción social*. En particular, M. Weber definió a la sociología como "una Ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos"; el concepto fundamental en esta definición es el de *acción social*, en tanto que por acción se entiende a una conducta humana con sentido subjetivo, en otras palabras, con participación de la intencionalidad del sujeto.

Así, afirmaba Weber que, cuando una práctica de esta naturaleza es motivada y condicionada por las conductas de los individuos con los que se relaciona el sujeto, estamos frente a una acción social<sup>9</sup>. En general, esta tesis es fundamental en el discurso teórico weberiano, cuyo interés sociológico se resume en un esfuerzo por interpretar el sentido de la acción social; pues, en términos metodológicos, el investigador tiene que intuir con el actuar social para lograr llegar a las motivaciones y fines que los sujetos sociales imprimen en sus acciones. De modo que, mientras el ambiente cultural esté más cercano del suyo, más fácil le resultará interpretar los comportamientos y las estructuras cotidianas de relación social entre los sujetos; en tanto que en sus acciones resignifican o reifican las determinaciones de las estructuras sociales de pertenencia.

Dentro de esta concepción comprensiva de la sociología, Max Weber aporta importantes alternativas para la triangulación de diferentes métodos a propósito de un mismo objeto de estudio, pues sugiere un método de investigación sobre el sentido de actuar: conocer la acción por la forma como el sujeto la manifiesta ("comprensión actual"); e interpretarla descubriendo sus motivos ("comprensión interpretativa"). Epistemológicamente, mediante la aplicación de estos dos procedimientos metodológicos se llega a percibir la

---

<sup>9</sup> M. Weber, *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* México: Fondo de Cultura Económica, 1984; p 5



"conexión de sentido" entre la acción y la causa<sup>10</sup>. Por lo tanto, estos procedimientos metodológicos no equivalen a un acto de intuición, sino que son base para la formulación de hipótesis interpretativas que esperan su verificación empírica<sup>11</sup>

Asimismo, sobre las propuestas de triangulación de métodos, M. Weber precisa que en la investigación sociológica además de basarse en el método comprensivo, imprescindiblemente se tienen que emplear tanto el método comparativo como el método imaginario, a propósito de cuya relación complementaria sugiere que cuando no es posible establecer asociaciones comparativas, entonces deben construirse relaciones imaginarias entre el fenómeno social y unas causas inexistentes, tratando de analizar cuál hubiese sido el curso probable que tendría la acción en cuestión<sup>12</sup>. De este modo, para Weber resultaba totalmente erróneo suponer que se tendría que estudiar la acción social utilizando los mismos procedimientos metodológicos empleados para investigar el mundo físico o de la naturaleza, en tanto que estimaba que en las acciones sociales intervienen seres humanos pensantes que inevitablemente le otorgan significado y trascendencia a lo que hacen<sup>13</sup>.

En esta lógica de pensamiento, Weber señala que debido a la continua transformación que sufren las acciones sociales de los individuos, lo que los investigadores pueden llegar a establecer son determinadas probabilidades representativas; cuyas aproximaciones analíticas son confirmadas relativamente por la observación. En el sentido de que a consecuencia de la recurrencia de situaciones específicas, es posible aproximarse a la sustentación interpretativa de las acciones sociales que pueden comprenderse en consideración a ciertas condiciones históricas y contextuales, así como por su sentido y motivos típicos<sup>14</sup>

En suma, el ejemplo anterior, basado en algunas de las tesis teóricas y orientaciones metodológicas de M. Weber, sustenta la afirmación de que, si bien, ha tendido a la evidencia la búsqueda dominante de las Ciencias Sociales del mundo occidental moderno; sin embargo, debe reconocerse que existen premisas científicas, desde los clásicos, acerca de que muchos de los "valores" y "fines", entre otros, de carácter profundo, que parecen orientar las acciones de los sujetos, no son comprensibles por la simple observación, ni limitadas por la cuantificación en su medición con la simple evidencia empírica

Por último, queda claro que la investigación en el campo de las ciencias sociales mantiene entre sus retos la superación de dicotomías y reduccionismos, expresados mediante sus estudios parcelarios, como relativamente lo serían los análisis que enfatizan en la importancia exclusiva y determinista de las influencias sociales que impone lo objetivo-estructural, como lo único legítimo. En tanto que tal reduccionismo conlleva otros dilemas antagónicos que emergen entre los estudios que se encargan, por un lado, de lo objetivo-aparente; mientras que, por otro lado, las tendencias subjetivistas dicen ocuparse de lo subyacente-esencial

Precisamente, a continuación se esbozan algunas orientaciones teóricas y metodológicas de las tendencias subjetivistas

<sup>10</sup> Ibidem; pp 8-11.

<sup>11</sup> Ibidem; pp. 9-10

<sup>12</sup> Ibidem; p 10

<sup>13</sup> Cfr. Giddens, Anthony, "El desarrollo de la ... Op cit; p 747.

<sup>14</sup> M. Weber, *Economía y Sociedad* Op cit; p 16

## 1.2. TENDENCIAS SUBJETIVISTAS

Las tendencias subjetivistas erigen sus alternativas epistemológicas, tanto teórico conceptuales como metodológicas, exactamente en el polo opuesto en el que se ubica la mayoría de las variantes del determinismo e interaccionismo objetivista. Por ello, contra las categorías explicativas "macro sociales" y apriorísticas, las corrientes comprensivas e interpretativas, "micro sociológicas" y subjetivistas de la fenomenología social<sup>15</sup>, así como las del interaccionismo simbólico<sup>16</sup>, reivindican al sujeto(sic) como constructor, protagónico y prácticamente único, de lo social.

Desde la mayoría de los enfoques representativos de estas tendencias subjetivistas, se mantiene la tesis acerca de que la realidad social está provista de significados, en la medida en que el mundo natural, cultural e intersubjetivo, emerge de las acciones sociales que son resultado de las relaciones subjetivas sostenidas cotidianamente entre los sujetos sociales. Se asume que los sujetos sociales persiguen objetivos racionales que se sustentan en sus motivos, concepciones e intencionalidades; y que, por lo tanto, las acciones sociales se basan en sus significados subjetivos e intersubjetivos, constitutivos del sentido común; mismo que es socializado colectivamente en términos cotidianos.

Conforme a lo anterior, los enfoques que se identifican como representativos de las tendencias subjetivistas, prestan mayor importancia a los procesos sociales a pequeña escala y no precisamente a las sociedades como un todo estructurado objetivamente; por ello, enfatizan la importancia de las situaciones de interacción, así como las capacidades significativas de sentido, de intencionalidad, de negociación y de reestructuración, que poseen los sujetos en la conducción y constitución de las acciones sociales; y, con base en tal consideración, se manifiestan en contra de las teorías objetivistas que reivindican al determinismo de la estructura-aparato, cuyas acciones se objetivan mediante leyes o contratos sociales, etc.

El antagonismo frente a las tendencias objetivistas se apoya en el propósito de ahondar sobre la importancia de lo micro social; lo cual, no implica que estas perspectivas sostengan un enfrentamiento directo a ultranza, en tanto que son varios los teóricos de orientación subjetivista que retoman planteamientos de otros teóricos que han sido etiquetados arbitrariamente como objetivistas. Ejemplo de ello es Alfred Schutz, quien retomó críticamente el pensamiento de Max Weber<sup>17</sup>, e intentó aclararlo y desarrollarlo a la luz y bajo los propósitos comprensivos de la fenomenología trascendental de Edmund Husserl.

<sup>15</sup> Como ejemplos de esta corriente, véanse los textos de A. Schutz, *Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la sociología comprensiva* Buenos aires: Paidós, 1972; *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974; y *Estudios sobre teoría social*. Buenos aires: Amorrortu, 1974.

<sup>16</sup> Véanse como ejemplos de esta corriente los texto de G. H. Mead, *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972; de H. Blumer, *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, 1982; el de E. Goffman, *Ritual de la Interacción* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo; así como el de A. Coulon "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación"; en *Etnometodología y Educación* Barcelona: Paidós, 1995; pp 59-112.

<sup>17</sup> En lo general, gran parte del pensamiento weberiano está presente en la obra completa de este autor; aunque, particularmente, un análisis crítico se encuentra en el capítulo de A. Schutz, "La formación de nuestro problema: los

En efecto, en sus conclusiones del estudio que hace de la sociología comprensiva de M. Weber, Schutz cuestiona que mientras la acción social siga siendo indefinida no se puede hablar del "significado a que apunta la acción" adjudicada por el sujeto social, dificultad que se agudiza por la falta de claridad con la que se caracteriza el concepto weberiano de "significado a que se apunta"<sup>18</sup> Para ello, sugiere que sobre la base de su definición se interprete metafóricamente, de modo que se pueda comprender el sentido de la acción social desde los motivos e intencionalidades que el actor imprime en sus acciones

Tal consideración se basa en el análisis de los procesos constitutivos de la acción social, así como con el afán de contribuir hacia una definición conceptual más integral de las acciones sociales, que son constituidas de manera singular por los sujetos, tanto en su dimensión objetiva como en su dimensión no manifiesta. De modo que, A. Schutz estima que *la acción social: "a) - es una vivencia, b) - que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad espontánea del sujeto, y c) - que puede ser distinguida de todas las otras vivencias por un Acto peculiar de atención"* Asimismo, en relación con la acción social futura, precisa el modo singular que puede tener "el acto proyectado, de acuerdo con el cuál éste es anticipado en su propio proyecto en el tiempo futuro perfecto"<sup>19</sup>.

Además, con respecto a los conceptos de acción social y de la intersubjetividad, Schutz destaca las posibles modificaciones en los significados esenciales (constituidos por motivos, concepciones y fines), "según si el objeto de la orientación-hacia-Otro es un otro-yo del mundo de la realidad social directamente vivenciada, del mundo de los meros contemporáneos, del de los predecesores o del de los sucesores". Estos son, en particular, elementos formativos de la intersubjetividad que permiten asimilar los rasgos configurativos subyacentes, en la conexión de sentido de las experiencias humanas<sup>20</sup>

En general, las tesis subjetivistas se complementan con algunos planteamientos weberianos, en relación con la interpretación subjetiva del sentido: para lograr comprender la acción social, resulta necesario descubrir el sentido que el sujeto social le imprime a su acción; es decir, interpretar los significados (motivaciones, concepciones y fines) que la acción despierta para tal sujeto. En esta lógica, se busca una interpretación subjetiva de los sentidos que se imprimen en las acciones sociales, para conocer la forma en que los individuos se explican, a partir de su sentido común, su conducta y la de sus semejantes con los que se relacionan en su universo cotidiano<sup>21</sup>

Resulta particularmente significativo que *Alfred Schutz defina como acción social a la "conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente"*. Con esta concepción le da prioridad y exclusividad a una de

---

conceptos metodológicos de Max Weber"; en *Fenomenología del Mundo*. Op cit

<sup>18</sup> Ibidem; pp 243

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem; pp 246-247

<sup>21</sup> Cfr. M. Weber, *Economía y Sociedad*. Op. cit; p. 5-28. Asimismo, un texto clave sobre la percepción y mirada del investigador frente a la mirada y significados del sujeto-objeto de estudio, es el de: P. Berger y T. Luckman, *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979. En este libro, los autores enfatizan el efecto configurador de la realidad social por la subjetividad; lo cual es muy consecuente con la orientación de la corriente fenomenológica de Alfred Schütz.

las dimensiones consideradas en la perspectiva de Max Weber, acerca de estimar los procesos mentales de las acciones sociales, tanto conscientes como semiconscientes (y/o mecánicos), mismos que, según él, al complementarse con procesos no mentales caracterizan la complejidad de las acciones sociales; además de que, a su vez, marca un claro antagonismo frente a los paradigmas deterministas, que niegan cualquier posibilidad al agente social.

Al respecto, A. Schutz considera que la acción se origina en la conciencia del sujeto y supone que es el mismo sujeto social, y sólo él, el que la proyecta, el que le imprime propósitos y el que la realiza de manera concreta; asimismo, Schutz, tipifica a *las acciones sociales como manifiestas* (para referirse a las prácticas que realizan los sujetos) y *latentes* (para ubicar a aquellas acciones que quedan en un nivel de tentativa al no concretarse). Es decir: a) - *las acciones manifiestas* son precisamente aquellas prácticas sociales que, paralelamente, el sujeto las realiza objetivamente y, a su vez, subjetivamente les imprime un propósito en su concreción; b) - *las acciones latentes* incluyen "todas las formas de decisión negativa en las cuales el actor decide, con un propósito determinado abstenerse de llevar a cabo determinada conducta"<sup>22</sup>

De manera coincidente con esta postura fenomenológica, la posición del interaccionismo simbólico mantiene una perspectiva de confrontación frente a las posturas objetivistas, en la medida en que sus tres premisas fundamentales indican lo siguiente:

- a) - *En primer lugar*, se concibe que "el ser humano orienta sus actos hacia las cosas y situaciones en función de lo que éstas significan para él".
- b) - *En segundo lugar*, se estima que "el significado de esas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social" que cada individuo mantiene con sus semejantes; y
- c) - *En tercer lugar*, se aprecia "que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo, desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas y situaciones que va hallando a su paso"<sup>23</sup>

En estas tres premisas *se advierten como elementos centrales a los significados sociales*, mismos que, desde este enfoque, se ubican como imprescindibles para tenerse en cuenta en cualquier estudio que pretenda analizar el comportamiento humano

Al respecto, el interaccionismo simbólico considera erróneas dos de las concepciones antagónicas tradicionales representadas, por un lado, por el determinismo estructural; y, por otro lado, el reduccionismo psicologista. Tales tradiciones antagónicas advierten a los significados sociales: o bien, como emanados de la estructura intrínseca de la cosa que los posee; o bien, como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona. En cambio, *desde el enfoque del interaccionismo simbólico se asume a los significados*

---

<sup>22</sup> A. Schutz, *El Problema de* Op. cit.; pp 22-23

<sup>23</sup> H. Blumer, *El Interaccionismo Simbólico* Op. cit.; p 2



*sociales como un producto social, como resultado de la interacción que ocurren entre los individuos, y que conllevan un proceso de interpretación para la formación, realización e interpretación de las acciones sociales que caracterizan al comportamiento humano*

Con base en lo anterior, se concibe a la interacción como un proceso que forma y sustenta al comportamiento humano y no como un simple medio para la expresión de tal comportamiento<sup>24</sup>. Igualmente, a partir de considerar que toda sociedad humana se integra con apoyo en la interacción social, entre personas que están comprometidas con sus acciones de vida; desde este enfoque, se diferencian *dos tipos de interacción*.

- a) - *Interacción simbólica*, referida a las acciones sociales que para su comprensión implican la interpretación de las situaciones y de los actos, mediante la necesaria convivencia común, en tanto que se emplean códigos y símbolos significativos sólo para aquellos que comparten las mismas experiencias sociales; y
- b) - *Interacción no simbólica*, que se manifiesta en respuestas reflejas o mecánicas (por ejemplo con la utilización de gestos) y que, también, están provistas de significados para las personas que se relacionan entre sí<sup>25</sup>

Por otra parte, las tradiciones subjetivistas se estructuran como un campo teórico de conocimientos alrededor de un conjunto de afirmaciones como las anteriores y como muchas otras más, entre ellas las siguientes: la realidad social se entiende como "la suma total de objetos (reales e ideales) y de los sucesos que ocurren dentro del mundo social (natural y cultural), tal como lo experimenta el flujo de pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción"<sup>26</sup>. Es decir, el mundo social cultural se percibe como el mundo de la vida cotidiana, en donde ocurren múltiples formas de interacción entre semejantes, que se conocen en grados diversos tanto de intimidad como de anonimato<sup>27</sup>.

En suma, la realidad social se aprecia como un fenómeno en cambio continuo, basado en relaciones intersubjetivas y, por lo tanto, que no puede ser explicado a partir de un conjunto de fuerzas sociales estáticas y deterministas. Aunque se mantienen confrontaciones particulares entre los enfoques de los cuales son representativos los trabajos de Alfred Schutz, de George Herbert Mead y de Herbert Blumer; en su conjunto mantienen una franca oposición antagónica con las posturas objetivistas y nomotéticas de orientación macro social.

Además, estos enfoques de orientación micro sociológica son sólo algunos ejemplos de cómo en las tendencias subjetivistas se concibe lo social como "social construido", a partir de las acciones e interacciones emprendidas por los sujetos, en cuya concreción se reivindican a los significados sociales como subyacentes y esenciales de las experiencias humanas. En particular, en estas tendencias analíticas *adquieren especial*

<sup>24</sup> Ibidem; p 4

<sup>25</sup> Ibidem; p 6.

<sup>26</sup> A. Schutz, "Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales", en *El Problema de la* Op cit.; pp 74-75

<sup>27</sup> Ibidem; pp 80-81

importancia algunas otras categorías como las siguientes: mundo de la vida cotidiana, mundo del sentido común, motivos y fines experimentados en el flujo de pensamiento de los sujetos, intencionalidad, interacción social, etcétera<sup>28</sup>

Del mismo modo, con base en el reconocimiento de la subjetividad, como dimensión implícita necesaria de interpretar, en las tendencias subjetivistas la explicación causal es sustituida, de manera absoluta, por la comprensión intencional<sup>29</sup> Es más, desde estas tendencias se afirma que todo concepto científico de lo social está teñido de sentido común y su elaboración pasa por procesos subjetivos; en tanto que, retomando a J Dewey, se considera que toda investigación empieza y termina dentro de la matriz social y cultural<sup>30</sup> Por lo que sería ingenuo suponer cualquier separación o distanciamiento neutral en la relación que se da entre el sujeto y el objeto de estudio en los procesos de construcción de conocimientos científicos

Asimismo, se señala que las investigaciones basadas en la observación sensorial, del método científico experimental adoptado de las ciencias naturales, al percibir a sus objetos de estudio como hechos sociales ya dados de manera predeterminada, excluyen automáticamente varias dimensiones de la realidad social; entre ellas todos los procesos tácitos en donde destaca la subjetividad social Por lo cual, no es razonable ignorar a la intersubjetividad ni asumirla como reflejo de lo macro estructural o como algo ya dado o como una cualidad casi obvia de nuestro mundo

Es decir, se estima como indispensable el desarrollo de los enfoques subjetivistas para que, bajo la técnica de la comprensión (*Verstehen*), se analice el sentido común, se plantee y se aborde la cuestión de la intersubjetividad, como la dimensión que permite dilucidar los significados que imprimen los actores en sus interacciones cotidianas y en sus acciones sociales De modo que, en la reconstrucción analítica se puedan asimilar los rasgos formativos subyacentes y esenciales de la experiencia humana, y cuyos resultados tendrán que ser comprensibles para los mismos actores y sus semejantes; y, así, "pasar a elaborar los principios metodológicos que están en la base de las relaciones entre las personas"<sup>31</sup>

Con lo descrito hasta aquí, conviene retomar una de las advertencias realizadas por autores críticos de estas perspectivas; en el sentido de que "la filosofía de Schutz permaneció unida al punto de vista del ego y, por consiguiente, a la noción de que nunca podemos alcanzar más que un conocimiento fragmentario e imperfecto del Otro, cuya conciencia debe permanecer eternamente cerrada para nosotros"<sup>32</sup> Esto supone que los puntos de vista difieren entre el actor y el interlocutor y, metodológicamente, por supuesto para el observador casual o no De este modo, se considera que la construcción de conocimientos verdaderos siempre se logra de una manera aproximativa

Además, desde algunos otros enfoques de orientación globalizante, se señala que el problema principal del subjetivismo radica en que la mayoría de sus corrientes teóricas y metodológicas estiman que el

---

<sup>28</sup> Cfr. A Schutz, *El Problema de la* Op. cit

<sup>29</sup> C Pereyra, "La intencionalidad en la historia (una discusión filosófica), en *Nexus* No 30, México, 1980; pp 31-38

<sup>30</sup> A Schutz, *El Problema de la* Op. cit ; p 75.

<sup>31</sup> *Ibidem*; p. 19.

<sup>32</sup> A Giddens, *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico* Buenos Aires: Amorrortu, 1993; p 18

mundo del "sentido común", el mundo de la "vida cotidiana", con sus actores e interacciones, constituyen un mundo social cerrado y autónomo, con sus particularidades y únicas reglas del juego, que son producto de las interpretaciones, construcciones y negociaciones de los sujetos interactuantes. Por lo que se objeta que, si bien, las acciones sociales son concretadas por los sujetos en la vida cotidiana, lo cierto es que su configuración y afectación no se agota en el interior de este nivel social, sino que trasciende tal cotidianidad al formar parte, determinarse y coparticipar de y con una realidad social más amplia y compleja. Por ello, al igual que es importante clarificar las condiciones en que se generan y que matizan a las acciones sociales, no es menos importante, entre otras cosas, analizar las consecuencias de las mismas acciones y la determinación de elementos mediados y no por la conciencia del sujeto

En este sentido, se cuestiona que las tendencias subjetivistas, al hacer un recorte micro sociológico en su análisis de la realidad social, en sus investigaciones imponen una metodología restringida; en tanto que las observaciones se ordenan descriptivamente y con base en los distintos tipos de conocimiento que se yuxtaponen como parte del saber cotidiano (entre ellos, el de sentido común, el mágico, el empírico, el mítico, etc.). Con lo cual se han enriquecido tendencias inspiradas en enfoques que rechazan el empleo de conceptos o categorías apriorísticas

Es decir, se crítica que estos enfoques se limiten sólo a informar acerca del "cómo" se realizan las acciones sociales; de "cómo" se genera la vida social en el nivel de lo inmediato. Pero no explican el "por qué" de éstas a un nivel más amplio, ni aportan alternativas para su innovación reformista y/o de transformación radical. Por lo que, se ha advertido que las tendencias subjetivistas, en oposición a las tendencias objetivistas, corren el riesgo de convertirse en simples concepciones "ateóricas", basadas en la simple exposición descriptiva del sentido común

En suma, como resultado de la concurrencia polémica entre las tendencias objetivistas y subjetivistas, desde finales de la década de los años 1970 y, fundamentalmente, en la década de los años 1980, surgieron análisis constitutivos de una nueva tendencia holográfica y/o de globalización, misma que ha elaborado sus corpus teóricos y metodológicos mediante la articulación de fronteras epistemológicas. Es decir, se autopresentaron como propuestas alternativas para captar lo más ampliamente posible las distintas dimensiones y niveles de las diferentes realidades sociales; y, con ello, dar paso a la inclusión analítica de la diversidad singular y significativa de las acciones sociales, por lo menos desde la consideración de los siguientes niveles constitutivos de la realidad social y de los susceptibles objetos de estudio:

- a) - Las propiedades subjetivas e intersubjetivas que caracterizan a las relaciones de los sujetos
- b) - De la correspondiente determinación de la estructura – aparato; y
- c) - De la coparticipación de los contextos históricos y culturales

Lo cual, sin embargo, escasamente ha amparado la necesidad de desarrollar estudios sociales que mantengan una relativa independencia de los tratamientos hegemónicos, propios de las tradiciones analíticas desarrolladas en el mundo occidental moderno. De esta manera, a continuación se esbozan algunas de las

características de un tercer tipo de tendencias de orientación globalizante, amparadas en la articulación complementaria de distintas fronteras teóricas y metodológicas.

### **1.3. TENDENCIAS DE ARTICULACIÓN DE FRONTERAS EPISTEMOLÓGICAS**

El bosquejo anterior sobre las tendencias analíticas de orientaciones objetivista y subjetivista, permiten identificar un eje problemático que delimita uno de los problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales; en tanto que construyen una inconexión artificial sobre elementos y procesos constitutivos de la realidad social, al imponer en sus análisis una serie de dilemas y dicotomías, que resultan antagónicas y reduccionistas. Entre ellas, por un lado, destaca la separación arbitraria con la objetividad de las estructuras-aparato (instituciones, normas, etc.); y, por otro lado, la subjetividad de los sujetos sociales (proceso intersubjetivos, significados, etc.) que en las realidades sociales coparticipan como hechos o como acciones sociales.

Es decir, *entre las tendencias objetivistas y subjetivistas se establece un falso antagonismo que, por un lado, supone el reduccionismo de lo social objetivo (instituciones, normas, leyes, etc.); y, por otro lado, el reduccionismo de lo social subjetivo (motivaciones, percepciones, concepciones, intencionalidades, etc.)*

#### **1.3.1. Alternativas de globalización analítica ante los reduccionismos objetivistas y subjetivistas**

En términos epistemológicos, *a propósito de esas dos grandes tradiciones dominantes en el campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno, la mayoría de las investigaciones han oscilado en torno a dos polos. a) - por un lado, se ha tendido a eliminar lo social subjetivo, considerándolo como simple efecto o resultado predeterminado de lo "social verdadero", en relación con lo que institucionalmente se deriva de lo estructural objetivo, y b) - por otro lado, se ha designado como lo real a lo social percibido y vivido, al mundo de la vida cotidiana y del sentido común, tal como existe y como se expresa en situaciones específicas y concretas, conforme a propósitos racionales que interpelan comprensivamente la importancia de lo subjetivo e intersubjetivo.*

*La falsa dicotomía de lo social emerge de tales tendencias* dado que, analíticamente, se abordan los hechos y acciones sociales polarmente, ya sea desde objetos de estudio que se definen y delimitan por el nivel macro social; o bien, desde objetos de estudio recortados analíticamente en el nivel micro social. Además, resulta obvio que desde estas tendencias reduccionistas no se asimilan ni se aceptan posibles opciones analíticas que permitan explicar cómo se articulan y/o coparticipan estos dos niveles de la realidad social.

Ahora bien, además de lo que se ha cuestionado como absurdo antagonismo construido por esas dos tendencias reduccionistas, es importante enfatizar sobre otras controversias epistemológicas (teóricas y metodológicas), que han resultado tanto de la confrontación general sostenida entre las tendencias objetivistas y subjetivistas, así como de los enfrentamientos particulares que se suscitan entre los enfoques que constituyen. con sus debates singulares, cada una de estas tendencias. De hecho, las luchas epistemológicas ocurren bajo distintos objetivos en paralelo, puesto que los propósitos de los enfoques analíticos se dirimen en

torno a las necesidades de explicar e interpretar objetos de estudio particulares concernientes a los fenómenos sociales (como hechos sociales, o bien como acciones sociales); además de que, con base en sus corpus teóricos y conceptuales, así como en sus estrategias y procedimientos metodológicos, políticamente pretenden conquistar el monopolio de la autoridad científica en el campo de las ciencias sociales occidentales

De estas controversias, de carácter metodológico, teórico y político, emergen otras dicotomías y dilemas; por ejemplo: por un lado, las de tipo metodológico debaten las propuestas derivadas de la tradición positivista nomotética (métodos cuantitativos), frente a la tradición histórica-fenomenológica-idiográfica (métodos cualitativos) Y, por otro lado, bajo compromisos políticos antagonicos, los dilemas de tipo teórico se confrontan con respecto al consenso y al conflicto en la sociedad, en donde mientras algunas posturas claman a favor de la cohesión en términos del orden y de la armonía para mantener la funcionalidad del sistema social (funcionalismo); otros, por el contrario, enfatizan la importancia del conflicto social, como explicación de que las sociedades están constituidas por divisiones, tensiones y luchas, que pueden contribuir al cambio social (M. Weber), asimismo, estas mismas cuestiones de conflicto se advierten como circunstancias que pueden potenciar la transformación radical del sistema social capitalista, en la medida en que estallen las luchas activas entre las clases sociales que, dialécticamente, lleven a su abolición absoluta para establecer una sociedad más justa (Marxismo)<sup>33</sup> A su vez, otro dilema, que surge entre los enfoques antimarxistas y los propiamente marxistas, se refiere a los rasgos del desarrollo social capitalista, que es el característico del mundo occidental moderno: los primeros lo ven como resultado de una historia lineal, objetivada en la superación de etapas anteriores y que no pueden limitarse a influencias estrictamente económicas; mientras que los segundos dan una explicación basada en el materialismo histórico y dialéctico, reconociendo las distintas formaciones sociales de producción, que se han caracterizado por la división de clases<sup>34</sup>.

*Dentro de este marco de luchas epistemológicas y políticas, en las últimas décadas del siglo XX resurgieron nuevas tendencias de globalización, bajo la orientación de articular fronteras epistemológicas afines y complementarias, con lo cual expusieron su intención manifiesta de superar la falsa dicotomía entre lo social objetivo y lo social subjetivo, y en este sentido, han intentado reorientar alternativamente las investigaciones científicas. El propósito de estas tendencias de globalización es que se realicen análisis integradores de dimensiones y niveles de lo social, desde la interpelación de perspectivas afines y complementarias, que si bien apelan al pluralismo y al rechazo de cualquier ortodoxia, tratan de evitar caer en riesgos y problemas eclécticos y/o reduccionistas; para ello, se afirma que ante una realidad social compleja, que no es explicable a partir de perspectivas sectarias o reduccionistas, se exige una apertura y flexibilidad en la articulación de fronteras teóricas y metodológicas, como signo de los nuevos tiempos de la modernidad y/o posmodernidad occidental*

*Estas tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas, inicialmente se identificaron con las lógicas de la multidisciplinariedad y, posteriormente, se han sustentado bajo los enfoques definidos como transdisciplinarios, en tanto que inicialmente se empezó por exhortar a favor de la conveniencia de integrar las fronteras tanto disciplinarias, como las de especialización y las propiamente paradigmáticas de las ciencias sociales (en términos teóricos y metodológicos) y, con ello, superar los linderos impuestos por las tendencias reduccionistas. Con ello, empezaron a sugerir que los análisis científicos convendría realizarlos de manera*

<sup>33</sup> Cfr. Giddens, Anthony, "El desarrollo de la..." op cit; 742-769

<sup>34</sup> Ibidem

global, superando la parcelación y/o segmentación de los conocimientos, mediante estrategias de investigación organizadas conforme a los requerimientos de los objetos de estudio

Es decir, se empezó a proponer que la articulación de fronteras epistemológicas ocurriera a través de la identificación de aportes teóricos y metodológicos afines, complementarios y organizados de manera congruente, en función de los requerimientos analíticos de cada objeto de estudio en cuestión. Para ello, con base en los tratamientos analíticos de globalización, se prosiguió sugiriendo que los aportes epistemológicos retomados pudieran ser recuperados de distintos enfoques; y que, incluso, pudieran ser constitutivos de disciplinas de diferentes campos científicos, y no solamente de aquellas que tuvieran adscripción específica en el campo de las ciencias sociales. *En términos dominantes, estas tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas han propuesto que en el diseño y desarrollo de las investigaciones se retomen contribuciones teóricas y metodológicas de distintas tendencias parcelarias, mismas que, fundamentalmente, han sido desarrolladas en el terreno de los diferentes campos científicos, a lo largo de la historia del mundo occidental moderno.*

En general, *estas tendencias globalizantes de articulación de fronteras epistemológicas, han cuestionado que las tradiciones objetivistas y subjetivistas han construido un absurdo antagonismo entre dos niveles de la realidad social (el macro y el micro social), en tanto que tales recortes han sido arbitrarios; puesto que, en todo caso, en la manifestación de los fenómenos sociales estos niveles mantienen una interdependencia recíproca, cuya yuxtaposición es factible y necesaria de análisis global que permita su jerarquización y explicación.* Es decir, se ha apelado al hecho de que en los análisis globales tal jerarquización y explicación es imprescindible, puesto que los distintos aspectos y procesos que se identifican en la realidad implican múltiples posibilidades de coparticipación y determinación mutua; cuya dinámica, complejidad e irrepetibilidad de lo social, resulta por los distintos niveles y dimensiones que le son constitutivos, y mismos que son tanto internos como externos, tanto explícitos como tácitos, y que en la conjugación singular de los determinismos estructurales y de las relaciones intersubjetivas de sentido, adquieren una explicación interpretativa particular, conforme se construyen las acciones sociales en cada contexto histórico y cultural específico, concerniente a cada colectivo social<sup>35</sup>

### **1.3.2. Ejemplificación de algunas tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas**

Además de los esfuerzos de articulación de fronteras epistemológicas que se han realizado en otros campos científicos, e incluso entre distintos campos<sup>36</sup>, dentro del campo de las ciencias sociales, son varios los enfoques que han destacado en sus pretensiones de articular fronteras teóricas y metodológicas. Entre ellos, han tenido un papel sobresaliente: la etnometodología, en paralelo con los avances de la etnografía; la

---

<sup>35</sup> Cfr. A. Zamora y J.M. Pineda "Una aproximación para el estudio de la práctica docente. Reflexión sobre un marco referencial para el análisis de los procesos educativos en el aula escolar"; en Rueda, Mario y otros (Coords.) *El Aula Universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE-UNAM, 1991; pp 285-298

<sup>36</sup> Al respecto, como anteriormente se citó, resulta significativo el intento que, en la década de los años 1970, efectuaron físicos cuánticos, biólogos, fisiólogos, neurocirujanos, psicólogos y teólogos, para afrontar la relación entre Cerebro y Mente, Materia y Espíritu, y así contribuir a una nueva concepción del mundo. Cfr. K. Wilber (Editor), *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós, 1987

filosofía postwittgensteiniana; la hermenéutica y la teoría crítica; la nueva sociología; etcétera. Por citar sólo algunas corrientes paradigmáticas que se han autodefinido como renovadoras y alternativas.

Estos enfoques de orientación globalizante y con matices singulares abordan analíticamente las *acciones sociales*, las cuales, para su interpretación amplia y densa, son consideradas desde sus diferentes elementos y ángulos de realidad; en tanto que se considera que son concomitantes en su concreción. Para tal efecto, analíticamente se retroalimentan de contribuciones aportadas por varias tradiciones teóricas y metodológicas; al respecto y a manera de ejemplo, resulta conveniente recuperar algunas de las tesis y procedimientos que sustentan a los enfoques globalizantes antes citados, aunque sea de manera muy sucinta:

*1.3.2.1 La etnometodología* Este enfoque está basado de manera esencial en orientaciones teóricas y metodológicas de la sociología comprensiva, aunque de manera integradora recurre a los aportes de la filosofía del lenguaje ordinario y someramente de la fenomenología, sin recuperar el análisis motivacional que propone A. Schutz. Más bien, de acuerdo con H. Garfinkel, se preocupa sobre cómo las acciones en la vida cotidiana son interpretadas como fenómenos significativos por los sujetos; interpretación que supone describir las acciones desde sus formas lingüísticas y, con lo cual, las palabras se asimilan también como hechos; aclarándose que un signo igual puede tener diferentes significados al emplearse en distintos contextos<sup>37</sup>

De ahí que la etnometodología tenga como propósito hacer que la interpretación de las acciones, o prácticas sociales, sea explicable en sí misma; por lo tanto, para la etnometodología la acción social debe ser tratada como racional, sólo porque, precisamente, es explicable en sí misma<sup>38</sup>. Para ello, habrá de advertirse que la etnometodología contiene, en sí misma, una filosofía de integración particular sobre distintas tradiciones epistemológicas de orientación micro social que han contribuido en la constitución del campo de las ciencias sociales de la modernidad occidental.

*1.3.2.2. La etnografía* En paralelo, muy cercano al enfoque de la etnometodología, participa también una nueva versión de la etnografía, misma que, a su vez, juega un papel complementario con otros enfoques analíticos; en tanto que, regularmente, se recuperan de la etnografía distintos procedimientos concernientes a sus recursos metodológicos (por ejemplo: observación participante y entrevista a profundidad), y no sólo a nivel de lo que usualmente se entiende como técnicas de investigación. En este sentido, la nueva versión de la etnografía se asimila como un enfoque teórico y metodológico, con el que ha trascendido su identificación inicial como simple rama técnica de la antropología. Su propuesta de globalización, se advierte en la medida en que sus sustentos epistemológicos conjuntan distintas contribuciones paradigmáticas que han sido desarrolladas, incluso, en diferentes disciplinas; con ello, atiende su propio objeto de estudio (referido a su interés por interpretar los significados culturales de las acciones sociales, en consideración con sus dimensiones sociales, históricas y culturales).

<sup>37</sup> Cfr. H. Garfinkel, *Estudios en Etnometodología*. New Jersey: Prentice-Hall, 1969 (Traducción: Universidad Pedagógica Nacional). Asimismo, ensayos ilustrativos sobre los resultados alcanzados desde el enfoque etnometodológico, constituyen la segunda parte del libro de: S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990; pp 179-283. Otro texto útil para reconocer algunos de los planteamientos de la etnometodología es el de A. Coulon, *Etnometodología y Educación*. Op cit.

<sup>38</sup> A. Giddens, *Las Nuevas Reglas*. Op cit; pp 33-44

Para ello, en términos de sus sustentos epistemológicos, paulatinamente ha afinado y enriquecido sus contribuciones metodológicas y analíticas, mediante su retroalimentación por diversos enfoques afines y complementarios que han tenido una contribución relevante tanto en la propia antropología como en otras disciplinas sociales; entre los enfoques que sustentan sus supuestos analíticos y procedimientos metodológicos, destacan: la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística, la sociología comprensiva y la hermenéutica<sup>39</sup> Es decir, en los tiempos recientes que enmarcan la culminación del segundo milenio e inicios del tercero, la etnografía se ha destacado porque su papel no se ha limitado a registrar y describir; sino que, además, procura interpretar las acciones sociales, a partir del significado y del sentido que los sujetos sociales asignan a sus acciones cotidianas, sin perder de vista las determinaciones significativas del contexto cultural específico en donde se desenvuelve la realización de la acción<sup>40</sup>

En este sentido, los análisis etnográficos se delimitan en torno a las prácticas cotidianas, mediante su descripción e interpretación, para abarcar tanto la importancia de lo objetivo-aparente como, esencialmente los significados subjetivos tácitos que los sujetos imprimen en sus acciones sociales; en otras palabras, se concibe que la existencia del mundo social se constituye tanto por los motivos, interpretaciones, concepciones, declaraciones e intencionalidades que los sujetos imprimen en sus acciones, así como de aquello que lo contextúa en diferentes niveles. De tal modo que, los propósitos de análisis globalizantes de la etnografía implican no perder de vista el contexto particular inmediato, así como los procesos sociales amplios, en donde habrían de considerarse las probables determinaciones estructurales que pueden incidir, coparticipativamente en la constitución de las acciones sociales; por lo cual, en términos metodológicos, se estima conveniente que el investigador se ubique directamente en el lugar cotidiano, natural y no artificial, en donde los sujetos sociales orientan y concretan sus acciones

Con ello, se aclara que, de esta forma, "se pretende abarcar no sólo los aspectos a nivel micro", sino también tomar en cuenta elementos propios, explícitos e implícitos, del nivel macro social; pretensión que permite el estudio y consideración de relaciones de lo cotidiano, con instituciones que contribuyen en la organización social, en términos culturales, económicos y políticos. En suma, su propuesta analítica y metodológica pretende trascender el entorno inmediato, de manera relativa, implicando la consideración de aspectos y procesos contextuales más amplios

---

<sup>39</sup> Al respecto conviene consultar los textos de M Bertely, *Interpretación Etnográfica en Educación. epistemología y método*. México: CIESAS, 1998; el de P. Woods, "Introducción El yo del etnógrafo"; en *Investigar el Arte de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1998; y el de M Bertely, *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000

<sup>40</sup> Sobre estas consideraciones se recomienda consultar los textos de: M Corenstein, "El significado de la investigación etnográfica en educación", en M Corenstein y otros autores, *Factores que Intervienen en la Calidad del Proceso Educativo en la Escuela Primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988; pp 21-37; el de L J Galindo Cáceres, "Etnografía El oficio de la mirada y el sentido"; en *Técnicas de Investigación*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998; el de M Hammersley y P Atkinson. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994; el de P Woods, *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987; y el de M Bertely, *Conociendo Nuestras Escuelas*. Op cit



1.3.2.3. *Filosofía postwittgensteiniana* El representante más cercano de este enfoque es Peter Winch, quien propuso una articulación de fronteras epistemológicas, a partir de la filosofía de Wittgenstein, y se apoyó en premisas de la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística, la semiótica y la sociología comprensiva, entre otras. Su propósito de estudio pone especial interés en "la acción, el significado y la convención en el contexto de la vida social humana"<sup>41</sup> En particular, P Winch emprendió sus análisis mediante esas bases teóricas y metodológicas con la intención de que permitieran presentar un complejo de características interactuantes de la acción significativa, misma que se sustenta en las siguientes tesis:

- a).- Hay acciones significativas que se orientan y realizan por una razón
- b).- Algunas razones pueden no ser advertidas por el sujeto que realiza la acción, puesto que pueden tener existencia a nivel inconsciente.
- c).- Por tales procesos subjetivos, las acciones "orientadas significativamente" son las que carecen de total sentido para el observador casual.
- d).- Las acciones de significación social son aquellas que suponen un "estar comprometido" del sujeto, con otros sujetos o con su entorno, para actuar de una forma determinada
- e).- Además, toda acción significativa está "*ipso facto* regida por reglas"
- f).- La noción de regla, que rige las acciones sociales, debe contemplarse flexiblemente, pues estima la existencia "de diversas clases de regla a la que se adhiere", respectivamente, cada "sujeto"
- g).- "Los principios, los preceptos, las definiciones, las fórmulas, deben su sentido al contexto de actividad social humana, en el cual se aplican"
- h).- Para comprobar que el sujeto social en sus acciones sociales está aplicando reglas, debe indagarse qué sentido, entre lo correcto y lo erróneo, imprime en la realización de tales acciones.
- i).- Asimismo, la costumbre en la realización de las acciones, por parte de los sujetos, "resulta siempre adaptable y susceptible al matiz de la situación"
- j).- Por ello, "la posibilidad de reflexión es esencial para esa clase de adaptabilidad", lo cual es imprescindible de interpretar para poder considerar a una acción como significativa

Por último, Peter Winch concluye, por un lado, que toda acción significativa es fundamentalmente social; y, por otro lado, que las acciones sociales representan la puesta en vigor tanto de principios reflexivos preexistentes, como de principios y normas que surgen en el curso de realización de la acción<sup>42</sup>.

1.3.2.4. *Hermenéutica*. La orientación de la hermenéutica no se presenta como un enfoque autónomo, pues en su origen y desarrollo epistemológico es un paradigma que ha recurrido a ideas de otras corrientes filosóficas trascendentales y de teorías renovadoras como la teoría crítica y el psicoanálisis; esto se sustenta en los referentes y tesis que desarrollan algunos de sus representantes, entre otros: Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. Sobre los propósitos científicos y las características epistemológicas principales que tiene la hermenéutica de las ciencias sociales, Ágnes Heller sostiene que el objetivo de este enfoque es la comprensión y autocomprensión de las acciones sociales que se realizan en la sociedad

<sup>41</sup> A Giddens, *Las Nuevas Reglas*. Op. cit.; pp 18-21

<sup>42</sup> Como referencia de lo aquí sintetizado, véanse los textos de: P Winch. *Ciencia Social y Filosofía* Buenos Aires: Amorrortu, 1971; pp 42-64 y 104-111; así como el de A Giddens *Las Nuevas Reglas* Op cit; pp 44-51

occidental moderna, para cuyo fin se orienta la búsqueda de conocimiento verdadero, mismo que no debe confundirse con la aspiración de las tendencias positivistas, heredadas de las ciencias naturales, que tienden a buscar la verdad universal, es decir, la pretensión de aportar conocimiento verdadero acerca de la sociedad moderna no se orienta a descubrir una verdad generalizable para cualquier contexto, sino a producir significados que contribuyan a la comprensión y autoconocimiento de lo singular y que no excluye su analogía relativa para acciones que ocurren en otros espacios y tiempos

Por ello, Á Heller, aclara que esta búsqueda de conocimiento verdadero debe asumirse como una vocación (como un oficio) hacia la comprensión y autocomprensión, y no como el camino mediante el cual se pretende conducir a la verdad para la resolución de problemas sucesivos. Dicho de otro modo, desde esta perspectiva hermenéutica se concibe que, a diferencia de las ciencias naturales explicativas y prescriptivas, las ciencias sociales al promover una perspectiva interpretativa no están interesadas, de manera prioritaria, en la resolución de problemas, aunque no se excluye que, en sus mismos procesos sustantivos de comprensión y autocomprensión, se aporten posibles soluciones alternativas, pero sin apelar al logro de soluciones definitivas y finales sobre los problemas sociales

Con base en estas consideraciones, Ágnes Heller advierte que las ciencias sociales no pueden ser totalmente deductivas ni totalmente inductivas. Además de que en su seno, como conocimiento anular, existe más de una teoría plausible, en relación con las posibilidades de interpretación para la comprensión de un mismo tema, institución o acontecimiento; lo cual contribuye a comprender que siempre haya algo de la realidad estudiada que permanezca incomprendido, por la sencilla razón de la marginalidad intrínseca que caracteriza a todo paradigma empleado con fines interpretativos, para la comprensión y autocomprensión de la sociedad moderna<sup>43</sup>.

En particular, Hans-Georg Gadamer, siguiendo a Heidegger, propuso una estructura circular para lograr la interpretación comprensiva; ello, metodológicamente, supone un círculo hermenéutico que, en esencia, contribuye a constituir en el investigador una actitud ante la acción o cosa a analizar, de estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por la cosa misma. Lo cual, no implica neutralidad ni mucho menos eliminación de preconcepciones, sino la necesaria concienciación y control de las propias opiniones, abriendo la posibilidad de confrontar la verdad objetiva de la acción estudiada con las propias opiniones y experiencias previas del investigador<sup>44</sup>

En relación con lo anterior, está el hecho de que, para el investigador que se adscriba en el enfoque hermenéutico, la comprensión implica "hacerse comprender uno mismo", lo cual se basa en principios de reciprocidad simétrica, en términos de la traducibilidad y de la comprensión mutua que procura establecerse de manera equilibrada entre el objeto de estudio ("los otros") y el sujeto que investiga. En este sentido, se estima que "el lenguaje de la investigación debe ser por completo traducible al lenguaje de los miembros participantes de la institución a estudiar y viceversa"; en el entendido de que, "sin el cumplimiento de este

---

<sup>43</sup> Cfr. Á. Heller, "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales", en *Historia y Futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?*, Barcelona: Península, 1991; pp 19-58.

<sup>44</sup> Cfr. H. G. Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca: Sígueme, 1986; pp 331-337

criterio, la comunicación como comprensión mutua no es posible"<sup>45</sup> Además, con respecto a la presentación de hallazgos, se considera que todo investigador debe procurar ser comprendido por un público amplio, tanto sobre el proceso seguido en el desarrollo de la investigación como sobre sus hallazgos expuestos en los resultados finales

Igualmente, en su propuesta de articulación de fronteras teóricas y metodológicas *el enfoque hermenéutico sugiere un tratamiento global de la realidad, de modo que analíticamente se pueda considerar la coparticipación circular de diferentes dimensiones y niveles de lo social, que implican a un conjunto de aspectos y procesos necesarios de jerarquizar interpretativamente*, puesto que, en las acciones sociales se yuxtaponen, tanto de manera objetiva como subjetiva y simbólica. Así, se pretende lograr una interpretación comprensiva, siendo clave en los análisis del *círculo hermenéutico* la consideración de que lo estructural y lo subjetivo son contruidos dialécticamente en relaciones sociales interdependientes; en donde no sólo pueden ser definitivas ni exclusivas las determinaciones estructurales, sin la consideración de otras condiciones contextuales e históricas, mismas que, a su vez, en su constitución juegan un papel trascendental los sujetos sociales; y nuevamente, de manera circular, las condiciones contextuales e históricas, además de las determinaciones estructurales, los afecta a los mismos sujetos y a otros; y viceversa, en un círculo continuo

Tal círculo hermenéutico no supone una reproducción mecánica, ni pura, pues se estiman las posibilidades del cambio permanente y de la movilidad del desarrollo histórico en espiral, no sólo en el accionar social objetivo; sino, también, en el modo de comprender. Esta asimilación del círculo hermenéutico implica un proceso de comprensión dinámica en espiral, en la medida en que se va comprendiendo y autocomprendiendo, paulatina y progresivamente, algo cada vez un poco más; y, sin embargo, sin que se pueda lograr la conquista de una comprensión total. Proceso permanente de comprensión en donde, según H. G. Gadamer, se alcanza la realización más auténtica del círculo hermenéutico de la interpretación comprensiva<sup>46</sup>

Por su parte, Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel retoman los planteamientos de Hans-Georg Gadamer, sin dejar de adoptar y desarrollar posturas singulares de concurrencia; puesto que, en su propuesta epistemológica de la hermenéutica, vinculan varios sustentos teóricos y metodológicos ortodoxos de las ciencias sociales, en tanto que han considerado que estas ciencias son, a la vez, hermenéuticas y nomotéticas; y, en donde, la teoría crítica juega un papel importante de manera complementaria. Además, a propósito de la relación entre estas tres tradiciones, estiman como modelo analítico al psicoanálisis, ya que si bien es ante todo interpretativo, cumple también con el objetivo de la explicación causal y, por último, de apoyar una tarea crítica

En relación con esta consideración, J. Habermas sostiene que "la hermenéutica se dirige a comprender la participación de los actores en una forma de vida intersubjetiva y, por consiguiente, hacia un interés por mejorar la comunicación humana o la comprensión de sí mismo"<sup>47</sup>. Con respecto a la acción

---

<sup>45</sup> Cfr. Á. Heller, "De la hermenéutica en las... Op. cit.

<sup>46</sup> Cfr. A. Giddens, *Las Nuevas Reglas*. Op. cit.; pp. 53-88. Así como el texto de H. G. Gadamer, *Verdad y...* Op. cit.; pp. 331-337.

<sup>47</sup> A. Giddens, *Las Nuevas Reglas*. Op. cit.; p. 59.

racional sujeta a fines, Habermas señala que "los significados en contexto que caracterizan la acción cotidiana tienen que ser captados hermenéuticamente por el observador científico social tal como por los participantes"<sup>48</sup> En paralelo, se reconoce que, en términos metodológicos, la mejor relación con los testimonios es la conversación y no el interrogatorio, lo cual es base y fuente de la interpretación hermenéutica.

Por su parte, K. O. Apel en su afán por recuperar lo que él denomina como "sujeto de la ciencia y de la historia", se inscribe abiertamente en los enfoques de la hermenéutica, la semiótica y la pragmática; desde cuya plataforma epistemológica alude a la conciencia de transformar la fenomenología trascendental clásica de la conciencia, que se limita al análisis del individualismo metódico, para en cambio ascender a una filosofía trascendental del lenguaje, que reconoce las características dialógicas y comunicativas de la razón. De modo que, considera que tal razón comunicativa fundamenta a una ética dialógica, capaz de responder racional y argumentativamente a los retos que a la humanidad se le presentan en el mundo occidental moderno<sup>49</sup>

Por otro lado, A. Giddens considera que como parte de los sustentos de la hermenéutica, "la teoría crítica está vinculada con un interés emancipador [ ] buscando liberar a los hombres de la dominación por fuerzas que no comprenden y no controlan"<sup>50</sup> Sobre esta consideración, insiste en el hecho de que las ciencias del mundo occidental moderno, permanentemente, han intentado trascender las posibilidades y limitaciones de la conciencia histórica de la propia modernidad; en cuyo propósito han contribuido las ciencias sociales de manera significativa, en términos de abandonar el deseo de certeza y, en cambio, orientar una búsqueda de conocimiento verdadero que aporte comprensión y autoconocimiento sobre la sociedad moderna; y, con ello, abra caminos de utopías realizables y de posibilidades para trascender la contemporaneidad, es decir, "la ciencia social no nos prometerá certeza: al contrario, nos dará libertad"<sup>51</sup>

Sin embargo, a pesar de esta postura crítica nuevamente se elude el problema ético que ha implicado el presumible colonialismo del pensamiento occidental en otros contextos distintos a los suyos; con la consecuente imposición dominante de las perspectivas hegemónicas en la modernidad occidental. Por ello, aún las tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas, antes ejemplificadas, ilustran, también, el comportamiento de competencia entre el conjunto de tendencias analíticas, cuyos argumentos teóricos y metodológicos tienen la finalidad de conquistar el mayor de los reconocimientos científicos, como resultado de sus investigaciones; y hacerlo extensivo más allá de las propias fronteras occidentales

### **1.3.3. Integración de niveles sociales en los análisis de globalización**

El bosquejo anterior sobre las tendencias globalizadoras de articulación de fronteras epistemológicas, apenas esbozó apuntes iniciales y la ejemplificación de algunos enfoques que, además de intentar recuperar contribuciones teóricas y metodológicas de otros paradigmas afines y complementarios, también asumen sus

---

<sup>48</sup> Ibidem, pp. 59-60

<sup>49</sup> Cfr. K. O. Apel, *La Transformación de la Filosofía* (2 Tomos) Madrid: Taurus Ediciones, 1985

<sup>50</sup> A. Giddens, *Las Nuevas Reglas*. Op cit; pp 59-60.

<sup>51</sup> Cfr. Á. Heller, "De la hermenéutica en las" Op cit; p 58

confrontaciones epistemológicas, de manera tácita y explícita, con otras tradiciones analíticas; conforme a lo cual, amparan la necesidad de realizar análisis interpretativos con pretensiones integradoras relativas, en torno a algunos de los distintos niveles y dimensiones que constituyen la realidad social

Es decir, sin dejar de reconocer el carácter aproximativo y relativo de sus análisis, estas tendencias de globalización promueven la conveniencia de ampliar las posibilidades analíticas para atender el estudio de diversos ángulos de las *acciones sociales*, mediante la articulación complementaria de estrategias teóricas y metodológicas, que contribuyan a elaborar explicaciones capaces de aportar resultados globales y densos, al identificar y jerarquizar la intervención de un conjunto de niveles, dimensiones, agentes, factores y procesos que constituyen y/o son constituidos por las mismas acciones sociales en estudio. Esto, por supuesto, no supone apreciar lo social dividido en dos partes (el mundo estructural, por un lado, y el mundo cotidiano del sentido común, por el otro), sino por el contrario, significa superar esa falsa dicotomía para analizar de manera integral e implicada los distintos elementos que constituyen y son constituidos por *las acciones sociales*, en un sentido amplio y no sólo remitido a las relaciones sociales entre los sujetos

Con base en lo anterior, en términos metodológicos, se puede percibir una realidad social generada y desarrollada por una serie de procesos sustentados en una triada de niveles y múltiples dimensiones sociales, mismos que han sido segmentados y parcelados arbitrariamente con fines analíticos, desde tradiciones reduccionistas. En relación con la apreciación de una triada de niveles que engloban a la realidad social, su coexistencia dinámica y compleja se cualifica conforme a su carácter cambiante y por su composición compleja en términos multidimensionales: políticas, culturales, económicas, históricas, subjetivas, etcétera. Es decir, estas dimensiones intervienen, se entrecruzan interdependientemente y se contradicen constantemente en la configuración de cada realidad social, de manera singular; aunque, en lo inmediato de las investigaciones reduccionistas de tipo objetivista o subjetivista, esas esferas suelen ser tratadas por separado y parcialmente

En específico, desde las tendencias objetivistas se analizan bajo un ángulo de evidencias aparentes, con lo cual se absolutiza y generaliza a partir de lo que puede derivarse deductivamente de las dimensiones explícitas, definidas como resultante de una supuesta linealidad de espacio y tiempo, así como resultado de cuestiones predeterminadas y perspectivas ortodoxas. Sin embargo, desde otras tradiciones analíticas se considera que tal dimensionalidad manifiesta y aparente suele estar substanciada por aspectos y procesos sociales ocultos, así como con una manifestación y participación simbólica. En este sentido, tales aspectos y procesos son propios de una multidimensionalidad implícita que, con sus orientaciones particulares de sentido subjetivo, envuelven, determinan, contradicen, conducen y niegan, dinámicamente, lo que en las simples apariencias observables se llega a connotar como verdad absoluta. Es decir, en esta dimensión oculta de lo social, se imprime *significado* a lo manifiesto, lo cual puede ser interpretado conforme a su presencia simbólica en lo relativamente concreto de los niveles estructural (organización social en función del aparato institucional) y contextual (definido tanto por las tradiciones culturales, como por la idiosincrasia e ideología política), que se complementan con la participación del nivel de la subjetividad sustantiva de los sujetos sociales, en su sentido racional, tanto consciente como semiconsciente e incluso de lo mecanizado en las rutinas cotidianas

En términos metodológicos, *se considera que lo social se compone y construye bajo una doble dimensionalidad de lo explícito y de lo no manifiesto que, paralelamente, interviene y se estructura, de manera singular,*

en una triada de niveles sociales coparticipativos. En general, los aspectos y procesos antes citados, constituyen una triada de niveles constitutivos de la realidad social; por lo que, a continuación se esboza de manera muy somera la manera en que, particularmente, aquí se comprenden estos tres niveles interdependientes, lo cual se hace sin que el orden de la exposición suponga una jerarquización determinista en la importancia de cada nivel considerado:

- a) - *El primer nivel, se compone por la potencialidad protagónica de las acciones de sentido que realizan los sujetos sociales y, por lo tanto, por su singularidad y propiedades subjetivas e intersubjetivas, que ocurren mediante los diferentes tipos de relaciones sociales que se dan entre los sujetos y por ellos mismos, tanto en términos verticales como horizontales; y, en consecuencia, sin desconocer las determinaciones estructurales orientadas por las propias instituciones—aparato, así como por las condiciones históricas y contextuales en que se realizan las prácticas de los sujetos sociales*
- b) - *El segundo nivel, se define por cada contexto social en el que se enmarcan las prácticas cotidianas realizadas por sujetos particulares; al respecto se valora que cada espacio específico tiene una historia y tradiciones culturales estructuradas y estructurantes, cuya configuración va ocurriendo a través de un lento y largo proceso, toda vez que en su seno, en el tiempo y en la coyuntura, se han dado rupturas y modificaciones relativas y radicales; en cuyas situaciones históricas y condiciones espaciales, colectivamente se van apropiando, incorporando y aceptando, sistemas de reglas, de costumbres y de símbolos, en las relaciones sociales comunicativas; y, por lo tanto, produciendo en cada espacio tiempo, concepciones del mundo, actuaciones y estilos de vida, que son compartidos relativamente por cada colectividad singular.*
- c) - *El tercer nivel, por último, se integra por las determinaciones objetivas generadas por el nivel de lo estado, de lo dado por la intencionalidad organizativa interviniente y explícita de las instituciones—estructura, lo cual, incluye y promueve los intereses de los grupos hegemónicos, en términos de lo considerado como deber ser, y que llega a discurrir tanto en lo auténticamente legal como en lo legitimado de manera instituyente y/o impuesta. Tales determinaciones objetivas se hacen presentes en los ámbitos cotidianos, entre otras cuestiones, a través de normas y leyes esbozadas en los reglamentos y contratos, así como en los mensajes generales y rutinas socializadoras, que se practican como resultado de la determinación relativa de las distintas instituciones y agencias sociales; mismas que tienen la pretensión de regir y homogeneizar la organización, el conocimiento y todo tipo de actividades imperantes en la vida cotidiana, de una sociedad determinada*

Desde la connotación de esta triada de niveles interdependientes que constituyen a las realidades sociales, en términos metodológicos, aquí se considera que la vida cotidiana ofrece bondades para advertir y analizar la conjugación de estos tres niveles generales de la realidad social, pues es en donde se cruza lo homogéneo determinante y la socialización rutinaria con lo heterogéneo, la diferencia y la particularidad. Es decir, tal conjugación de niveles es observable al manifestarse en el presente de los distintos espacios cotidianos, en relación con las acciones sociales emprendidas por los sujetos, cuyos significados se objetivan en motivaciones, apreciaciones, concepciones e intencionalidades, basadas en cuestiones históricas de pasado situaciones de presente y proyecciones de futuro

En este sentido, los significados suelen sustentarse tanto en cuestiones subjetivas del sujeto, como en las propiedades singulares de las condiciones contextuales y de los movimientos históricos de las comunidades, así como por cuestiones deterministas de la estructura social, que están objetivadas en sus instituciones aparato dominantes, mismas que se caracterizan conforme al desarrollo de los modos de producción de la sociedad de que se trate. Por ello, la situación de heterogeneidad se genera, también, por la dinámica de la propia coparticipación entre los niveles antes mencionados, que son difíciles de vislumbrar, en los ambientes sociales aparentemente homogéneos, debido a la yuxtaposición de su integración dinámica y por su realización en dimensiones manifiestas y tácitas<sup>52</sup>

Por otra parte, después de la revisión esbozada sobre tres de las grandes tendencias teóricas y metodológicas (objetivistas, subjetivistas y de globalización) que toman como objeto de estudio a los fenómenos que caracterizan a la realidad social; se puede advertir sobre el concepto de *sujeto social* (como tal, o bien como actor y/o agente) que esta noción ha sido muy utilizada en las dos primeras tendencias dicotómicas, a veces para ejemplificar y/o profundizar otras categorías interdependientes, en otras ocasiones se ha empleado para aludir a las clases sociales y otras para referirse a los movimientos sociales; por lo que no hay un consenso definitivo o coincidente acerca del concepto de *sujeto*. No obstante, bajo el contexto de adscripción de las tendencias globalizadoras, de articulación de fronteras teóricas y metodológicas, se advierte que más que un manejo ambiguo se ha hecho un uso flexible y amplio, bajo expectativas integradoras del concepto de *sujeto social*. Al respecto se han desarrollado diversos estudios sobre la correlación de los sujetos con otros procesos sociales; por ejemplo:

- En algunos casos, se ha buscado dar cuenta de una diversidad de articulaciones entre subjetividad y estructura (sujeto/clase social).
- En otras investigaciones, se ha analizado más el vínculo entre la singularidad y protagonismo de los sujetos con los movimientos sociales (sujeto/movimiento)
- En algunos estudios, se han destacado a los sujetos sociales en consideración a su adscripción contextual, bajo su contribución en la definición de sus componentes culturales y territoriales (sujeto/identidad/territorio)
- En otros análisis, se ha comprendido al sujeto como creador de visiones del mundo (sujeto/inteligencia)
- En otros tratamientos interpretativos, se le ha comprendido en términos de su relación como sujeto/dirección organizada
- O bien, en algunas otras cuestiones analíticas que han asumido mayores propósitos de globalización, se ha llegado a considerar al sujeto social en función de la mayoría de tratamientos de este complejo de vinculaciones

---

<sup>52</sup> Al respecto, sobre la lógica de estas consideraciones conviene consultar los textos de: A Heller, *Sociología de la Vida Cotidiana* Barcelona: Península, 1977; e *Historia y Vida Cotidiana* México, Grijalbo, 1985 Asimismo otros documentos sugerentes son: E Goffman, *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana* Buenos Aires: Amorrortu, 1993; H Lefebvre, *La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno* Madrid: Alianza, 1984; E Subirats *Textos Situacionistas. Crítica de la vida cotidiana* Barcelona, Anagrama, 1973; M Wolf, *Sociologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Cátedra, 1982; y K Kosik, "Metafísica de la vida cotidiana", en *Dialéctica de lo Concreto* México: Grijalbo 1984

Por lo tanto, desde las tendencias de articulación de fronteras epistemológicas se considera que es conveniente tener un marco amplio de orientaciones teóricas y metodológicas, que permitan ir más allá de la evidencia aparente en lo observable. Para cuyo efecto *se sugiere considerar: a la subjetividad de los sujetos sociales, a las relaciones intersubjetivas entre los sujetos sociales, a las relaciones sociales de los sujetos entre ellos mismos y con la naturaleza, a la interacción interdependiente entre subjetividad, al contexto histórico y cultural, y a las determinaciones objetivas de la estructura.* Según esta sugerencia, tales consideraciones analíticas contribuirían en una comprensión interpretativa global de las *acciones sociales*, como poseedoras de una inteligibilidad radicalmente superior, diferente y contradictoria de aquella asequible al reduccionismo de los sujetos; para quienes, desde según la explicación hermenéutica, las acciones son superficialmente significativas, profundamente significativas o incluso profundamente carentes de significado.

De hecho, desde las tradiciones de articulación de fronteras teóricas y metodológicas, se ha considerado que, sin duda, lo anteriormente sugerido ha pasado y sigue pasando inadvertido para la mayoría de análisis reduccionistas; en tanto que se ignoran los datos que no responden a sus leyes y reglamentos epistemológicos, o bien se distorsionan para ajustarlos a su perspectiva. Por lo que han insistido en la conveniencia de complementar estrategias analíticas, a fin de que se respete e incluya la diversidad; y, así, aportar elementos que abran posibilidades a utopías realizables, desde lo más específico hasta lo más general de las organizaciones sociales.

Sin embargo, en relación con las tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas que han pretendido el desarrollo y actualización del campo de las ciencias sociales de occidente; igualmente, *a partir de la década de los años 1980, surgió una tendencia crítica de la modernidad y, paradójicamente, desarrollada en el mismo seno de la sociedad occidental. Es decir, tal tendencia crítica que se autodefinió como posmoderna, surgió con el propósito de cuestionar el desarrollo de las ciencias en el mundo occidental moderno y, en particular, a las tradiciones dominantes en el campo de las ciencias sociales occidentales; en cuyas críticas se ha señalado, de manera enfática, que en la historia moderna de las ciencias occidentales, éstas han arraigado una herencia y tradición caracterizadas por sus tratamientos parcelarios de la realidad social.* Por lo que, los conocimientos científicos que se han obtenido en la modernidad, se cualifican por su carácter fragmentado; lo cual es resultado de la institucionalización y profesionalización de disciplinas inconexas, así como de su excesiva especialización, además de los reduccionismos y dicotomías que han emergido de los paradigmas concurrentes e inevitablemente atomizados<sup>53</sup>.

De hecho, las tendencias posmodernas señalan que el carácter parcelario de las ciencias sociales de la modernidad y la correspondiente fragmentación de sus conocimientos construidos, delimitan una cuestión problemática que puede plantear un reto no de interdisciplinariedad ni de multidisciplinariedad, sino quizás de lo que algunos autores posmodernos han definido como transdisciplinariedad. *La transdisciplinariedad sugiere el desarrollo de una diversidad de tendencias analíticas que, en sus planteamientos epistémicos, evite limitarse por las fronteras epistemológicas y, más bien, profundice en los estudios sociales yendo más allá de los márgenes*

<sup>53</sup> Algunos representantes de la corriente posmodernista que, bajo perspectivas particulares, cuestionan a la ciencia moderna y que, en consecuencia, presentan otras posibilidades para el quehacer científico, son en sus obras ya citadas: J Baudrillard; C. Castoriadis; G. Deleuze; G. Lipovetsky; J F. Lyotard; E. Morin; A. Touraine; y G. Vattimo.



*disciplinarios, especializados y paradigmáticos*<sup>54</sup>. En otras palabras, sobre el debate de lo *transdisciplinario* han abundado lo mismo físicos, neurólogos y fisiólogos, así como filósofos y teólogos; en cuyos planteamientos han pretendido ir más allá de los planteamientos referidos a la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad; y con la cual se promete configurar nuevas tendencias de análisis sobre la realidad: no sólo social, humanista o natural, ni tampoco bajo una lógica disciplinaria

Al respecto, un claro ejemplo de esta opción transdisciplinaria es "*el paradigma holográfico*" que, al pretender una explicación fuera de las fronteras de la ciencia, propone que "en la esfera explícita o manifiesta del espacio y del tiempo", el fenómeno de las cosas y de los acontecimientos aparece como "verdaderamente separado y discreto. Pero bajo la superficie, digamos, en la esfera implícita o de frecuencia, todas las cosas y acontecimientos son a-espaciales, a-temporales, intrínsecamente e indivisos"; aunque, en efecto, en la integración de estas dos esferas "realmente" la realidad es inclusiva y entrelazada<sup>55</sup>. En suma, tal propuesta transdisciplinaria, que implica la opción de mirar analíticamente desde fuera de los márgenes epistemológicos que han sido dominantes en la ciencia moderna, amplía la potencialidad no sólo de advertir la conveniencia de flexibilidad para cambiar de paradigma y/o apoyarse en varios paradigmas complementarios; en función de los requerimientos demandados para la construcción global de los objetos de estudio; sino, sobre todo, aclara la perspectiva de que no existen soluciones exclusivas y únicas para los problemas, de modo que, en términos teóricos y metodológicos, siempre puede existir la consideración o constitución de nuevas respuestas y oportunidades. Con ello se contribuye a considerar la tesis de que lo imposible hoy en día puede ser la norma del mañana

En resumen, aunque de manera muy esquemática y simplificada, se puede concluir que los procesos históricos de constitución, institucionalización y profesionalización del campo de las ciencias sociales en el mundo occidental moderno, han estado basados en el establecimiento y desarrollo de diferentes fronteras epistemológicas hegemónicas, que han estado en permanente confrontación. Tales fronteras se han delimitado conforme al establecimiento de las disciplinas, especializaciones y las propias tendencias objetivistas, subjetivistas y globalizadoras (esta última con su propósito de articular fronteras teóricas y metodológicas, afines y complementarias), en tanto que han estado encargadas de estudiar al fenómeno de los hechos y de las acciones sociales

En otras palabras, además de los enfrentamientos tradicionales que se han sostenido entre las disciplinas y especializaciones concurrentes, que han debatido por defender la supremacía y exclusividad de

---

<sup>54</sup> Un buen ejemplo e inicio de esta polémica relacionada con el debate transdisciplinario, es la alternativa planteada en el texto editado por K. Wilber, *El Paradigma Holográfico*. Op cit; y en el de E Morin, *Ciencia con*. Op cit. Asimismo, dentro de esta discusión y como parte de un debate particular en las ciencias sociales, encaja muy bien el libro de G Balandier, *El Desorden. Ensayos sobre el caos y las ciencias sociales*. México: Gedisa, 1990; así como, el trabajo teórico desarrollado al respecto en sus textos por H. Zelman, entre otros: *El Uso Crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México, 1987; *Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribuciones al estudio del presente*. México: El Colegio de México, 1987; *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la teoría: I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México, 1992; *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la teoría: II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México, 1992

<sup>55</sup> K. Wilber, *El Paradigma Holográfico*. Op cit; p 11

sus objetos y áreas de estudio delimitadas; resultan reveladoras las controversias que se han suscitado entre los diferentes enfoques teóricos y metodológicos, que han peleado por conquistar las jerarquías máximas de dominio y que, desde sus diversas posiciones (ya sean de hegemonía, de sucesión o de subversión), han coparticipado competitivamente en la constitución del campo de las ciencias sociales occidentales; mismo que, con tales bases epistemológicas, ha procurado imponer su hegemonía analítica en otras latitudes del orbe

En este orden de ideas, con la lucha epistemológica se complementa otra de carácter político, en tanto que los paradigmas desarrollados en el mundo occidental moderno (fundamentalmente en Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa), son los que a nivel mundial han conquistado las posiciones de hegemonía analítica; de modo que, su poder analítico lo han objetivado en el fuerte impacto de sus corpus teóricos y metodológicos, que o bien han impuesto, o bien han sido retomados como modas analíticas en otros contextos sociales, distintos y distantes a los de occidente bajo posturas de subordinación. En este sentido es que, sin duda, la hegemonía de tales enfoques se ha asumido desde dos posiciones antagónicas; por un lado, la más dominante considera que estos paradigmas de la ciencia moderna han aportado contribuciones importantes para comprender, explicativa e interpretativamente, las realidades sociales occidentales, así como, bajo sus intencionalidades de generalización, las de otras latitudes. De modo que, en las relaciones sociales que ocurren entre los científicos, en apariencia no resulta extraño que tales enfoques, sean el referente analítico dominante para estudiar los fenómenos sociales (por ejemplo, como los de la realidad Latinoamericana), pues se han logrado imponer como tradiciones analíticas hegemónicas sin mayor discusión y/o, a su vez, han sido adoptadas e imitadas pasivamente como los modelos interpretativos y explicativos de mayor prestigio y legitimidad.

Sin embargo, por otro lado, otra posición analítica, aunque más débil, sostiene una orientación subversiva en la que se pondera la necesidad de desarrollar alternativas teóricas y metodológicas, definidas y organizadas conforme a la especificidad de cada uno de los contextos e idiosincrasias distintas a las de la modernidad occidental. Además, desde la postura de tales posiciones subversivas se puede confirmar que también es cierto, y quizás en ello se encuentre la explicación de que, en realidades ajenas a las de los Estados Unidos y de Europa, las potencialidades de los enfoques occidentales resultan muy relativas, pues sus limitaciones son mucho más evidentes.

En paralelo, como se puede advertir, por ejemplo en el caso Latinoamericano, además de los juegos de imposición y de adopción de las tradiciones analíticas desarrolladas en el mundo occidental moderno; igualmente, se han elaborado esquemas de análisis alternativos para atender con mayores pretensiones y posibilidades de éxito y propiedad, problemas y necesidades sociales regionales y locales. Ello, a pesar de existir menores apoyos en esta región para el desarrollo de la investigación sobre los fenómenos concernientes a las ciencias sociales; y, por lo tanto, con menores posibilidades de impacto e influencia concurrente en otros contextos ajenos.

Por otra parte, y en paralelo a las tradiciones de articulación de fronteras epistemológicas, a partir de la década de los años 1980 y, fundamentalmente, en el mundo occidental moderno, ha destacado la

perspectiva del neoliberalismo; misma que se ha proclamado sobre las pretendidas virtudes de la globalización. De este modo, se ha exhortado y/o comprometido a los diferentes bloques geopolíticos que existen en el mundo, entre ellos el de América latina, para que se incluyan dentro de este esquema de la modernidad, que propone la articulación de los mercados económicos mundiales. Como es obvio, la propuesta de globalización del neoliberalismo se ha basado más bien en términos económicos, aunque sobre la base implícita para imponer la cultura y los intereses políticos del mundo occidental moderno; en tanto que, promueve la oferta de la civilización occidental y sus opciones de cambio social, que han estado amparadas en el esquema de la supuesta participación democrática.

No obstante, el corazón de la convocatoria ideológica que sustenta la globalización mundial, se orienta conforme a los intereses económicos occidentales, para articular los diferentes mercados mundiales de producción, distribución y consumo; y, por lo tanto, a favor de la disolución de las fronteras geopolíticas. Con lo cual, entre otros aspectos, se ha pretendido ignorar cuestiones singulares de identidad nacional, en términos históricos y culturales, que caracterizan a los diferentes Estados – Nación, así como a regiones continentales como la representada por América Latina.

Con base en lo antes expuesto, a continuación, se considera conveniente tener en cuenta algunas de las distintas contribuciones teóricas y metodológicas que, en términos de un presumible colonialismo epistemológico, han impuesto, impulsado, adoptado y/o complementado el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y, en particular, en México. Cuestión que sin duda resulta de vital importancia revisar, sobre todo si se aprecia como la teoría y la filosofía social han corrido por diferentes rutas históricas y contextuales, bajo el supuesto propósito de hacer de las ciencias sociales occidentales una pretendida herramienta de transformación y/o de mejoramiento de lo social humano.

## CAPÍTULO III

### INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA. TRADICIONES ANALÍTICAS DOMINANTES

---

---

Tal y como quedó asentado en el capítulo anterior, las tendencias analíticas antes expuestas y que históricamente han resultado hegemónicas entre muchas de las distintas comunidades científicas, han implicado importantes contribuciones para la constitución y desarrollo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno (fundamentalmente en los Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa); tendencias analíticas que presumiblemente, en términos colonialistas, al haber logrado tal impacto epistemológico se han impuesto políticamente y/o han sido retomadas e imitadas en otras regiones del mundo, como si fueran modelos universales a seguir en términos científicos (tanto explicativa como interpretativamente)<sup>1</sup>

Y, precisamente, es desde esa posición hegemónica que *en la historia moderna las corrientes analíticas occidentales han sido renuentes en aceptar pasivamente y/o con otra racionalidad su posible relatividad, complemento y/o contradicción, frente a otras tendencias analíticas no eurocentristas que, aunque con mucho menor impacto, histórica y competitivamente se han construido por intelectuales comprometidos con sus regiones de arraigo*, quienes mediante su pensamiento escrito, permanentemente, han argumentado acerca de la conveniencia y finalidad elemental de realizar estudios sobre los fenómenos sociales propios, delimitados por las propias condiciones históricas y situaciones contextuales singulares de las regiones esencialmente distintas a la de la sociedad occidental moderna

En particular, *en la historia del pensamiento latinoamericano se aprecia un proceso complejo dinámico, contradictorio y con permanentes coyunturas, tanto de imposiciones, de influencias, de adopciones, de imitaciones, de resignificaciones y de adaptaciones, en función de los paradigmas provenientes de la sociedad occidental moderna; así como de rechazos, resistencias y/o de elaboración de alternativas analíticas propias*. Tal proceso histórico de dominación, subordinación, oposición y/o resistencia relativa, se inicia en el siglo XV con el "descubrimiento" y colonialismo del llamado 'Nuevo Mundo', y continúa a lo largo de los cinco últimos siglos; de tal modo que, ha perdurado hasta los tiempos actuales bajo estrategias *neocolonialistas*, que han implicado la actualización de las posiciones asimétricas y competitivas entre dominantes y dominados; mismas que constituyen las relaciones sociales objetivas de fuerza y, conforme a las cuales, se ha caracterizado la sociedad moderna.

Tan representativa es esta situación histórica de América Latina que, comúnmente, es utilizada para ejemplificar la historia del dominio colonialista del mundo occidental moderno sobre otras regiones del orbe; en

---

<sup>1</sup> A propósito del colonialismo epistemológico, o bien de la colonialidad del saber y/o de la razón, o del colonialismo intelectual, son varios los autores latinoamericanos, europeos y norteamericanos que han abordado este fenómeno; por lo que, entre otros, se sugiere consultar los textos de: Sergio Bagú, Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Törsten Husén, Octavio Ianni, Edgardo Lander, Francisco López Segura, Walter D Mignolo, Alejandro Moreno, Anibal Quijano, Heinz R. Sonntag, Alain Touraine y Hugo Zemelman.

cuyo proceso y a partir de las primeras décadas del siglo XX Europa ha sido relevada por el predominio de los Estados Unidos, país que hasta la actualidad se sigue refrendando económica, militar e ideológicamente como uno de los modelos occidentales a adoptar y a seguir. Para tal efecto, a favor de la occidentalización global, la supremacía de los Estados Unidos no ha desistido en absorber, redefinir, ignorar e incluso anular, realidades y cosmovisiones de herencias indoamericanas, afroamericanas e iberoamericanas

En paralelo, y en relación con el impacto de las influencias y determinaciones políticas y epistemológicas, provenientes de los países más desarrollados de Europa hacia la región de Latinoamérica, histórica y estratégicamente se ha mantenido a *la península ibérica como "ventana/puente"* e importante vía de canalización de las presiones e injerencias occidentales, en términos de conocimientos, valores y concepciones del mundo, entre otras más. Muestra de ello, por ejemplo, lo sigue constituyendo la trascendental presencia de obras escritas de origen europeo y norteamericano con las que se inunda el mercado intelectual latinoamericano, cuya principal edición y traducción está a cargo de empresas editoriales españolas, mismas que han establecido sucursales de edición en varias de las principales ciudades de América Latina, adicionado a la importante empresa editorial que desarrollan en materia de traducción, impresión y comercialización de textos, desde varias ciudades españolas

De este modo, el pensamiento occidental ha ganado terreno en su hegemonía, mediante su constante presión e insistencia ideológica para que en la gran diversidad de la vida social mundial se adopten como únicos y se lleven a la práctica conceptos dominantes de la sociedad moderna; tal y como lo son: civilización, liberalismo, catolicismo, protestantismo, progreso, racionalización, secularización, ciudadanía, democracia, modernización, globalización mundial, etcétera. De hecho, detrás de tales conceptos dominantes y en diferentes épocas de la modernidad, se han desarrollado diferentes tradiciones de pensamiento occidental; de las cuales, aunque algunas se han manifestado como dominantes en ciertos periodos históricos, en la actualidad todas mantienen una relativa vigencia y concurrencia, así sea de manera aislada y/o subordinada a la más hegemónica. Entre otras tradiciones de pensamiento político y epistemológico, han destacado con su consecuente confrontación y/o complementos: el catolicismo, el evolucionismo, el liberalismo, el positivismo, la fenomenología, el funcionalismo, el estructuralismo, el marxismo, el racionalismo, el objetivismo, el subjetivismo, el neopositivismo, las filosofías sobre lingüística, el realismo, el surrealismo, el neoliberalismo y la posmodernidad<sup>2</sup>.

Al respecto, en relación con la constitución y desarrollo dominante de estas tradiciones epistemológicas hegemónicas, conviene tener en cuenta los antecedentes históricos de la incorporación de las distintas disciplinas de las ciencias sociales al seno de las universidades, situación que se suscitó, en sus inicios, principalmente en las escuelas de derecho; así, por ejemplo, *en el caso de algunos países de América Latina, aparecieron las primeras cátedras de sociología a mediados de la antepenúltima década del siglo XIX y, en otros países, durante el primer cuarto del siglo XX*. Asimismo, en tal etapa del proceso histórico de constitución embrionaria de las ciencias sociales en estas sociedades subordinadas al capitalismo, *el positivismo resultó ser la principal corriente metodológica utilizada y mediante la cual se reemplazó al esoterismo y a la teología medieval dominante en la época de la colonia, en la medida en que, en la etapa de independencia de los países latinoamericanos, la antítesis crear vs. pensar igualmente se fue inclinando a favor de la ciencia*

---

<sup>2</sup> Cfr. O Ianni, *El Laberinto Latinoamericano*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1997

moderna basada en el uso de la razón y en la evidencia empírica, de esta manera, estas primeras experiencias científicas se apoyaron de manera fundamental en el método científico adoptado de las ciencias naturales, con el propósito de construir explicaciones científicas sobre los fenómenos sociales, mismos que con anterioridad habían sido considerados como resultado de cuestiones sobrenaturales<sup>3</sup>

Sobre este mismo proceso histórico de constitución y desarrollo de las ciencias sociales en América Latina, y de manera coincidente con las luchas epistemológicas que dominaron en el campo intelectual del mundo occidental moderno, *fue hasta la década de los años 1920 cuando, en la región latinoamericana, cobraron un relativo auge algunas corrientes científicas de corte antipositivista. Por un lado, del mismo modo que en occidente, aunque con fines comparativos y enfatizando de manera muy endeble el carácter singular de la cultura de esta región, surgieron las primeras tradiciones naturalistas (amparadas también en la fenomenología y en otras corrientes micro sociológicas), mismas que empezaron por insistir en que por la naturaleza compleja, cambiante y singular de los fenómenos sociales, se requerían métodos propios para el estudio de la realidad social y que, por lo tanto, el método científico de orientación positivista y retomado de las ciencias naturales era totalmente inadecuado.*

*Por otro lado, en oposición a la pretendida cohesión y consenso social, igualmente se retomaron parcialmente algunos de los planteamientos referidos a los conflictos sociales con los que, como parte de sus tareas concurrentes, se encargaron de denunciar al positivismo como una ideología justificadora de los nuevos intereses del status quo imperante en las sociedades latinoamericanas; en tanto que se estructuraron y organizaron de manera subordinada a la hegemonía capitalista y sobre todo a la supremacía de los Estados Unidos. En este sentido, a lo largo de la década de los años 1930, se registran las primeras incorporaciones analíticas del marxismo, cuyo enfoque ha mantenido una presencia activa en la academia de la región latinoamericana; aunque, su influencia relativa ha sido más en algunos países e instituciones, fundamentalmente universitarias, y con mucho menor presencia en otros países, en cuyas situaciones nacionales llegó a tener una presencia un tanto clandestina, subversiva y, por supuesto, susceptible a la persecución en los Estados totalitarios dispuestos al control y a la represión, tanto de las ideas como de*

---

<sup>3</sup> Aquí la situación de hegemonía se ejemplifica, también, desde las teorías desarrolladas por algunos de los primeros precursores de las ciencias sociales en América Latina, tal y como se manifiesta en el caso del argentino José Ingenieros quien, desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, fue reconocido como uno de los pioneros de la sociología latinoamericana; y de quien, cuya obra difiere muy poco de los planteamientos expuestos por los primeros sociólogos occidentales, en tanto que en la teoría de J. Ingenieros se advierte una contribución teórica y metodológica significativa del positivismo acerca de su concepción de la sociedad evolucionada, misma que se fundamenta en los planteamientos de la sociedad industrial, apoyada en la ciencia como elemento desmitificador de la teología dominante en la sociedad feudal, y cuyos planteamientos fueron realizados inicialmente por Saint Simon y por su discípulo Augusto Comte, así como, fundamentalmente, en las tesis expuestas posteriormente por Émile Durkheim en *Las reglas del Método Sociológico*, para clasificar y definir a las sociedades conforme a su grado de complejidad y estructura. Además, a pesar de su rechazo a los presupuestos organicistas de Spencer, en su obra se advierten algunas influencias del reduccionismo biológico expuesto por Le Bond y Tarde, así como del liberalismo anhelado por José Ortega y Gasset. Cfr. J. Castillo Pagés, "José Ingenieros y su aporte a la teoría sociológica"; en <http://www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/> (dirección electrónica en internet); correo electrónico: castillo@retemail.es

cualquier manifestación de supuestas tendencias revolucionarias; por lo tanto, se puede considerar que la tradición analítica del marxismo no alcanzó a constituirse como una corriente del todo hegemónica en esta región, salvo en contadas oportunidades coyunturales, tanto temporales como geográficas e institucionales.

En general, como tradición analítica, *el marxismo alcanzó una importante influencia a finales de la década de los años 1960 y a lo largo de la década de los años 1970, al haber inspirado algunas orientaciones constitutivas de las críticas sobre la dependencia*, en donde destacan las impulsadas en algunos de los espacios universitarios latinoamericanos; en donde, además, en paralelo se alcanzó a impulsar una mayor movilización de estudiantes universitarios, mismos que demandaron la apertura de una mayor participación mediante la autogestión y el cogobierno. *Asimismo, el marxismo fundamentó algunas vertientes de la sociología de la acción y de la teología de la liberación*, que se inclinaron por fomentar y orientar posibilidades de cambio social que revirtiera las situaciones de injusticia, en cuyo proceso jugaría un importante papel la estrecha relación de concienciación, sostenida entre los investigadores y la comunidad social.

*De manera más reciente y como evidencia del peso influyente que han tenido las tradiciones epistemológicas que se han desarrollado en el mundo occidental moderno*, sobre el proceso histórico de institucionalización y de profesionalización de las ciencias sociales en las universidades de América Latina; se puede identificar como, *a partir de mediados del siglo XX, se han incorporado pausadamente algunas tendencias, primero, de especialización; y, después, desde finales de la década de los años 1970, de articulación de fronteras epistemológicas*, para orientar el diseño tanto de programas de formación como de proyectos de investigación, a efecto de ser desarrollados en las universidades latinoamericanas

De hecho, tal influencia se alcanza a apreciar en la reestructuración organizativa de las actividades académicas, que muchas de las instituciones de educación superior han incorporado conforme a los esquemas de especialización para el estudio de las grandes zonas geopolíticas o de alguna región específica. Es decir, sobre la adopción de las tendencias de especialización y de las orientaciones globalizadoras, se puede advertir en la estructura con las que se siguen organizando las actividades académicas de algunas instituciones universitarias; por ejemplo, en México la disposición a la especialización se ilustra en el caso de la organización departamental del Colegio de México, así como con el establecimiento de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO), misma que cuenta con varias sedes en América Latina

En específico, la articulación de fronteras epistemológicas empezó con la instauración de las orientaciones multidisciplinarias para perfilar la formación profesional y el desarrollo de la investigación bajo el sustento de superar las parcelas disciplinarias y los débiles intentos por integrar equipos interdisciplinarios; en cuya prospectiva surgió el establecimiento de algunas instituciones de educación superior; entre ellas, en México destacó la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Asimismo, desde las dos últimas décadas del siglo XX y principios del tercer milenio, se ha afinado esta tradición que se inclina a favor de realizar los trabajos académicos bajo el sustento de articular fronteras teóricas y metodológicas; lo cual, sin duda, es un modelo analítico que ha influido en el diseño de un amplio número de planes y programas de formación, así como de proyectos de investigación para ser desarrollados en las universidades de la región

## 1. La especialización de las ciencias sociales en América Latina y su relación con las tradiciones analíticas hegemónicas de occidente

En relación con el proceso histórico contemporáneo en el que se ha construido el pensamiento latinoamericano, se definió una nueva etapa a partir de la década de los años 1950, en la coyuntura de la guerra fría entre el bloque socialista y el bloque capitalista; etapa que enfatiza en esta región el tránsito de los estudios propiamente filosóficos a los de sustento científico. A partir de entonces, el pensamiento latinoamericano se reorganizó científicamente conforme a las influencias epistemológicas del mundo occidental moderno, cuya definición científica se delimitó por los estudios de área, mismos que resultaron ser la estrategia definitoria de la especialización en las ciencias sociales, aunque, en relación con lo antes señalado, es básico reconocer que como parte de este proceso de constitución epistemológica especializada, se dieron algunos antecedentes de desarrollos disciplinarios y de tradiciones teóricas antagónicas concurrentes, que fueron contribuyendo en la intención de construir científicamente los conocimientos regionales. Por ello, resulta prudente recapitular acerca de que, tal y como se esbozó al inicio de este capítulo, al culminar la segunda guerra mundial se fue gestando e incrementando una tendencia de *especialización de las ciencias sociales*, emprendida en occidente por los Estados Unidos, justamente a partir de la década de los años 1950; lo cual, implicó una significativa reestructuración organizativa de las tareas académicas relacionadas con este campo científico, en tanto que fue esencialmente en las universidades en donde se reorganizó su institucionalización y profesionalización, tanto en términos de enseñanza como de desarrollo de la investigación, a partir de la especialización regional para su estudio geopolítico, económico y cultural, a cargo de las ciencias sociales.

Este proceso de institucionalización y profesionalización de la especialización de las ciencias sociales en Latinoamérica, conllevó una necesaria reorganización institucional y departamental de las universidades; en tanto que, fueron apareciendo primero cursos y luego títulos universitarios bajo tal especialidad de estudios en América Latina, así como instancias especializadas para la investigación correspondiente. Así, por ejemplo, en México esta situación se ilustra en varias instituciones, como lo son varias experiencias en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde se inició la formación de licenciados en estudios latinoamericanos y, para lo cual, se constituyó un colegio encargado de esta Licenciatura, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras; o bien, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se diseñaron programas de estudio para la formación de sociólogos con la especialidad en estudios latinoamericanos y, además, se fundó el Centro de Estudios de Latinoamérica (CELA), a partir de lo cual, en esta misma Facultad, se formalizaron tanto las prácticas de investigación correspondientes como el diseño y desarrollo de planes y programas de estudio a nivel de Posgrado, para impartirse la Maestría en Estudios Latinoamericanos

En paralelo, en el Colegio de México uno de sus centros de estudios se destinó al análisis de América Latina, tanto en prácticas de investigación como de formación a nivel de Posgrado. Asimismo, como antes se enunció, con el apoyo de los gobiernos de esta región se fundó la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO), misma que con el carácter de institución independiente se estableció con varias sedes en la región de América Latina, una de las cuales quedó ubicada en la ciudad de México. Bajo estos procesos de especialización regional, se promovió la necesaria integración multidisciplinaria para potenciar la realización de



los denominados *estudios de área*. Precisamente, tales intentos de integración epistemológica implicaron el tránsito y superación de los estudios propiamente filosóficos hacia investigaciones con propósitos científicos, caracterizadas por la incorporación de diferentes orientaciones teóricas y metodológicas de la sociología contemporánea, aunque de manera inicial dominaron las influencias y adopciones de orientación nomotética

Es decir, el establecimiento especializado de los estudios de área constituyó uno de los mecanismos científicos, mediante el cual empezó a cumplirse el propósito de identificar y atender los problemas sociales demarcados dentro de grandes zonas geográficas; asimismo, se enfatizó que *esta definición de estudios de área se sustentaba sobre la base de criterios delineados por afinidades históricas, culturales y/o lingüísticas, así como por problemas económicos, políticos e idiosincráticos, comunes a los países de una región* (legados de su historia, cosmovisión, migración, convenios comerciales, entre otros); en cuyas zonas geográficas de análisis, una de las que ha destacado para su estudio e intervención ha sido América Latina<sup>4</sup>. No obstante, en paralelo, parece no resultar extraño que una parte importante de la producción intelectual sobre ciencias sociales de América Latina (en donde se incluyen autores latinoamericanos y europeos), se referan e interpeleen en términos analógicos las disyuntivas de lo occidental; aunque, por otra parte, también es cierto que se ha suscitado una tendencia regionalista, que bajo una identidad propia asume la contienda natural frente al dominio ideológico de la sociedad occidental, cuya posición se ha respaldado con otras ideas alternativas y hasta subversivas, con las que se exhorta a recuperar la singularidad y la diversidad de la realidad latinoamericana

De modo que, en complemento y en confrontación con los enfoques de la modernidad occidental, igualmente han surgido y destacado algunas tendencias analíticas que son representativas del pensamiento latinoamericano, mediante las cuales y de manera original se han procurado analizar problemas no resueltos por otras teorías; entre cuyas corrientes de pensamiento concurrentes han destacado tanto las que se han constituido bajo la influencia occidental, como aquellas que se han definido sobre la base de la identidad regional. De este modo, entre otras tradiciones analíticas, en términos sociológicos se identifican a: la perspectiva del desarrollo (el cepalismo); la teoría de la dependencia; la sociología de la acción; el empirismo metodológico; la pedagogía del oprimido; la sociología de la revolución; la teología de la liberación; etcétera. Así, se puede advertir como históricamente la producción intelectual latinoamericana se ha mantenido en una constante y relativa dualidad; en tanto que, por un lado, la mayor parte de tradiciones de estudio se recrean en la intención de explicarse mediante la consulta de modelos analíticos hegemónicos, esencialmente de ascendencia europea y norteamericana; mientras que, por otro lado, algunas tendencias de análisis se organizan bajo la preocupación central de interpretar lo que se refiere a la singularidad de América Latina.

Conforme a lo antes expresado, *no ha resultado extraño que muchas de las corrientes de pensamiento de esta región se constituyan bajo la influencia y adopción de los modelos teóricos y metodológicos vigentes en la sociedad occidental moderna, pero, ya sea en la eventual redefinición de tales corrientes o en la constitución de otros enfoques alternativos, siempre se ha conservado un relativo margen de intercambio y de confrontación, sobre temas y conceptos, sin los cuales sería imposible comprender como entre pensamiento y realidad existe un proceso dinámico y contradictorio, en tanto que, el pensar a veces se concatena con el de constituir y redirigir, o bien con el desencuentro*

---

<sup>4</sup> Al respecto véanse los textos de: A. E. Solari, R. Franco y J. Jutkowitz, *Teoría, Acción social y Desarrollo en América Latina*. México: Siglo Veintiuno, 1981; L. Zea, *El Pensamiento Latinoamericano* México: Ariel, 1976; y G. Boils Morales y A. Murga Frassinetti, *Las Ciencias Sociales en América Latina* México: UNAM, 1979

*y/o ruptura epistemológica entre pensamiento y realidad.* Tal proceso ha contribuido para que, aunque de manera marginal, Latinoamérica se explique, se diferencie y se constituya permanentemente; y, a su vez, avance, se estanque y/o retroceda. Con lo cual, *analíticamente llega a recuperarse la impresión de una realidad que es y no es, de un ser y un existir no auténtico del todo en lo relativo, por su pretensión de ser algo distinto de lo que es y de lo que tal vez se podría ser*<sup>5</sup>

### 1.1. ENFOQUES DOMINANTES EN EL ANÁLISIS DE AMÉRICA LATINA Y SU RELACIÓN CON LAS TRADICIONES HEGEMÓNICAS DE OCCIDENTE

Es, precisamente, desde los comienzos de la demarcación regional de las ciencias sociales cuando los intelectuales representativos del pensamiento latinoamericano establecieron una doble relación competitiva, ante el dominio epistemológico del mundo occidental moderno; pues las posturas que por lo general adoptaron fueron: o bien de una concurrencia sucesoria y subordinada; o bien de una resistencia subversiva y de oposición relativa. Es decir, muchos investigadores establecieron una relación de supuesto diálogo y de evidente dependencia en la adopción e interpelación de los diferentes paradigmas hegemónicos en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos, mientras que otros establecieron una controversia abierta y/o encubierta; no obstante, sociológicamente hablando y desde la demarcación de los estudios regionales en las ciencias sociales, distintos estudiosos de esta región, independientemente de las inclinaciones de sus tendencias analíticas, consideraron que resultaba mucho más justificado designar a las ciencias sociales de América Latina como pertenecientes a esta zona, en lugar de depender del desarrollo de las ciencias sociales europeas, norteamericanas o asiáticas y de medio oriente, por ejemplo

Ahora bien, si recapitulamos sobre parte de la historia de esta región, podemos advertir que *desde la conquista y a la fecha, han sido constantes y persistentes los embates hegemónicos de las tradiciones epistemológicas del mundo occidental moderno*, las cuales, además de pretender imponerse como los modelos a seguir, no han cejado en la intención de anular o, por lo menos, de relegar peyorativamente y/o de ignorar a las tradiciones analíticas que se han construido para el estudio de los fenómenos sociales de Latinoamérica. *Frente a ello, asumiendo un papel de resistencia, de posible subversión y de confrontación consecuente, han surgido algunas tradiciones analíticas de esta región que han logrado avanzar, aunque relativamente, en el proceso de construir conocimiento social sobre lo que somos culturalmente, sobre todo de América Latina más que de cada nación en particular; por ello, tales tradiciones también han contribuido a incrementar el acervo de las ciencias sociales*

En el marco de estas confrontaciones epistemológicas, sociológicamente se han desarrollado diversas corrientes de análisis, tanto de subordinación a los paradigmas hegemónicos de occidente, así como de pretendidas alternativas; mismas que han coincidido en el propósito formal de atender de manera especializada y, por lo tanto, con mayor pertinencia y propiedad los problemas y necesidades locales de la realidad social de América Latina. *Aunque, no es ocioso mencionar que estas corrientes se han definido en lo particular con claras diferencias entre sí, tanto en lo teórico/conceptual como en lo metodológico, desde cuyas divergencias han competido entre sí, en la prospectiva de conquistar el monopolio de la autoridad científica*

---

<sup>5</sup> Aquí se enuncian apenas algunas reflexiones significativas sobre la esencia natural de América Latina, lo cual se refiere en el texto de: O Ianni, *El Laberinto*. Op. cit

para encauzar predominantemente los estudios sociales de esta región. Entre los distintos paradigmas que han concurrido para el estudio sociológico de la realidad social latinoamericana y conforme a sus objetivos, destacan las siguientes tendencias:

- *En una primera etapa, emergieron subsecuentemente dos tradiciones de análisis macro social, orientadas: a) - por un lado, una tendencia orientada a explicar y proponer la superación de la etapa del subdesarrollo, con la cual se ha enfatizado el propósito de adoptar la propuesta de la modernidad occidental, sobre el desarrollo capitalista; y, b) - por otro lado una tradición tendiente a comprender interpretativamente la diversidad y singularidad de lo propio, con intenciones de interdependencia y/o en oposición a la dependencia y colonialismo de los países "periféricos" (subdesarrollados) del tercer mundo, promovida por el modelo de la modernización occidental y liderado por los países "metrópoli" (desarrollados) del mundo capitalista.*
- *Posteriormente, en una segunda etapa, a raíz de la coyuntura y de la llamada crisis de los paradigmas en las ciencias sociales, se perfilaron en paralelo otros dos enfoques: a) - por un lado, una corriente empírico metodológica encargada de realizar investigaciones para apoyar la toma de decisiones, para lo cual sus diseños se circunscriben a objetos de estudio caracterizados por su valor objetivo y concreto, así como en su renuncia de cualquier orientación teórica; y b) - por otro lado, un paradigma de orientación francamente subjetivista como sustento de una sociología de la acción, con el que relativamente se ha reafirmado el protagonismo clave de los sujetos personales y colectivos de esta región, en contra del poder de los aparatos macro sociales y del determinismo occidental.*
- *Por último, en una etapa más reciente, ha logrado un impacto considerable la tendencia proclive a la articulación de fronteras epistemológicas, con la cual se ha pretendido realizar análisis mucho más integradores y abarcativos para abordar, explicativa y/o interpretativamente, un objeto de estudio determinado, con base en la recuperación complementaria de disciplinas y corrientes teóricas y metodológicas afines*

*Esta orientación de articulación de fronteras epistemológicas se ha desarrollado de manera separada, aunque en paralelo con la renovada corriente de la globalización económica y geopolítica mundial; misma que, en la región latinoamericana, los Estados Unidos la han pretendido hacer hegemónica en función de los intereses económicos del neoliberalismo, en tanto que sus tesis teorizan a favor de la integración total de los mercados económicos, bajo la cosmovisión de la modernidad occidental; y, en consecuencia, sobre la supuesta e implícita disolución tanto de las fronteras geográficas, como de la identidad y proyección del pensamiento latinoamericano (identificado como constitutivo de uno de entre varios de los bloques regionales que pretenden ser integrados, conforme a los intereses del mercado mundial y cuyo liderazgo lo emprenden los Estados Unidos, los países más desarrollados de Europa, y el Japón, principalmente).*

Ahora bien, para evitar caer en una revisión lineal y de aparentes continuidades epistemológicas acumulativas, resulta pertinente precisar que los enfoques del desarrollo, de la dependencia, del empirismo metodológico, de la acción y de la articulación de fronteras epistemológicas (junto con las tendencias políticas de globalización del neoliberalismo, antes enunciadas), se han constituido y han tenido predominio en distintos momentos de la segunda mitad del siglo XX, además de que han tenido una orientación fundamentalmente sociológica. Por ello, la revisión analítica sobre el desarrollo de estas

tradiciones teóricas y metodológicas se delimitan desde su orientación sociológica, así como dentro del período histórico contemporáneo, concerniente a los procesos de institucionalización de las ciencias sociales de América Latina, a partir de la segunda posguerra mundial; además se reconoce que ha sido fundamentalmente en las instituciones de educación superior el espacio social en donde estas tradiciones se han caracterizado por la implantación antagónica y concurrente de diferentes paradigmas, tanto para sustentar a las investigaciones científicas orientadas hacia la producción y aplicación de conocimientos, como para la formación académica de profesionistas en el campo de las ciencias sociales.

Asimismo, algunas de estas tradiciones analíticas al erigirse como pretendidas alternativas de estudio para la situación social de Latinoamérica, por un lado, condensaron inevitablemente entre sí a un conjunto de confrontaciones teóricas y metodológicas correspondientes a los desarrollos epistemológicos dominantes de la ciencia moderna occidental; los cuales, por otro lado, han mantenido su antagonismo relativo ante los enfoques analíticos identificados como propios del pensamiento latinoamericano, mismos que se han derivado de la competencia natural que sostienen frente a los paradigmas externos que son hegemónicos en el mundo occidental moderno. Igualmente, tales enfoques alternativos han pretendido la actualización de la sociedad latinoamericana en una relación de independencia e interdependencia con occidente; lo cual permite advertir diversas consideraciones sobre cómo han significado el papel y el sentido de las ciencias sociales.

De este modo, los paradigmas institucionalizados en América Latina han concurrido bajo objetivos atomizados que discurren entre la modernización y/o la transformación singular de las sociedades latinoamericanas y, por lo tanto, se sustentan en diversos anhelos de manera polarizada. Es decir, tales objetivos han girado, por ejemplo, o bien en torno a la necesidad del crecimiento económico, la movilidad social, la toma de decisiones y la democratización sociopolítica; o bien, frente a la demanda de una mayor autonomía, la garantía de preservar la identidad nacional y cultural, así como la correspondiente asociación entre valores y símbolos<sup>6</sup>; lo cual ilustra la confrontación implícita que políticamente conllevan los compromisos científicos de estas corrientes dominantes: por un lado, tendiente a la identificación de reformas requeridas para el desarrollo económico, científico y tecnológico de las sociedades latinoamericanas; y, por otro lado, dirigida a la transformación radical de estas sociedades y la necesaria superación de su subordinación ante occidente, de modo que se garantice el cambio del sistema social vigente, auspiciado en la potencialidad de sus recursos naturales y de sus propios sujetos protagonistas.

A partir de este soporte de reflexión analítica, *se ha madurado una tendencia que apoya el requerimiento de crear una vía de desarrollo social propia, la cual, en su sentido dinámico y contradictorio, impone un riesgo permanente de occidentalización al condensar en esa construcción una necesidad binaria de reconocimiento y de recreación (de búsqueda y de negación); de modo que, resulta comprensible como las ciencias sociales críticas se han puesto como prioridad la explicación e innovación del atraso latinoamericano; en cuya prospectiva se antepone la condición de proyectar el posible desarrollo social, sobre la base de analizar críticamente al mundo occidental moderno, así como a su propuesta reciente de globalización mundial. Por lo cual, en distintas propuestas analíticas contemporáneas se ha exhortado a evitar una occidentalización mecánica,*

---

<sup>6</sup> Sin embargo, recientemente, estos criterios se han tenido que ajustar, confrontar o salvaguardar frente a los retos y/o riesgos que implica la globalización mundial; misma que en la actualidad demanda nuevas necesidades de análisis

---

misma que en lo relativo se podría derivar si siguen retomándose acríticamente las propuestas del modelo neoliberal, bajo posturas subordinadas y sucesorias; *junto con ello, de manera subversiva, se interpela la meta de lograr un desarrollo propio para esta región que sea de inapelable actualidad y le permita una coparticipación crítica ante las formas modernas o posmodernas. Es decir, se argumenta a favor de una relación equilibrada con occidente, en la medida en que América Latina logre aportar nuevas opciones para el mudo contemporáneo*<sup>7</sup>.

En resumen, a propósito del desarrollo especializado de las ciencias sociales, *desde una buena parte de los enfoques elaborados y/o aplicados en y para América Latina se cuestiona el hecho de que las tradiciones analíticas dominantes del mundo occidental moderno, han sido y son tanto excluyentes como mecánicas, al pretender imponer la generalización de sus comprensiones explicativas del mundo occidental moderno, hacia otras realidades regionales distintas. Conforme a lo cual, se enfatiza la importancia de que esas tradiciones acepten que para explicar e innovar a la diversidad del mundo social actual, es imprescindible que se abran a comprensiones concurrentes, complementarias e inclusivas, emanadas de otras tendencias analíticas regionales encargadas de realizar sus estudios desde el reconocimiento de su propia historia, contextos y cosmovisiones particulares, y, con ello, evitar la supremacía de los análisis elaborados desde el sesgo unilateral de perspectivas ajenas.*

*Una de las ideas con la que se argumenta sobre este particular se basa en la consideración de que si realmente se asume que la realidad social es multilateral, en consecuencia, las tradiciones analíticas no pueden ser sólo interdisciplinarias sino, además, tienen que ser multilaterales. Con lo cual, se refrenda el objetivo vigente de que las ciencias sociales, en sus tareas de investigación e intervención del mundo social actual, deben incluir y desarrollar de manera equilibrada a diversos paradigmas; por ejemplo, de occidente y de América Latina (así como a otros que puedan ser pertinentes, independientemente de que hayan sido elaborados en otras regiones del mundo, e incluso de aquellos enfoques que no estén considerados dentro de alguno de los campos de la ciencia moderna)*

Como sea, en el caso latinoamericano algunas de las tradiciones analíticas que se han generado lo han hecho al aprovechar distintos momentos coyunturales: tanto por situaciones y necesidades históricas y contextuales, como por cuestiones de tipo epistemológico. Este último aspecto ha sido relativamente favorable, a partir de que se fue gestando la especialización de las ciencias sociales (en particular con los *estudios de área*); lo cual, ha permitido darles un status de legitimidad, sistematicidad y rigor científico, a discursos analíticos que desde tiempo atrás ya existían y las desarrollaban intelectuales de esta región

### **1.1.1. Los enfoques del desarrollo y de la crítica a la dependencia**

En un contexto de competencia especializada y de concurrencias teóricas y metodológicas, en el período que abarcó de manera fundamental a las décadas que van de 1950 a la de 1970, se suscitó una doble confrontación: por un lado y hacia el exterior, el debate sostenido entre las tradiciones analíticas nacientes de Latinoamérica y las tradiciones analíticas hegemónicas del mundo occidental moderno; por otro lado y hacia el interior, la polémica auspiciada entre las dos tradiciones de inicio dominantes en esta región, suscitada a partir de sus propósitos controvertidos, primero, de desarrollo y, más adelante, de cambio social. A partir de este contexto de competencia, se fundamentó el establecimiento de la especialización en las ciencias sociales para

---

<sup>7</sup> Cfr O Ianni, *El Laberinto*. Op. cit.

América Latina; lo cual dinámicamente, también, desde sus inicios, determinó la posibilidad de que se formularan dos tradiciones teóricas dicotómicas: una, de corte explicativo y de intervención; y, otra, con características interpretativas, comprensivas y de innovación.

De entrada, ambas tendencias iniciaron su polémica desde la delimitación de sus objetos de análisis, centrando sus finalidades científicas en términos atomizados y en torno a dos modelos sociales: *la primera*, orientada al desarrollo liberal capitalista, propiciando la reforma y la modernización de las sociedades latinoamericanas; y, *la segunda*, tendiente al análisis de la dependencia para promover el cambio necesario del sistema social imperante en la región. De este modo, *sucesivamente en las ciencias sociales latinoamericanas y a partir de la posguerra, empezaron por dominar dos grandes tradiciones analíticas.*

- a).- *La primera, conocida como del desarrollo*, cuyas pretensiones se autodefinieron como "científicas" al ampararse en esquemas explicativos del positivismo, así como para aportar sugerencias de reforma susceptibles de contribuir a la mejora del sistema social tercermundista vigente; es decir, con el propósito de potenciar las posibilidades que permitieran el progreso económico, mediante la superación de la etapa del subdesarrollo con la que, en sus distintos niveles, se ha caracterizado a las sociedades de América Latina Y
- b).- *La segunda, identificada como de la dependencia*, con inclinaciones "críticas" y tendientes a promover el cambio del sistema social vigente, mismo que, según esto, se ha amparado en un esquema de dependencia y de subordinación, entre los países periféricos Latinoamericanos frente a los países metrópoli desarrollados (fundamentalmente con los Estados Unidos, sin excluir el dominio histórico que han impuesto los países más industrializados de Europa)

Sobre los postulados centrales de estas dos tradiciones dominantes en América Latina, se puede esbozar lo siguiente:

#### 1.1.1.1. El enfoque del desarrollo

La corriente del desarrollo se constituye y expresa, de manera hegemónica, durante los primeros veinte años de especialización de las ciencias sociales en esta región (aproximadamente, desde 1945 hasta finales de la década de los años 1960); y se caracteriza por promover una tendencia orientada hacia la modernización de las sociedades latinoamericanas, vía el progreso económico y la consolidación política, democrática y liberal de los Estados Nación Republicanos. Con base en lo cual se prescribe la incorporación de estas sociedades al modelo general del desarrollo capitalista, mismo que ampara el prototipo de las sociedades urbano-industriales.

De manera complementaria, en tanto que como parte de sus propósitos centrales su problemática se refinó a la intención de lograr el desarrollo económico, en términos progresivos y lineales, su estrategia analítica derivó en la adopción de los enfoques teóricos y metodológicos positivistas, dominantes en los inicios de esa etapa en las tradiciones analíticas del mundo occidental moderno (básicamente en Europa y

en los Estados Unidos de Norteamérica). Ejemplo de esta corriente, son los trabajos elaborados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) la que, desde el transcurso de la década de 1950, desarrolló una teoría para América Latina, en la cual no se limitó "a proponer un tipo de análisis sobre la naturaleza y causas del subdesarrollo latinoamericano, sino que se preocupó también, de una parte, por la incorporación en el análisis de algunos problemas designados como 'sociales', en un intento por combinar las 'variables económicas', y de otra parte, por la elaboración de un proyecto global de políticas que en su prescripción tenía como meta final la superación de la etapa del subdesarrollo"<sup>8</sup>

En este sentido, al enfoque del desarrollo lo respalda una perspectiva teórica positivista de orientación estructural/funcionalista, mediante la cual se realizaron estudios sobre las condiciones y requerimientos que garantizaran una integración social, proclive a sustentarse en la experiencia de un desarrollo basado tanto en la industrialización y urbanización, como en la construcción de un Estado Nación Republicano, y sobre cuya base se pretendió establecer la existencia de una conciencia colectiva. Es decir, con el enfoque del desarrollo ocurre la sustitución paulatina del predominio neoclasista y se incorpora la teoría de la modernización, bajo una versión sociológica y científico/política; con las que, entre otras cuestiones, se caracteriza el prototipo de las proposiciones diagnóstico/objetivas y las políticas económicas y sociales de la CEPAL.

En cuanto a sus implicaciones metodológicas, los enfoques del desarrollo se orientaron bajo el marco epistemológico del positivismo, impulsando una tendencia empírico nomotética, cuyos recursos técnicos se centraron, fundamentalmente, en los procesos del método científico para orientar la observación del fenómeno referido al subdesarrollo, la recolección de datos cuantitativos, el análisis estadísticos y la generalización de resultados amparados en premisas de la modernidad occidental, misma que desde entonces se promovía de manera universal. Lo cual, propició una inevitable separación entre teoría y metodología; además de que repercutió en otras cuestiones importantes (tanto político sociales, como propiamente epistemológicas), a saber: *a)*- un descuido de las singularidades históricas inherentes a las realidades sociales estudiadas bajo esta tendencia; *b)*- una subrayada prioridad a los aspectos normativos en todo lo relacionado con la metodología; y *c)*- demasiado énfasis en el uso de técnicas para recoger datos cuantitativos, así como en los tratamientos estadísticos y en la generalización de resultados.

En gran parte, debido a lo anterior, se favoreció el hecho de que tales investigaciones empíricas hayan renunciado a construir teoría, debido a la prioridad que se les dio a los estudios de caso; lo cual, a su vez, condujo a que se otorgara una especial prioridad a las investigaciones basadas en descripciones empíricas, acerca de fenómenos aislados que no contribuían a establecer sus derivaciones y/o conexiones teóricas; o bien, la realización de análisis orientados mecánicamente por generalizaciones teóricas, construidas inicialmente conforme a las realidades sociales del mundo occidental moderno.

En paralelo, *los enfoques del desarrollo contribuyeron con importantes cambios institucionales, en el sentido de que completó la transición de la universidad decimonónica, elitista y aislada de la realidad, a una universidad modernizada a medias, de acceso masivo y, de alguna manera, comprometida con la realidad, y fue precisamente,*

---

<sup>8</sup> G. Boils Morales y A. Murga Frassinetti, *Las Ciencias*. Op. cit.; p 11

desde esta orientación y en esta etapa, cuando se crearon o consolidaron las escuelas e institutos (especialmente de economía), así como las facultades de ciencias sociales<sup>9</sup>.

Versiones posteriores a este enfoque del desarrollo se complementaron, fundamentalmente a partir de la década de los años 1960, con la corriente intervencionista de la teoría del capital humano, desde la cual se han promovido las tesis acerca de que el desarrollo es factible de alcanzarlo racionalmente mediante la superación progresiva de diferentes niveles y etapas de subdesarrollo; para lo cual es imprescindible la necesaria inversión en capital humano, tanto en términos nacionales como individuales. En particular, esta corriente de pensamiento ha negado el hecho que del capitalismo se deriven las fuentes estructurales de la pobreza; y, en cambio, se ha afirmado que las naciones del denominado tercer mundo han evolucionado en su pobreza, no a causa de la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino debido a características internas, especialmente por sus bajos niveles de inversión en capital humano<sup>10</sup>.

Bajo esta lógica, ante la escandalosa situación de pobreza extrema que caracteriza ya a la región latinoamericana (incluyéndose a otras zonas considerables del mundo), entre otros países de esta región, México ha adoptado las estrategias de los enfoques del desarrollo y del capital humano, mismas que han sido impuestas por los organismos internacionales que regulan la deuda externa. Al respecto, la versión oficial del gobierno de México es que "ha asignado una alta prioridad al combate a la pobreza y ha instrumentado numerosas acciones en materia de gasto social orientadas a reducir los niveles de marginalidad de la población que presentan mayores carencias"<sup>11</sup>.

Para tal efecto, se afirma que "desde hace algun tiempo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México (INEGI) y la Secretaría de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) han trabajado, conjuntamente, en la preparación de mediciones sobre la pobreza en México. Parte integral de estas acciones son los esfuerzos desarrollados por ambas instituciones para proporcionar entrenamiento a funcionarios de otros países de América latina y el caribe, con el propósito que la región puedan contar en el corto plazo con cifras comparables del área social"<sup>12</sup>; no obstante, el problema del subdesarrollo no sólo persiste, sino que se ha ampliado en términos extremos y de manera consecutiva con las lógicas de la estructura de las relaciones económicas internacionales del capitalismo, para cuyo efecto y, por lo tanto, siguen y seguirán sin dar resultado las tesis y propuestas del desarrollo capitalista.

---

<sup>9</sup> Cfr. H. R. Sonntag, "La situación actual en las ciencias sociales latinoamericanas"; en R. Pozas (Coordinador) *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa*. México: UNAM-IFAL, 1993; pp. 48-51.

<sup>10</sup> En este sentido, conviene tener en cuenta que el representante reconocido de la teoría del capital humano es Theodore W. Schultz, de quien cuyas tesis se promovieron en América Latina y en otras regiones del tercer mundo, a través de la influencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Fundación Ford y la misma Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación"; en *Poder e Ideología en Educación*. Oxford: University Press, 1976 (Traducción: Jorge G. Vatalas, UPN).

<sup>11</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Magnitud y Evolución de la Pobreza en México, 1984-1992*. Aguascalientes: INEGI/ONU-CEPAL, 1993; p. 11

<sup>12</sup> *Ibidem*



### 1.1.1.2. El enfoque crítico de la dependencia

El enfoque de crítica a la dependencia se constituye y desenvuelve, de manera dominante, desde mediados de la década de los años 1960 hasta finales de la década de los años 1970; sus propuestas teóricas se sustentan, básicamente, en las contribuciones analíticas del materialismo histórico y de la dialéctica crítica que, al igual que en el mundo occidental moderno, han clamado por unas ciencias sociales que analicen las consecuencias de la modernidad como resultado del origen y desarrollo del capitalismo. Desde tal marco analítico, las teorías críticas de la dependencia han tomado como objeto de estudio a las relaciones internacionales asimétricas de poder entre la dominación y la dependencia, entre la imposición y la supeditación; relaciones que han sido consideradas como parte de la dinámica mediante la cual han estado sometidos los países latinoamericanos (ubicados como parte del llamado tercer mundo), y que ha implicado la subordinación de los países del tercer mundo, conforme los dictados establecidos por los países más desarrollados del denominado primer mundo.

Es decir, desde este enfoque de crítica a la dependencia, se enfatiza que debido al subdesarrollo extremo bajo el cual se define a las naciones de América Latina, es imprescindible realizar los análisis a partir de la relación impuesta por los países imperialistas, sobre los países caracterizados por el colonialismo; en tanto que tal relación es el arquetipo al que esta región ha estado sometida históricamente desde la conquista, y que es necesaria de transformar radicalmente. Por ello, el enfoque crítico de la dependencia se ubica como el modelo analítico, mediante el cual se cuestionan las prerrogativas del pretendido progreso planeado para la región de América Latina, por el paradigma del desarrollo y de la teoría del capital humano. En los rasgos definitorios de este enfoque se identifica un rechazo a la implantación acrítica del modelo fomentado por las corrientes desarrollistas; a propósito de lo cual, los críticos de la dependencia han insistido en cuestionar el hecho de que los análisis de las teorías del desarrollo suelen caer en el desliz de conducirse más hacia el estudio e intervención de las situaciones nacionales, con lo que, en paralelo, han perdido el interés y/o la perspectiva por analizar la situación estructural e integral de la región latinoamericana, en torno a las relaciones económicas internacionales.

Al respecto, desde la óptica de las críticas a la dependencia, se ha insistido que los países periféricos constituyen una condición necesaria para garantizar el desarrollo de los países metrópoli, conforme a cuyos intereses éstos últimos son líderes del capitalismo mundial; por lo que, de tal condición se deduce que, igualmente, los países periféricos tienen una economía dependiente, como característica determinada por la estructura jerárquica de las relaciones económicas internacionales. La cual se objetiva en la superexplotación de su trabajo y en la transferencia de su plusvalía a los países metrópoli; aunque, también, se advierte autocríticamente acerca de que es común la contradicción en donde el manejo político e ideológico de la dependencia llega a ser un modelo que se adopta y que, por lo tanto, no sólo es impuesto por coacciones externas<sup>13</sup>.

Como parte de sus contribuciones y de su influencia, se puede estimar que estos enfoques de análisis a la dependencia han repercutido con importantes cambios institucionales, en tanto que estuvieron

---

<sup>13</sup> R. M. Marini, *Dialéctica de la Dependencia* México: Era, 1982

estrechamente relacionados con los diferentes procesos de *renovación universitaria*, en los cuales, relativamente, se impulsaron y lograron una *hegemonía* corta, de alguna de las versiones de la teoría de la *dependencia*, en cuyo marco se instauraron varias experiencias de autogestión y de autogobierno. Es decir, entre otras contribuciones teóricas, desde las críticas a la dependencia se intentaron reestructurar los modelos institucionales de la universidad pública, procurando democratizarlos y ponerlos al servicio del pueblo (al servicio de "la Revolución"). De hecho, tales propósitos constituyeron algunos de los anhelos más profundos de la intelectualidad de esa época, en tanto que en los espacios universitarios se demandaba una mayor participación estudiantil y una instrumentación de procesos más compartidos, mediante el cogobierno sostenido entre estudiantes, investigadores, profesores y autoridades, para ejercer horizontalmente la toma de decisiones, tanto sobre propuestas de investigación, como acerca de los propósitos referidos a la didáctica autogestiva en la enseñanza de la ciencia, en particular de las ciencias sociales<sup>14</sup>.

Ahora bien, en relación con su fundamento teórico, la tendencia crítica de la dependencia basa sus análisis sobre las relaciones de inequidad y de desequilibrio entre las formaciones sociales caracterizadas, por un lado, por los países desarrollados y, por otro lado, por los países subdesarrollados; A partir de lo cual, se fundamenta la teoría amparada en el conflicto social de las fuerzas productivas, cuyas tesis cuestionan el poder obtenido por las minorías privilegiadas que, en contraste, sostienen ideas ilusas acerca del desarrollo natural de las fuerzas productivas, del espíritu positivo y de la razón instrumental. En el desarrollo de las críticas a la dependencia se han retomado tanto vertientes del marxismo ortodoxo constitutivo del materialismo histórico y dialéctico, como del marxismo estructuralista "renovado" que incluye referentes teóricos de Antonio Gramsci y de György Lukács

En cuanto al nivel de lo metodológico, los enfoques críticos de la Dependencia centraron la realización de sus investigaciones a partir de esquemas experimentales apoyados en el método hipotético-deductivo; en relación a lo cual, las hipótesis han tendido a formularse desde marcos teóricos, de carácter propiamente histórico; con lo que, en el campo de lo empírico se ha privilegiado la recolección de información en términos descriptivos, aunque se ha argumentado que, en el mejor de los casos, se ha pretendido cierta probabilidad plausible de las hipótesis. En este sentido, las teorías de crítica a la dependencia han recibido fuertes reprobaciones metodológicas, pues se argumenta que con el determinismo apriorístico de los marcos teóricos se ha renunciado a la posibilidad de contrastar equilibradamente a la teoría con los referentes empíricos; de tal modo que la elaboración de sus ensayos analíticos suelen ser desestimados por las perspectivas imperialistas, al ser considerados como de un alto contenido especulativo

### 1.1.1.3. Comentarios críticos a los enfoques del desarrollo y de la dependencia

Como se habrá percibido, sobre el particular de las denominaciones de estas dos tendencias analíticas (la del desarrollo y de la dependencia), si bien tienen algo de convencional, también, es cierto que corresponden a la manera en que confrontan sus propuestas analíticas y, en consecuencia, a la forma en que potencialmente se perciben a sí mismas y de cómo perciben a la adversaria; lo cual es correspondiente a su propia competencia epistemológica y política, que han sostenido desde su aparición

---

<sup>14</sup> Cfr. H. R. Sonntag, "La situación actual" Op. cit.

concurrente en el mundo occidental moderno<sup>15</sup> Entre la confrontación de estos enfoques antagónicos se advierten las cualidades y posibilidades de América Latina, desde un doble compromiso dicotómico para mejorar o transformar la realidad social; es decir, desde estos dos enfoques se aprecian dos posibles sentidos para encauzar el avance de las sociedades latinoamericanas, ya sea: o bien, bajo la expectativa modernizadora del progreso, en términos de las potencialidades de esta región para superar "la etapa" del subdesarrollo y lograr el anhelado desarrollo capitalista; o bien, desde la aspiración revolucionaria de modificar el *status quo* establecido y determinado por el esquema imperialista y colonizador, conforme a lo cual se considera la necesidad de trascender el esquema de la dependencia, sostenido por el dominio de los países metrópoli, mediante la subordinación y explotación de los países periféricos

No obstante, estas tendencias analíticas, también, resultan complementarias en el sentido de que ambas tradiciones conjuntan una postura objetivista y estructuralmente determinista, en tanto que exponen a la sociedad latinoamericana desde una perspectiva macro socioeconómica y, por lo tanto, bajo la imagen de una sociedad sin sujetos protagonistas; en fin, estas dos tendencias analíticas coinciden teóricamente acerca de un conflicto entre naturaleza y cultura: la primera, es una visión negativa de la naturaleza definida como violencia y desorden, necesaria de reorganizar racionalmente; mientras que, la segunda, tiene igualmente una visión negativa de la sociedad, definida como la dominación estructurada conforme a los intereses hegemónicos imperialistas<sup>16</sup>. Asimismo, como resultado de la especialización orientada hacia los estudios de área, se perfiló una relativa integración de fronteras epistemológicas en cada una de estas dos tendencias analíticas, en donde era práctica común que en sus diseños de investigación se pusiera el énfasis en cuestiones más temáticas y no precisamente disciplinarias, lo cual constituyó un rasgo peculiar de tipo interdisciplinario en las ciencias sociales latinoamericanas; y, por lo tanto, uno de los aportes iniciales en la ruta de superar las fronteras disciplinarias; sin embargo, conforme a la opinión de los teóricos de la posmodernidad en estas tendencias analíticas, paradójicamente, se ahondó en la parcelación del conocimiento

Aunado a lo anterior, una cuestión relevante identificada por algunos autores críticos de estas tendencias, es la referida a que estos dos enfoques poco han contribuido para aclarar aspectos importantes de la vida social latinoamericana, debido a su poca dedicación por analizar interpretativamente la cultura sociopolítica de la región. Al respecto, Alain Touraine ilustra esta problemática reconociendo que, si bien, la corriente analítica del desarrollo (como "sociología de la modernización") ha contribuido para que aumente la participación de las distintas sociedades; sin embargo, "no ha logrado explicar el sostenimiento, o incluso el desarrollo de un sector tradicional y, sobre todo, de un sector de marginalidad y de exclusión dentro de una economía modernizada; defecto aún más grave puesto que hoy en día se ha vuelto indispensable reconocer que esa dualidad se ha mantenido o aún ha empeorado dentro de la sociedad estadounidense y, más recientemente, en los países europeos que hasta ahora habían conocido una integración social y política mayor"<sup>17</sup>. Y, en relación con el enfoque de crítica a la dependencia, el mismo autor enfatiza un señalamiento controvertido, acerca de que esta tendencia, "al menos en su forma extrema, no ha confiado en la acción del

---

<sup>15</sup> Cfr A. E. Solari, R. Franco y J. Jutkowitz, *Teoría* Op cit.

<sup>16</sup> Cfr A. Touraine, "La sociología de la acción en América Latina"; en R. Pozas, (Coordinador) *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa* México: UNAM-IFAL, 1993; p. 28

<sup>17</sup> *Ibidem*; p. 31.

pueblo, de los sindicatos y de los partidos; y (ha) deposita(do) su confianza más bien en la movilidad de la guerrilla, capaz de atacar el corazón de un Estado reducido a ser agente de la dominación exterior"<sup>18</sup>

Conviene recapitular que es durante el periodo en que dominaron estas dos primeras tendencias analíticas desarrolladas en la especialización de las ciencias sociales de América Latina, fundamentalmente, durante las tres décadas de los años 1950, 1960 y 1970, cuando tales estudios especializados, en mayor o menor medida, habían estado bajo el sustento de esquemas explicativos, de corte hipotético-deductivo; entre cuyas corrientes de dominio habían destacado el desarrollismo cepalino y el dependentismo. Ante estas orientaciones que en sus momentos de dominio influyeron el pensamiento latinoamericano, en torno a la mejora reformista o a la transformación social; más adelante, alrededor de las décadas de los años 1970 y 1980, e independientemente de sus planteamientos dicotómicos, se levantaron fuertes críticas a tales orientaciones del pensamiento social, tanto del exterior como del interior de las ciencias sociales; sin embargo, actualmente, estas tradiciones si bien han dejado de ser dominantes, lo cierto es que, con variantes de actualización, aún persisten como alternativos en ciertas prácticas de investigación y de enseñanza de las ciencias sociales en América Latina, tanto en lugares como en instituciones no del todo aisladas

### 1.1.2. Los enfoques del empirismo metodológico y de la sociología de la acción

Aunado a las críticas que, desde mediados de la década de 1970, empezaron a ocurrir en América Latina sobre las tendencias analíticas del desarrollo y de la crítica a la dependencia; por su lado, en los países europeos y, fundamentalmente, en los Estados Unidos de Norteamérica se configuraba la llamada *crisis de los paradigmas de la sociología occidental*, misma que surgió a raíz del reconocimiento sobre la incapacidad analítica de los distintos enfoques existentes hasta ese entonces, para descifrar explicativamente y de forma global una realidad social extraordinariamente compleja. Es decir, en ese contexto, se cuestionaron varias corrientes teóricas dicotómicas y reduccionistas, derivadas tanto de orientaciones objetivistas, en donde sobresalían el funcionalismo y estructuralismo (parsoniano y mertoniano), además del marxismo académico, así como muchas perspectivas subjetivistas, en donde destacaban el interaccionismo de E. Goffman y H. Blummer, la etnometodología de H. Garfinkel y la fenomenología de A. Schutz, etcétera<sup>19</sup>.

Dentro del mismo contexto de las competencias especializadas y, por lo tanto, de las confrontaciones teóricas y metodológicas, en el periodo de la denominada crisis de los paradigmas occidentales, que abarcó de los inicios de la década de los años 1970 hasta mediados de la década de los años 1980, ocurrió una segunda etapa coyuntural de confrontaciones en el desarrollo de especialización de las ciencias sociales de Latinoamérica, en la que emergieron otras dos tradiciones analíticas: la corriente del empirismo metodológico y la sociología de la acción. Las interrelaciones competitivas entre estas tradiciones mantuvieron una doble confrontación dinámica: por una parte, el debate se sostuvo entre las tradiciones analíticas hegemónicas del mundo occidental moderno y las tradiciones analíticas focalizadas en América Latina (aunque, tal disputa, ocurrió con una marcada relatividad según la tendencia de que se tratara, en tanto que algunas, además de cierta afinidad, estrechaban su dependencias bajo la pretensión de hacer adaptaciones para esta región;

---

<sup>18</sup> Ibidem

<sup>19</sup> Cfr. A. Gouldner, *La Crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

mientras que otras tendencias proseguían en una lucha radical); por otro lado, la contienda competitiva establecida para lograr la conquista de la autoridad científica se amplió entre el conjunto de los paradigmas de la región de América latina, tanto los dominantes como los que jugaban un papel subversivo

Ahora bien, en relación con la mencionada *crisis de los paradigmas*, sus efectos se derivaron radicalmente al interior del campo de las ciencias sociales, en general; en tanto que tal crisis llegó a presentar *varios síntomas*, entre los cuales destacaron los hechos de que, *en el periodo de crisis coyuntural, la certidumbre teórica fue relativa y dicotómica en algunos paradigmas, en contraste con la seguridad de sus tendencias analíticas con las que habían dominado en décadas anteriores, mientras que en otros enfoques esta certidumbre teórica se perdió de manera definitiva*. Bajo estos antecedentes de crisis coyuntural de los paradigmas occidentales, así como de las críticas frontales hechas hacia las tendencias del desarrollo y hacia las teorías de crítica a la dependencia, para explicar propositivamente la realidad social latinoamericana, es que surgió una segunda etapa de tendencias analíticas, en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina; en donde, prácticamente en paralelo, la constituyeron de manera relativamente dominante los siguientes enfoques de investigación:

- *Por una parte, se desarrolló un enfoque encargado de realizar estudios identificados como de corte empírico metodológico*, desde cuya perspectiva se empezó a abandonar todo referente teórico y se concentró en lo propiamente empírico, concreto y observable para su medición estadística. En este sentido, su labor se concentra en recuperar la realidad tal y como se muestra, en tanto que se asume que los hechos tanto de la naturaleza como de la sociedad derivan exclusivamente de la observación y de la experimentación; y, por ello, pueden ser analizados de forma neutral y objetiva. Asimismo, estos estudios *han tenido como finalidad básica fundamentar la toma de decisiones*, de quienes tienen a su cargo las actividades de planeación de las políticas sociales para los países de América Latina.
- *Por otra parte, se desarrolló un enfoque bajo tendencias analíticas, pretendidamente alternativas y subversivas, auspiciando una sociología de la acción*; misma que bajo una orientación epistemológica relativamente subjetivista y, por lo tanto, en oposición a los estudios deterministas y objetivistas, *se ha encargado por destacar la cuestión contextual e histórica, además del importante protagonismo potencial de los sujetos sociales en la región latinoamericana*.

En relación con algunos de los principales postulados de estos dos enfoques hegemónicos en América Latina, se esboza a continuación lo siguiente:

#### **1.1.2.1. El enfoque del empirismo - metodológico**

En el marco coyuntural de la denominada *crisis de los paradigmas* se ubica el fortalecimiento del enfoque identificado como empirismo – metodológico, mismo que se desarrolló predominantemente desde la década de los años 1970 hasta finales de la década de los años 1980. Como parte de los efectos de la crisis paradigmática, en este enfoque se abandonó radicalmente toda certidumbre teórica y se puso el énfasis en el método deductivo de análisis estadístico, con el que al subrayarse el requerimiento de garantizar la “neutralidad del investigador”; de manera consecuente, en este enfoque se subordinó cualquier interés por presentar conclusiones analíticas. En general, su propósito fundamental ha estado orientado a proporcionar

información cuantitativa, que pueda resultar de utilidad pragmática para las actividades de planeación a cargo de los tomadores de decisiones, con lo cual se ha considerado la necesidad consustancial de los gobernantes y empresarios para fundamentar la orientación de las políticas públicas, correspondientes a los distintos modelos económicos bajo los cuales se han regido los destinos de los países latinoamericanos.

Conforme a lo anterior, el enfoque del empirismo – metodológico ha crecido en importancia dentro del campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno y, en particular, con una influencia definitiva en América Latina; lo cual ha ocurrido, paralelamente, en relación con el financiamiento de este tipo de investigación, que se ha orientado a apoyar la justificación y la fundamentación para el establecimiento de las políticas sociales. Es decir, este enfoque se ha adaptado perfectamente a los intereses de las administraciones gubernamentales, de modo que al tener como único propósito la aportación de datos cuantitativos ha dejado en un segundo término la elaboración de conclusiones críticas, conforme corresponde a las necesidades de la toma de decisiones, misma que por las funciones sociales ha estado oficialmente en manos de los responsables de la administración pública. Por ello, no resulta extraño que este enfoque haya venido gozando de especiales favores por parte del financiamiento gubernamental, en la medida en que se han patrocinado investigaciones que preferentemente tengan como objetivo la aportación de datos de corte cuantitativo, para facilitar los manejos diagnósticos y las prescripciones políticas

Como se podrá advertir, tal patrocinio estatal ha repercutido en promover investigaciones ateóricas. Al respecto, también, es cierto que algunas vertientes de este enfoque han llegado a realizar algunos "análisis" estadísticos, sobre el sentido y el funcionamiento social del sistema de la administración pública; sin embargo, no han alcanzado a proponer la conveniencia de reformas o de cambios radicales a nivel estructural, mismos que funcional e innegablemente son necesarios para el mismo desarrollo de cualquier sistema social vigente. Dentro del marco epistemológico de este enfoque, paradójicamente, los propósitos interdisciplinarios perdieron todo atractivo analítico y más bien, en cambio, en estas "investigaciones a pedido" hubo un retroceso en el manejo disciplinario, no sólo en su sentido tradicional sino de manera muy rudimentaria; en tanto que, en función de supuestas necesidades pragmáticas y utilitarias, se promovió un reduccionismo de las disciplinas en términos del manejo de sus recursos técnicos y metodológicos, bajo orientaciones positivistas de tipo hipotético-deductivo; bajo cuyo soporte metodológico se ampararon el estudio de problemas y objetos de estudio observables y susceptibles de mediciones estadísticas, mismos que generalmente hasta en términos de sus variables e indicadores han sido sugeridos, y hasta definidos y delimitados, por los tomadores de decisiones, encargados de solicitar y financiar tales investigaciones

Es decir, en la práctica tradicional de quienes han practicado el enfoque del empirismo – metodológico, por naturaleza propia de esta corriente han abandonado todo ejercicio analítico bajo la certidumbre teórica, en tanto que sus propósitos se han orientado a conformar estudios desarrollados bajo tratamientos estadísticos, previa observación y cuantificación de lo empírico que, en términos metodológicos, supone lo único concreto y, por lo cual, no se pretenden establecer ni conclusiones analíticas ni tesis teóricas; en este sentido, estas investigaciones, además de privilegiar el ingrediente empírico, se han realizado en torno a temas muy particulares y muy delimitados por las variables de investigación (usualmente identificadas bajo la noción de factores y/o causas); y, aunque, usualmente se utiliza un gran número de indicadores, los datos estadísticos se recortan arbitrariamente a sólo un número determinado de tales indicadores. Además, al

enunciarse que desde el enfoque del empirismo metodológico se realizan investigaciones de tipo diagnóstico y exploratorias, formalmente se ha insistido en la pretendida importancia de sus orientaciones de objetividad y de neutralidad para realizarlas de manera atórica y bajo supuestas prerrogativas apolíticas; no obstante, tal justificación no ha dejado de criticarse como estrictamente ideológica, puesto que en tales estudios no dejan de asumirse y retomarse los problemas e intereses de los tomadores de decisiones (por supuesto de tipo político, económico, teórico, etc.), que son quienes requieren y otorgan el financiamiento de este tipo de investigaciones, conforme a sus necesidades de definición y sustentación de las políticas sociales, correspondientes al modelo económico de desarrollo establecido socialmente<sup>20</sup>.

Lo cual, inevitablemente, ha contribuido para que estas investigaciones realizadas en el contexto de la modernidad occidental y, en específico, de la de América Latina, se relacionen con las tesis dominantes del liberalismo capitalista y del ahora neoliberalismo; cuya plataforma teórica e ideológica ha sido, sin duda, base de orientación de las políticas públicas de las últimas décadas, a efecto de atender algunos problemas concernientes a la desigualdad social, conforme a lo que desde este enfoque se entiende sólo por desigualdad, asociada a la inequidad de oportunidades, entre razas y géneros particularmente; y, por supuesto, sin ni siquiera reconocer y/o abarcar en sus estudios como las desigualdades sociales corresponden a razones estructurales del capitalismo, que no se agotan al interior de cada nación sino que corresponden a la estructura de las relaciones económicas internacionales

Por último, conviene precisar que *al igual que las tendencias analíticas del desarrollo y de la crítica a la dependencia (así como el enfoque de la acción, que se esbozara enseguida), esta tradición empírico metodológica si bien ha dejado de ser dominante en el contexto amplio de las instituciones de educación superior, lo cierto es que, con o sin variantes de actualización, aún sigue persistiendo como un importante tipo de estudio alternativo para los responsables de las políticas públicas, mediante el cual han perdurado estas prácticas de investigación y su respectiva enseñanza, no sólo relativamente en universidades sino, fundamentalmente, en centros e instituciones de investigación de los sectores público y privado; tal como es el caso en México, por ejemplo, del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), así como del Centro de Estudios Educativos, Asociación Civil (CEE)*

### **1.1.2.2. El enfoque de la acción**

Con importantes contribuciones en el incremento del acervo especializado de las ciencias sociales de América latina, desde principios de la década de los años 1970 y mediados de la década de los años 1980, *emerge y se desarrolla predominantemente una cuarta tendencia analítica identificada como sociología de la acción*, misma que, bajo una orientación subjetivista manifestó una clara dicotomía frente a las explicaciones deterministas y objetivistas macro sociales, en las que se han sustentado los análisis de las tradiciones dominantes del desarrollo y de la crítica a la dependencia, antes esbozadas. Este enfoque de la *acción*, se ha reafirmado en la condición de destacar el importante protagonismo con el que participan y el que potencialmente tienen los sujetos sociales de la región latinoamericana, tanto en su singularidad personal como en sus características de tipo colectivo y de los movimientos sociales que han impulsado; asimismo, se ha manifestado a favor de

---

<sup>20</sup> Algunos de estos aspectos epistemológicos del empirismo metodológico pueden consultarse en el texto de Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa... Op. cit

contrarrestar el poder determinista de los aparatos macro sociales y de oponer una resistencia subversiva a las influencias de la modernidad occidental.

Es decir, conforme a la esencia social de América Latina (en términos de su historia, de sus tradiciones culturales y políticas, y de sus relaciones comerciales, etc.) se sustenta la convicción de que es necesaria una *sociología de la acción*, misma que a partir del reconocimiento de la potencialidad y del protagonismo de sus propios sujetos sociales, ha emergido como una tendencia alternativa y confrontada complementariamente con las tendencias analíticas del desarrollo (de la modernización y del imperialismo) y de las críticas a la dependencia. Ya que, en particular, en las sociedades latinoamericanas al estar presente la subjetividad en todas las dimensiones sociales, los sujetos no son susceptibles de cosificarse ni de resistirse pasivamente al predominio de los aparatos dominadores y centralizadores; en tanto que sus acciones sociales de mestizaje los han hecho proclives a la innovación, pero sin perder sus raíces de identidad; por lo que, de manera explícita, tácita y/o latente, los sujetos sociales de esta región suelen combinar sus demandas colectivas de libertad con las de la libre expresión de su libido y de sus necesidades personales, frente a todo tipo de manifestaciones totalitarias a las que históricamente se han visto expuestos

Tales expresiones de las acciones de estos sujetos sociales han implicado la defensa presente y su proyección de futuro de su identidad colectiva, de su memoria histórica y de su cultura precolombina; por lo que, sin duda, ha sido diferente a la simple asimilación de individuos reducidos a la "libertad" de elegir, bajo formulas supuestamente "democráticas" y previamente establecidas de manera estructural; puesto que, esto último, no llega a ser más que un reflejo de los intereses de la sociedad capitalista de consumo. De este modo, en la vida política de América Latina la democracia sigue siendo un concepto un tanto ideal, sin concretarse a satisfacción aún en experiencias nacionales como las de México, Costa Rica, Colombia y Venezuela; se ha concebido y luchado por la democracia desde las mismas guerras de independencia y con la fundación de los Estados Nación que integran a esta región; sin embargo, históricamente se puede apreciar que la democracia sigue siendo relativa, aunado a que en varios países ha llegado a ser suprimida del todo<sup>21</sup>.

Conforme a lo antes expuesto, A Touraine precisa algunas estimaciones sobre el enfoque de la acción: "la defensa del sujeto contra los aparatos de dominación social no sólo tiene una expresión sincrónica, estructural y visible, sobre todo en los sistemas políticos y sociales más coherentes, sino más bien en tanto que expresión diacrónica, histórica y movilizadora del sujeto, del individuo o del pueblo que pretende dominar su propio desarrollo, su propio cambio contra las fuerzas que lo dirigen desde afuera o que se resisten al movimiento. La grandeza de la historia política de América Latina radica en ser una lucha por la creación de una sociedad nacional que conjuga el pasado y el futuro, el hispanismo conquistador y la herencia indoeuropea o afroamericana. La cuestión más importante en América Latina ha sido la de crear un

---

<sup>21</sup> Cfr. O. Ianni, *El Laberinto* ... Op. cit.; pp. 99-135. Asimismo, sobre esta misma apreciación abunda H. R. Sonntag, quien señala que son varios los políticos y estadistas de la región quienes afirman que "todavía no hemos alcanzado la democracia en la región, sino más bien tenemos sistemas políticos con gobiernos elegidos libre y universalmente" H. R. Sonntag, "La situación actual en ... Op. cit.; p. 64



personaje (histórico) real, la nación con su cuerpo y su alma, su memoria y su imaginación, su historia y su porvenir, a partir de un dualismo presente desde la conquista"<sup>22</sup>

La referencia anterior, permite tener en cuenta como estos paradigmas, también identificados como *investigación acción*, se han apoyado en el reconocimiento de una identidad social, histórica, cultural y política de los sujetos sociales latinoamericanos, tanto en su acepción individual como colectiva. En este sentido, desde la sociología de la acción, se recuperan como aspectos esenciales y complementarios de los sujetos sociales: a su memoria histórica y colectiva, así como a su potencial protagonismo, para proyectar en el futuro lo que desde el pasado y presente se ha construido; además, se declaran en oposición de las determinaciones generales de los aparatos de dominación social. Asimismo, en la adscripción de la acción de los sujetos sociales, se asume que la realidad Latinoamericana cuenta con dimensiones políticas, culturales, económicas y sociales, caracterizadas por su complejidad y por ser inestables y cambiantes, como signo de su riqueza y diversidad.

En cuanto a sus propiedades epistemológicas, *la sociología de la acción llega a ser utilizada metodológicamente como uno de los recursos de la investigación social participativa, tendiente a aplicarse en la resolución de problemas y/o necesidades colectivas*, en este sentido, Cesar Picón afirma que esta tendencia analítica tiene, entre otras, una orientación de corte participativo, que se opone a la racionalidad cartesiana y permite la emergencia de la racionalidad popular; además, teóricamente se opone al proyecto de poder y dominación de la clase dominante y favorece la emergencia del poder popular; en suma, se opone al saber positivista que en sus explicaciones cuantifica a una realidad supuestamente objetiva y, en cambio, sustenta la importancia de un saber interpretativo sobre lo social cualitativo<sup>23</sup> Asimismo, se afirma que la sociología de la acción no pretende menospreciar las normas de veracidad y de confiabilidad exigidas en todo trabajo científico; no obstante, se pueden identificar diversas modalidades metodológicas de la sociología de la acción, entre las cuales destacan: la investigación participativa; la investigación temática; la investigación militante; y la investigación acción, propiamente dicha (de la acción, para la acción y en la acción) Todas estas modalidades tienen un doble propósito: por un lado, rescatar el saber de los grupos populares en donde se interviene; y, por otro lado, atender la transformación de su realidad; en este sentido, en una síntesis sobre estas modalidades, Silvia Schmelkes plantea que la investigación-acción-participativa, tiene como objetivo la transformación de "las causas de los problemas percibidos y sufridos", por las clases populares<sup>24</sup>

Por último, *esta tendencia analítica no ha estado exenta de críticas*, al respecto Pablo Latapí señala que en este paradigma existen algunos aspectos problemáticos *tanto de orden epistemológico*, en lo general; *como a nivel de lo teórico y de lo metodológico*, en particular. Con respecto a lo epistemológico, en lo general, P. Latapí indica que es necesaria la reflexión del principio de supresión de la dicotomía sujeto/objeto, pues es

---

<sup>22</sup> A. Touraine, "La sociología de la acción en .... Op. cit.; pp. 37-38.

<sup>23</sup> Cfr. C. Picón, "Introducción general"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18). Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina - O. E. A. - PREDE, 1986.

<sup>24</sup> S. Schmelkes, "Fundamentos teóricos de la investigación participativa"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18). Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina - O. E. A. - PREDE, 1986; pp. 73-86

importante asumir que "somos sujeto y objeto cognoscente y objeto conocido en dos momentos distintos; no podemos serlo simultáneamente" y, por lo tanto, esto tiene consecuencias para la acción práctica, así como en el tipo de conocimiento que genera el grupo. A nivel teórico, se indica que, por un lado, no es clara la relación establecida desde esta corriente entre conocimiento y poder, pues la organización social depende de muchos otros elementos; y, por otro lado, cuando se habla de conocimiento científico su manejo es ambiguo e impreciso, además de que tendría que sustentarse la afirmación de que el conocimiento popular es el único válido. Y, a nivel metodológico, Latapí considera que es necesario reflexionar y definir lo que implica la participación, puesto que en este tipo de métodos es muy difusa, así como los procesos de comunicación que se establecen entre el que cumple el papel de investigador y el grupo social participante<sup>25</sup>

En este mismo sentido se refiere Justa Ezpeleta, quien coincide con los señalamientos de Latapí, aunque como problema adicional agrega los usos del lenguaje utilizados en este enfoque, mismos que se caracterizan por una marcada ambigüedad en los conceptos utilizados; tales dificultades de lenguaje se llegan a advertir tanto en los procesos de análisis como en la exposición y presentación de los hallazgos y propuestas. Asimismo, J. Ezpeleta enfatiza el señalamiento de que esta corriente provoca que la teoría carezca de aspectos categoriales precisos, al darse mayor importancia al dato y a la técnica; en donde, por ejemplo, uno de los enunciados claves que aluden a "los sujetos que protagonizan los procesos sociales", se da por hecho sin sugerirse con qué recursos teóricos es posible abordarlos<sup>26</sup>.

### 1.1.3. El enfoque de la globalización

Como resultado de la crisis de los paradigmas en la ciencia moderna occidental, así como de las posteriores irrupciones de investigaciones empiristas, ateoricas y/o con escaso rigor categorial para el análisis de lo social, en la etapa más reciente que va de principios de la década de los años 1980 a la de principios del tercer milenio, es que se han fortalecido las pretensiones de constituir enfoques alternativos que consideren el rediseño y la articulación de tendencias analíticas afines y complementarias, además de que estas alternativas de globalización han caracterizado también al pensamiento de la modernidad occidental, dentro del campo de las ciencias sociales. En los distintos resurgimientos de estas tendencias analíticas, han destacado aquellos enfoques teóricos y metodológicos que expresan la articulación de fronteras epistemológicas; algunos de los cuales han fundamentado, de manera especial, los intereses políticos y económicos de la renovada corriente del neoliberalismo, en tanto que han promovido y/o complementado la reciente estrategia occidental de lo que se ha denominado como globalización mundial; con cuya estrategia, la sociedad moderna más contemporánea ha logrado importantes impactos en otras regiones del orbe, tanto en términos geopolíticos y económicos, así como de tipo epistemológico.

---

<sup>25</sup> P. Latapí, "Algunas observaciones sobre la investigación participativa"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18). Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina - O. E. A - PREDE, 1986; pp. 128-131.

<sup>26</sup> J. Ezpeleta, "Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación"; en *La Escuela y los Maestros entre el supuesto y la deducción* (Cuadernos de Investigación Educativa, Núm. 20) México: I. P. N - CINVESTAV - DIE, 1986; pp. 39-64

En particular, con referencia al contexto de las cuestiones geopolíticas y económicas del mundo occidental moderno, se advierte que en el transcurso de las dos últimas décadas del siglo XX se han constituido organismos internacionales de negociación económica; entre ellos, a nivel del orbe, predomina la Organización Mundial de Comercio y, para el caso del continente americano destaca la Unidad de Comercio de la Organización de los Estados Americanos. Estos organismos han asumido la función de diseñar, reglamentar y evaluar las estrategias de globalización; en cuya cobertura, para articular inicialmente los mercados regionales, se han establecido distintos tratados y acuerdos de libre comercio, a nivel multilateral, regional y bilateral (entre ellos sobresalen: el Acuerdo Multilateral entre la Organización Mundial de Comercio y el Acuerdo General sobre Aranceles Aduanero y Comercio; el Mercosur que empezó por articular el mercado de quince naciones de la Unidad Europea; el Tratado de Libre Comercio de América del Norte que incluye los mercados de Canadá, Estados Unidos y México; el Mercosur que incluye a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, así como a Bolivia y Chile, como dos asociados posteriores; el Mercado Común Centroamericano que articula a los mercados de Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua; etc.).

Asimismo, dentro de este contexto de globalización geopolítica y económica, en un segundo momento de la articulación de las economías se pretende que para los primeros años del siglo XXI se libere el mercado mundial, cuyo proceso de negociación se inició desde 1993 en la conocida "Ronda de Uruguay" y se ha procurado consolidarlo con la "Ronda de Seattle" desarrollada en diciembre de 1999, desde donde con el liderazgo y competencia entre los Estados Unidos, los países más industrializados de Europa y el Japón, se han impulsado las negociaciones de comercio global. Ante estos embates del mundo occidental más desarrollado, los países en vías de desarrollo aún se manifiestan relativamente escépticos y renuentes a acelerar el proceso de globalización de los mercados, pues mantienen el temor de estar lejos para recibir los beneficios acordados desde la "Ronda de Uruguay"; sin embargo, paradójicamente la determinación impuesta por los países más desarrollados ha sido avasalladora, pues la disposición paulatina de los países dependientes se ha ido orientando bajo la estrategia de la globalización al asumir e instalar mecanismos que promueven y garantizan su incorporación a la estrategia occidental. Por ejemplo, en la región latinoamericana se ha proseguido con el proceso del Área de Libre Comercio de las Américas, bajo con cuya estrategia esperan integrarse a un solo acuerdo de libre comercio de las economías del hemisferio occidental<sup>27</sup>

Es decir, la tan abanderada modernización pregonada socialmente, desde la década de los años 1980, por la mayoría de los gobiernos de América Latina se ha inclinado a favor de la articulación económica de los mercados mundiales, promovida por la perspectiva del neoliberalismo; lo cual ha implicado que los Estados Nación retiren paulatinamente la responsabilidad del sector público de las tareas productivas y redistributivas, dejándolas como competencia exclusiva de la iniciativa privada internacional. Esta tendencia se ha visto incentivada con el establecimiento definitivo de la primacía de las relaciones globales de mercado, en función de los actuales ordenamientos occidentales de la vida socioeconómica a nivel mundial. No obstante, también, han empezado a evidenciarse amplias contradicciones y consecuencias negativas, derivadas de los

---

<sup>27</sup> Para contar con mayor información sobre estos procesos de articulación se sugiere consultar las siguientes direcciones electrónicas en Internet: <http://www.ita-aica.org>; <http://www.sice.oas.org>. Por cierto, en América Latina no son nuevas estas propuestas de integración comercial, una de ellas la representa, desde la década de los años 1960, la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), aún vigente y que en sus propósitos de articulación están incluidos países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Uruguay. Para mayor información sobre la ALADI consúltese la siguiente dirección electrónica de Internet: <http://www.aladi.org>

procesos de globalización impulsados por el neoliberalismo; en tanto que, por ejemplo, amplios sectores de la población (entre ellos el propiamente gubernamental) han experimentado una frustración permanente, al percibir las promesas de la "modernidad" como un espejismo, pues además de atentar en contra de las identidades culturales (locales, nacionales y regionales), se continua sin poder alcanzar los pretendidos beneficios propuestos por la sociedad occidental moderna.

De este modo, históricamente, la sociedad latinoamericana continua perseguido la imagen anhelada e impuesta de la modernidad capitalista como representación del orden racional de la política y de la economía; y ahora, con la promesa del neoliberalismo, como la invitación de acceso a la ampliación de expresiones democráticas que comprometan la participación de todos los "ciudadanos", así como la supuesta incorporación al consumo masivo ofertado por la articulación de los mercados mundiales. Aunque, al perseguir esa imagen proyectada por los países más desarrollados del mundo occidental moderno, paradójicamente, los países en vías de desarrollo enfrentan la amenaza no sólo de estancarse, sino de rezagarse y hundirse en el endeudamiento económico, en la desintegración sociocultural y en el desorden político, con lo que se ha recrudecido la pérdida de credibilidad en los gobernantes, que siguen careciendo del reconocimiento público de los auténticos líderes sociales. En este sentido, la amenaza del esquema neoliberal ha vuelto a evidenciar que quienes integramos a las amplias mayorías de la población continuaremos siendo excluidas de la riqueza y seguiremos cargando el peso de las crisis económicas del orbe; crisis que, por lo tanto, más que ser coyuntural en nuestras regiones, ya se asume como una característica estructural de quienes constituimos a las naciones que se mantienen subordinadas al mundo desarrollado, al mundo occidental moderno<sup>28</sup>

Ahora bien, dentro de este marco del contexto histórico y social en el que se adscribe la región de América Latina se complementa con las recientes orientaciones epistemológicas de las ciencias sociales a nivel mundial y en esta región; pues, conforme a la especialización desarrollada en este campo científico, principalmente en los centros de enseñanza y de investigación universitarios de los países más desarrollados de Europa y de los Estados Unidos, es en donde se han constituido los llamados enfoques de la globalización mundial, mismos que, como antes quedó expresado, se han identificado como una corriente hegemónica en la mayoría de regiones que han conformado al mundo contemporáneo, gran parte de las cuales han estado subordinadas al dominio de los países desarrollados tal y como es el caso de la región latinoamericana

En particular, una de las principales tendencias analíticas de la globalización que se han desarrollado en América Latina, adquiere su singular orientación desde la perspectiva neofuncionalista, en tanto que se ha caracterizado por una ofensiva ideológico-política a partir de lo que, indistintamente, se ha dado en llamar "neoliberalismo", "neoclasismo" o "monetarismo". Sus tesis de tal tendencia han teorizado a favor de la integración total de los mercados económicos, lo cual, en consecuencia, en el terreno amplio de lo social ha promovido la disolución de las demarcaciones regionales geopolíticas (entre ellas la de Latinoamérica); no obstante que, paradójicamente, en la especialización de las ciencias sociales tales demarcaciones geopolíticas contribuyeron a delimitar los estudios de área, de cuyos resultados se ha expresado una indiscutible identidad histórica y cultural, así como la proyección de sus idiosincrasias regionales, mismas que

---

<sup>28</sup> Como complemento de estos razonamientos se sugiere consultar el texto de M D Paris Pombo, *Crisis e Identidades Colectivas en América Latina* México: Ediciones Plaza y Valdés, 1990

son con las que se han resistido y confrontado frente a los distintos tipos de determinismo economicista occidental, que han pretendido ignorarlas en su singularidad

Ahora bien, los propósitos del neoliberalismo que se han hecho explícitos en términos de la intercomunicación y de la globalización mundial, han dado por supuesto el agotamiento de la visión histórica y estructural clásica de tiempo, espacio, materia o masa y singularidades significativas; en tanto que, según la perspectiva del neoliberalismo, se han superado evolutivamente varias etapas de producción identificadas con la formación social capitalista, mismas que son las que han sustentado el progreso de la sociedad occidental moderna; tales etapas son: de la División Técnica del Trabajo a la División Social del Trabajo y, más recientemente, a la División Internacional del Trabajo. Sobre esta última etapa es que se fundamentan las consideraciones y propósitos de la globalización mundial, a partir de las teorías del neoliberalismo, mismas que, a su vez, epistemológicamente han respaldado el objetivo implícito de restablecerse en la hegemonía de las ciencias sociales de la modernidad occidental y, con ello, imponer su concepción tanto de ciencia, en general, como del oficio de la investigación científica, en particular; al respecto, H. R. Sonntag afirma que detrás de estos propósitos "está la idea de que hay una sola racionalidad (o lógica), que es la del actual sistema histórico social (el capitalismo mundial), el cual opera con la fuerza de una ley natural"<sup>29</sup>

Amparado en tal concepción de la realidad social, el neoliberalismo occidental se ha autoasimilado con la aptitud de promover nuevas formas de desarrollo social, bajo esquemas fundamentalmente económicos y en términos, por ejemplo, de insertar a América Latina en el nuevo contexto mundial de la integración de los mercados, correspondientes a la División Internacional del Trabajo que implica la superación de las barreras comerciales proteccionistas de los Estados Nación. Asimismo, desde esta lógica se ha transgredido y/o superado el desarrollo de la especialización del campo de las ciencias sociales, que es con el que se habían influido y/o adoptado las estrategias de investigación en regiones como la de Latinoamérica, desde la década de los años 1950

En retrospectiva, a partir de la guerra fría, la especialización de este campo científico se había amparado en los llamados estudios de área, delimitados regionalmente por grandes zonas geográficas, desde cuya estrategia de reorganización epistemológica se empezó a reorientar la profesionalización de las ciencias sociales, tanto en la formación universitaria de especialistas como en la redefinición de los programas de investigación, lo cual implicó la promoción de tendencias interdisciplinarias y multidisciplinarias para atender los problemas y necesidades locales; y, por lo tanto, constituyeron las primeras iniciativas y alternativas, mediante las cuales se pretendió una relativa articulación de las llamadas fronteras disciplinarias. Sin embargo, ahora, bajo el enfoque dominante del neoliberalismo se ha declarado que las ciencias sociales habrán de inclinarse por estudios referidos a problemas, consecuencias y necesidades de la propia modernidad; en este caso, por ejemplo, las posibilidades y logros de la democracia, así como sus alternativas de la socialdemocracia renovada<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> H. R. Sonntag, "La situación actual en las ... Op. cit.; p. 61

<sup>30</sup> Tal consideración de la socialdemocracia renovada ha sido teorizada por Anthony Giddens, a finales de la década de los años 1990, a propósito de ubicarla como una alternativa de actualización de la sociedad occidental moderna; de modo que, A. Giddens sugiere apreciar la renovación de la socialdemocracia como una tercera opción de la política moderna, en tanto que el socialismo real ha resultado obsoleto y las expresiones de la nueva derecha son inadecuadas y contradictorias. Cfr. A. Giddens, *La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999

Así, como podrá resultar obvio, desde la óptica hegemónica del neoliberalismo se han anulado las reflexiones científicas que fueron dominantes desde la perspectiva de las tendencias analíticas anteriores, entre ellas las: del propio desarrollismo, de las críticas de la dependencia y de la investigación acción, por ejemplo. Tales tendencias estuvieron referidas a objetos de estudio como: *el sistema de dominación, la dependencia, la explotación, la estructura de clases, el imperialismo, la defensa de los sujetos sociales, la singularidad e identidad de los grupos y naciones, etcétera*. El menosprecio por los aportes del pensamiento latinoamericano se ha enfatizado conforme, paulatinamente, se ha hecho hegemónica la tendencia neofuncionalista; ello, a pesar de que las estructuras de dominación del sistema histórico y social Latinoamericano, así como los problemas y los hechos a los que analíticamente se han referido los intelectuales comprometidos con este contexto no han desaparecido.

En cuanto a la institucionalización de las tendencias analíticas de la globalización mundial, en las dos últimas décadas del siglo XX ocurrió un cambio radical en sus alternativas institucionales, en tanto que, desde el discurso dominante auspiciado por el neoliberalismo, por un lado, se intensificó una muy amplia difusión ideológica bajo los supuestos que afirmaban la "cada vez más evidente crisis de la universidad pública"; crisis que, según este discurso dominante, se debía a que su modernización había quedado a medias, así como a cuestiones amparadas en que la educación superior se había masificado en extremo, y que por tal carácter "popular" se mantenían demasiados tintes "revolucionarios", que afectaban el desarrollo de la ciencia en términos de la objetividad y de la neutralidad requeridos por los esquemas metodológicos del positivismo. Por lo que, por otro lado, dicha crisis justificaba la necesaria privatización de la enseñanza y, especialmente, el ejercicio de la investigación (fundamentalmente aplicada) para que quedara a cargo de centros privados; con ello, se ha fundamentado que la formación profesional de los científicos y las prácticas de investigación deberían de salir de la universidad, pero sobre todo de las universidades públicas (y autónomas). Tal consideración ha resultado altamente significativa a finales del siglo XX y principios del siglo XXI si tomamos en cuenta que, por ejemplo, en el caso de México solamente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se sigue desarrollando arriba del 50% de la investigación nacional, además de que otra parte considerable del restante 50% se realiza en las otras universidades públicas establecidas en el país<sup>31</sup>.

Aquí conviene retomar el sentido de las consideraciones históricas y contextuales anotadas al principio de este inciso, puesto que con base en la orientación analítica y de intervención de la tendencia neofuncionalista, se ha fomentado una política de globalización mundial que, entre otras cuestiones, ha determinado un creciente debilitamiento de los Estados Nación con la consecuente pérdida de valores sustentadas en las identidades colectivas arraigadas en la región latinoamericana, así como una mayor profundización de la dependencia hacia los Estados Unidos y otros países desarrollados (de Europa y el Japón); lo cual, también, ha repercutido en la disminución de lo que tradicionalmente habían sido los compromisos con sus países de los grupos locales económicamente hegemónicos. Todo ello, son algunos de los resultados provocados por el impacto y las influencias impuestas, conforme al modelo social de globalización impulsado por el neoliberalismo, a través de su dominio ideológico, político, militar y económico de tipo transnacional, tanto en los ámbitos regionales como nacionales.

---

<sup>31</sup> H. R. Sonntag, "La situación actual en las... Op. cit.; p. 61

En la actualidad (en los umbrales del tercer milenio) y ante los impulsos de globalización del capitalismo, se han incrementado las amenazas sobre las condiciones de independencia y de soberanía de los Estado Nación en países asociados y/o subordinados, como los de América Latina; debido a los movimientos internacionales del capital financiero, que se ha caracterizado por su inestabilidad y esencia "golondrina", así como por la poderosa influencia que tiene el capital internacional ante la elevada deuda externa de muchos de los países latinoamericanos, por ejemplo; conforme a esta situación, son varios los intelectuales comprometidos con las regiones subordinadas que han propuesto un equilibrio necesario, entre la conveniencia de conservar un sistema de defensa y de autonomía de cada nación, en relación con una estrategia ofensiva de inserción en la economía mundial<sup>32</sup>. En este mismo sentido y en oposición a los criterios impuestos por el neoliberalismo, se han reafirmado otras propuestas intelectuales que asumen compromisos populares subversivos y a favor de la defensa de las soberanías nacionales; por lo que se ha generado un movimiento contestatario, que convoca a elaborar una nueva reflexión teórica sobre y para América Latina, a favor de la autodeterminación de los países que integran esta región.

Como parte de las críticas que se han construido frente a las propuestas más recientes del pensamiento occidental moderno y referidas a la globalización mundial, se afirma que existe la necesidad de rearticular la investigación de las ciencias sociales hacia los grandes problemas y necesidades de la región latinoamericana, bajo el exhorto de superar las visiones ahistóricas impuestas por el neoliberalismo. En este sentido, H R. Sonntag establece que "el reto principal que se plantea entonces a las sociedades latinoamericanas es la manera de responder y de actuar en busca de una adecuada integración entre sociedad y Estado, entre sociedad y cambio, entre las nuevas racionalidades tecnológicas y productivas, por un lado, y las identidades culturales, por el otro"<sup>33</sup>. Tal reto lo desglosa este autor en diez desafíos específicos que no dejan de ser debatibles, aunque por su carácter de propuesta alternativa conviene tener en cuenta sus rasgos principales, por lo que se expresan sintéticamente en el cuadro siguiente:

<i>DESAFÍOS DE LAS SOCIEDADES DE AMÉRICA LATINA ANTE LA GLOBALIZACIÓN MUNDIAL</i>
<i>" 1) Identificación de actores y sujetos colectivos del desarrollo, (en donde) el desarrollo es antes que nada un proceso de constitución de relaciones sociales entre individuos, grupos, clases y sectores sociales, con el fin de conseguir objetivos comunes" (...);</i>
<i>" 2) Consolidación y profundización de la democracia, tanto en el espacio político y económico-social como en el de la cultura" ( ) "Sólo así lograrán los sujetos sociales participar en la (re)construcción de la sociedad sin renunciar ni a sus identidades propias ni a sus intereses específicos";</i>
<i>" 3) Reconceptualización y reorganización de las formas y contenidos estatales y de los procesos de toma de decisiones públicas". ( ) "Es necesario establecer y constituir regímenes políticos que faciliten la concreción de acuerdos y concertaciones y dificulten la polarización y el enfrentamiento. Es de igual manera importante liberar a los Estados de sus tendencias centralizadoras y concentradoras, y promover una descentralización eficaz del poder estatal, en el entendido de que su centralización facilita concentrar el poder social en pequeñas minorías";</i>
<i>" 4) Reelaboración de propuestas de desarrollo, que reubique este reto como tarea colectiva central de la vida (social)</i>

<sup>32</sup> Cfr. O. Ianni, *El Laberinto*. Op. cit

<sup>33</sup> H R Sonntag, "la situación actual en las ... Op cit.; p 67.

de la región”;
“5) <u>Aceleración del cambio tecnológico</u> ” (...) “Hasta ahora, la región ha sido, como en periodos anteriores, más bien receptora, hasta tal punto que las nuevas tecnologías se incorporan sin ningún tipo de adaptación a sus particulares condiciones”;
“6) <u>Nueva relación entre lo económico y lo social</u> ” (...) “Debemos seguir insistiendo en la necesidad de construir paralela y simultáneamente nuevos modos de ordenamiento económico y de bienestar social para la población.”;
“7) <u>Articulación de lo público y lo privado</u> ” (...) “la propia historia contemporánea de nuestras sociedades nos muestra la urgencia de que existan importantes espacios privados no mercantiles>> ... <<tradiciones por cierto profundamente enraizadas en nuestras culturas”;
“8) <u>Integración regional latinoamericana</u> ” (...) en el marco de la globalización del sistema mundial la zona latinoamericana “se ve obligada a plantearse nuevas formas de integración regional, las cuales deben procurar la inserción de esta región en las nuevas condiciones internacionales que superen su actual pasividad para asumir la dirección que sus propios habitantes le quieran imprimir. Deben intentar lograr una menor dependencia en el marco de la tan mencionada interdependencia”;
“9) <u>Reforma a la educación</u> . En los últimos 40 años, la educación en América Latina y el Caribe se ha vuelto masiva y, al mismo tiempo, excluyente; ha experimentado una amplia institucionalización, y paralelamente, una creciente degradación de sus estructuras organizativas; es uno de los pilares de la legitimación del ordenamiento social y al mismo tiempo el núcleo de su cuestionamiento”;
“10) <u>Desarrollo de una cultura de la tolerancia y la pluralidad</u> ” (...) “coexistencia de una homogeneización y una heterogeneidad culturales. La homogeneización ha creado una dependencia cultural que, a su vez, sirve para mantener las relaciones asimétricas entre centro y periferia del sistema mundial en lo económico, lo tecnológico y lo político (así como en lo científico). Esta tendencia considera que las manifestaciones de la heterogeneidad son obstáculos para llegar a formas supuestamente “superiores” de civilización” <sup>34</sup> .

De manera complementaria, Don Pablo González Casanova considera que ante el contexto dominante de la tendencia del neoliberalismo, en donde es práctica común ignorar los problemas fundamentales y consustanciales al propio sistema capitalista, en términos de la dominación; sugiere, como alternativa analítica, la necesidad de elaborar modelos de investigación basados en análisis de tipo holográfico, mediante los cuales se logre la capacidad de interpretar el *todo* y *sus partes esenciales*, en términos de sus diferencias, sus relaciones complementarias y sus contradicciones; ello, implica la necesidad de demarcar el sistema social global no sólo en grandes zonas, sino también en naciones, micro regiones y comunidades; en cuya estrategia habría de cuidarse evitar todo reduccionismo, dicotomía y/o polaridad, así como no quedarse en absolutizaciones de la globalidad retórica, ni en tratamientos antagónicos de tipo macro sociales o micro sociales. Sin embargo, González Casanova, advierte que el neoliberalismo, como paradigma dominante actual, combina los conocimientos más avanzados con los de una historia y una política altamente conservadora; por lo cual, como consecuencias del neoliberalismo, el reto planteado a las alternativas del humanismo y, en particular, de la fertilidad en las ciencias sociales, es “*ampliar la civilización*, dominar sus técnicas matemáticas e históricas, cibernéticas y políticas, con una nueva síntesis de los

<sup>34</sup> Ibidem; pp 67-73



<<antiguos>> y los <<modernos>>, con un nuevo conocimiento de los clásicos y los autores del día que aprenda los problemas de la mayoría de la humanidad"<sup>35</sup>

En este último sentido, González Casanova, argumenta que el reto implicado en conjuntar esta diversidad de perspectivas teóricas, técnicas, políticas, históricas, etc , es uno de los elementos básicos en la lucha por la democracia y, por lo tanto, afirma, "con la democracia habrá de replantearse el problema de la justicia social frente a las injusticias del mercado, y el de la soberanía nacional y la libre determinación de los pueblos frente a las intervenciones, al estilo colonial, de las grandes potencias" (...) "Es más, el discurso de la democracia tendrá que dar un lugar primordial a la sobrevivencia de *la especie*, frente a la destrucción creciente de los recursos humanos y naturales, y frente a la nueva pérdida de libertades en un mundo que recuperó las conculcadas por el socialismo real, para sólo acentuar las miserias de la inmensa mayoría de una humanidad excluida, marginada y explotada. Es decir, tenemos que releer y aprovechar todo lo que sigue siendo válido de los estudios sobre la explotación de las naciones y las clases que realizaron las distintas corrientes del marxismo, actualizando, en un plano científico (este) pensamiento"<sup>36</sup>.

En suma, la contrapropuesta de globalización expuesta críticamente por los autores antes recuperados, es diferente y alternativa a la promovida por el modelo del neoliberalismo occidental, no sólo en términos epistemológicos sino, también, en lo concerniente a lo social en términos amplios; en tanto que es necesario considerar no sólo lo económico, sino además lo político, lo histórico y lo cultural (en donde resultan significativas las cuestiones de idiosincrasia, de lenguaje, de linajes, de costumbres, etcétera) De manera adicional a los planteamientos que exhortan a favor de un pensamiento más universal mediante la articulación de fronteras epistemológicas, que suponen no sólo la no exclusión sino el impulso de las manifestaciones analíticas de expresión regional, entre ellas las de América Latina; fundamentalmente, desde las dos últimas décadas del siglo XX, se ha constituido el llamado enfoque posmodernista, cuyos defensores se han complementado a veces y otras confrontado relativamente contra las posibilidades de articulación de las llamadas fronteras epistemológicas, bajo el debate de que estas fronteras han constituido las parcelas de conocimiento desde las cuales se ha desarrollado la ciencia moderna, la cual, sin duda, constituye el núcleo de su principal oposición

En este sentido, las tradiciones posmodernistas se han opuesto a los principios racionales de la modernidad occidental, propios de la investigación científica tradicional que se ha consolidado desde la llamada época de la ilustración, desde los albores del sistema capitalista; de hecho, los representantes del paradigma posmodernista se han declarado a favor de una nueva epistemología que renuncie a los énfasis sobre la razón, los métodos resolutorios y las verdades universales, a fin de dar paso al advenimiento de un orden epistemológico nuevo que, por un lado, se centre principalmente en la crítica social; y, por otro lado, reconozca formas múltiples de pensamiento, de conocimiento, de moralidad, de historia, de cultura, etcétera; y no sólo de conocimientos científicos que se han construido en correspondencia a las estrategias lógicas y/o racionales que, hegemónicamente, se han impuesto como las únicamente válidas conforme a las cosmovisiones occidentales y eurocentristas

---

<sup>35</sup> P. González Casanova, "Los desafíos de las ciencias sociales hoy"; en R. Pozas (Coordinador) *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa* México: UNAM-IFAL, 1993; pp 16-17

<sup>36</sup> *Ibidem*; pp 20-21

### 1.1.4. Sinopsis general sobre las tradiciones analíticas de las ciencias sociales en América Latina

En función de una sinopsis general sobre los enfoques dominantes de las ciencias sociales en América Latina, es importante enfatizar que *los tratamientos analíticos de las sociedades latinoamericanas, igualmente que las occidentales, han apelado a la explicación de una realidad analizada bajo una serie de enfoques antagónicos y dicotómicos que, por su carácter parcelario y unilateral, es necesario superar.* En este sentido, en términos epistemológicos, ya sea bajo lógicas de influencia, de imposición, de adopción, de resistencia y/o de elaboraciones subversivas de tradiciones analíticas, en el pensamiento científico latinoamericano prevalecen dualidades similares a las construidas entre las tendencias analíticas del mundo occidental moderno que, en los tiempos actuales, también, buscan alternativas que resuelvan esas falsas dicotomías, mismas que han sido construidas arbitrariamente entre las distintas tradiciones analíticas: entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la estructura social y el protagonismo de los sujetos, entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre lo abstracto y lo empírico/concreto, entre lo universal y lo particular, entre la globalización y lo diverso/singular, etcétera.

A partir de la realidad analítica en América latina, que históricamente se ha caracterizado por su determinación dependiente y, a la vez, de manera dinámica por su apasionamiento sobre una independencia que históricamente ha sido muy relativa, se considera que la potenciación de *los análisis de las ciencias sociales en América Latina se han constituido con base en su institucionalización (de enseñanza e investigación) básicamente en los espacios universitarios (en donde han tenido una relativa injerencia las decisiones de gobierno).* Primero, bajo una estructura de organización disciplinaria y, después, en una organización departamental de estudios de área, que sustentaron la especialización interdisciplinaria y multidisciplinaria de las ciencias sociales en esta región; así como el desarrollo de varios paradigmas que en su mayoría han estado bajo la influencia de los enfoques hegemónicos occidentales, lo cual no excluye a las iniciativas subversivas y alternativas constituidas analíticamente en esta región

Es decir, lo anterior, no niega que tal especialización de las ciencias sociales en esta región, en gran medida, se ha basado en la interpelación explicativa y propositiva de los pensamientos del mundo occidental moderno, tanto weberianos, durkheimianos y marxistas, como fenomenológicos, etnometodológicos, interaccionistas, hermenéuticos, etcétera; en cuya interlocución, al respetarse sus bases epistemológicas, se han adoptado controversias y dicotomías; aunque, también, se han buscado sus complementos y constituido otras alternativas analíticas, tanto en la esencia social y cultural latinoamericana, como en el pensamiento de los intelectuales que históricamente han estado comprometidos con esta región. Asimismo, las ciencias sociales de América Latina han basado su desarrollo analítico mediante la explicación e interpretación de los problemas nacionales y regionales, conforme a los grandes enfoques analíticos que han tenido vigencia en esta zona geográfica; en particular, sociológicamente hablando, los movimientos intelectuales y de investigación científica se han orientado, en sus distintos momentos, por las corrientes teóricas del desarrollo, la crítica a la dependencia, del empirismo – metodológico, de la acción, y el neoliberalismo

Sin embargo, la postura hegemónica actual del neoliberalismo, que ha hecho retomar de manera renovada la expectativa racional de la modernidad y de la globalidad del neofuncionalismo, ha evidenciado un desfase y/o ruptura epistemológica entre sociedad global y teoría social dominante, en tanto que al ignorar las

singularidades, diferencias y contradicciones existentes, ha contribuido en identificar la necesaria reconstitución de tendencias analíticas emergentes, que sean capaces de atender con pertinencia la diversidad de los problemas locales, nacionales y regionales de América Latina. En otras palabras, los embates de universalidad, generalización y homogeneidad del neoliberalismo han repercutido no solamente en términos políticos sino también epistemológicos, con lo que se han constituido variantes de un paradigma hegemónico de la globalización, una de cuyas orientaciones principales y actuales ha estado sustentada en el neofuncionalismo; bajo tal paradigma de articulación de fronteras epistemológicas se han combinado conocimientos científicos y técnicos avanzados, con los de una historia y una política altamente conservadora y ligados a los intereses asimétricos de dominación y de poder del mundo occidental moderno.

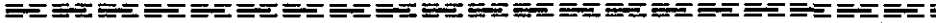
Por lo cual, el reto planteado para el desarrollo de una investigación potencialmente pertinente para atender las necesidades y problemas de la región latinoamericana, implica la necesidad de dominar y de ejercer un diálogo holográfico entre los recursos técnicos, metodológicos y teóricos más variados, así como los conocimientos avanzados de la matemática, la historia, la teología, la física, la química, la cibernetica y la política, en donde sea posible complementar las contribuciones de los teóricos clásicos con los modernos, así como con otras áreas de conocimiento alternativas y distintas a las de la ciencia moderna<sup>37</sup>. Ello, sugiere un intercambio de conocimientos no solamente interdisciplinarios sino también transdisciplinario y de orden multilateral, en términos horizontalmente equilibrados, entre especialistas tanto de distintas disciplinas como de distintas regiones; de modo que se puedan construir y aportar nuevas alternativas sociales para el mundo contemporáneo, para lo cual es imprescindible superar percepciones contemplativas y, en cambio, asumir una postura crítica, propositiva y multilateral ante cada realidad social.

---

<sup>37</sup> Al respecto, es recomendable tener en cuenta el texto de K. Wilbert (Editor), *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia* Barcelona: Kairós, 1987; así como consultar el libro de Roberto Markarian y Rodolfo Gambini (Editores), *Certidumbres, Incertidumbres, Caos. Reflexiones en torno a la ciencia contemporánea* México: Ediciones Trilce/Urbe y Ferrari Editores/Ediciones La Vasija, 1999

## SEGUNDA PARTE

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMPO ESPECIALIZADO DE LAS CIENCIAS SOCIALES



Conforme a los razonamientos expuestos en la primera parte de este documento, *en esta segunda parte se asume a la investigación educativa como uno de los campos científicos especializados que en la historia contemporánea más reciente, iniciada desde mediados del siglo XX, se han construido como parte del proceso de institucionalización logrado en el campo de las ciencias sociales. En consideración a tal adscripción analítica, a sus antecedentes epistemológicos y bajo el contexto del colonialismo, es posible comprender tanto las potencialidades como las limitaciones inherentes, heredadas, impuestas y/o adoptadas de la investigación educativa, en relación con la ascendencia de las hegemonías teóricas y metodológicas imperantes en el plano internacional y sobre la región latinoamericana, en particular.*

Precisamente, en correspondencia con las dimensiones históricas y espaciales, se inicia este segundo apartado con el *Capítulo IV* en donde se asumió la conveniencia de realizar un análisis de *retrospectiva histórica, con el propósito de recuperar los antecedentes referidos a los distintos tipos de subordinación epistemológica, conforme a los cuales, y en términos de la historia de la ciencia moderna, han estado sometidos los estudios realizados sobre las cuestiones educativas.* De este modo, se advierte cómo en sus inicios formales la educación empezó a ser considerada filosóficamente como un arte; y, posteriormente, en las primeras expresiones analíticas de pretendido manejo científico los estudios educativos quedaron supeditados a la ascendencia de la psicología; del mismo modo, más tarde los diferentes análisis sobre la educación fueron delimitando un área de reconocimiento científico, pero subordinada y bajo la intervención de otras disciplinas principalmente constitutivas del campo de las ciencias sociales.

Es decir, tal área científica de subordinación a otras disciplinas se puede ubicar en términos históricos, en tanto que se identifica una primera etapa, larga y prolongada, que va desde finales del siglo XVIII a mediados del siglo XX, en donde los análisis sobre los fenómenos educativos se advierten como propios de un ámbito adolecido por el estancamiento y, sobre todo, porque sus estudios quedaron sujetos a las ascendencias, inercias, intereses e intervenciones científicas de varias disciplinas. De esta manera, *el Capítulo IV se integra por la revisión histórica sobre cómo la educación transitó una larga etapa de subordinación, en la que dominaron perspectivas filosóficas que inicialmente la ubicaban como un arte, para que enseguida y como parte de las primeras intenciones científicas quedara subordinada a la óptica de la psicología, así como hacia su posterior, paulatino y consecutivo desplazamiento e intervención científica por parte de otras disciplinas.*

Ahora bien, *el Capítulo V ubica dentro de la etapa histórica contemporánea, más reciente y en curso, al proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa, conforme a la ascendencia de varios enfoques teóricos y metodológicos, por lo que, la configuración y desarrollo de este campo especializado se puede advertir en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, de manera posterior a la segunda guerra mundial. De hecho, aquí se asume cómo esta etapa ha estado caracterizada por cambios súbitos e inusitados*

en el contexto geopolítico, económico y cultural, que han repercutido en las diferentes orientaciones del campo científico, en cuyo espacio general ha destacado la tendencia dirigida hacia la conformación de campos científicos especializados de las ciencias sociales, entre ellos el de la investigación educativa que se ha constituido durante la segunda mitad del siglo XX.

Asimismo, el recorte temporal de esta etapa contemporánea contribuye a enfatizar la manera en que tanto la delimitación de los objetos de estudio, así como las leyes y normas paradigmáticas (teorías y métodos), han empezado a formar parte de los acuerdos y de las disputas de poder, bajo las cuales se han regido las luchas de competencia entre las instancias de realización y los productores de conocimiento; en tanto que al estar involucradas instituciones y sujetos, se han especializado y formado desde la adscripción de ciertas tradiciones analíticas, con el propósito de que con las diferentes producciones simbólicas, se pueda estar en condiciones de conquistar el reconocimiento de la autoridad científica dentro de este campo especializado de las ciencias sociales, conforme a los rigores teóricos y metodológicos, así como por el carácter especializado bajo el cual han pretendido imponerse en los trabajos de investigación educativa

Por ello, en este Capítulo V cobra especial relevancia la revisión de algunos de los enfoques de ascendencia sociológica, que han logrado mayor hegemonía en el proceso de conformación del campo especializado de la investigación educativa, cuya proyección científica e impacto social se analiza bajo sus prerrogativas tanto epistemológicas, por su carácter estrictamente científico, como políticas, al ubicar diferentes prácticas históricas caracterizadas por el dominio colonialista de Europa y de Norteamérica, consecutivamente, sobre las realizaciones científicas de nuestra región, puesto que es desde la hegemonía de ciertas tradiciones analíticas que los ejercicios de investigación se han desarrollado en el contexto de América Latina (cuestión que se revisa en el Capítulo VI). Es decir, con base en tal encuadre y conjuntando algunos enfoques concurrentes y/o complementarios, se esquematizan los subtemas referidos a cómo en la historia contemporánea muchos enfoques hegemónicos de la sociedad occidental han influido en el estudio de los fenómenos y problemas educativos de distintas regiones del orbe, entre ellas la región latinoamericana, en particular

En relación con lo anterior, se enmarca la premisa presumible del colonialismo epistemológico y político que se aborda en el Capítulo VI, en tanto que los enfoques hegemónicos, generados fundamentalmente en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos, han promovido e impuesto procedimientos metodológicos y una perspectiva teórica de la modernidad occidental, con la finalidad de orientar la construcción de los conocimientos científicos (sobre las realidades sociales y educativas) en distintas zonas y latitudes del mundo.

En este sentido, se alcanza a advertir que si bien tales enfoques hegemónicos se han organizado conforme a las normas, aspiraciones, idiosincrasia y propósitos de los grupos minoritarios que representan a la civilización occidental; sin embargo, en varios sectores de la población intelectual de las regiones relativamente dominadas, es frecuente que lleguen a oponerse resistencias y posturas subversivas a las corrientes de pensamiento occidental, o bien no son compartidas de la misma manera, o lo son parcialmente, pero circunscritas a otras perspectivas culturales de carácter más local.

En estricto, los antecedentes antes expuestos se ven complementados con las circunstancias determinantes de los contextos internacionales, regionales y locales; puesto que, en el sexto capítulo se esboza una postura crítica acerca de las condiciones contextuales de imposición y de adopción, que históricamente han

*caracterizado a la estructura social de las relaciones internacionales asimétricas de poder, en términos del presumible fenómeno del colonialismo que se objetiva a partir de los nexos de dominación, mismos que históricamente han estado sostenidos desde el mundo occidental moderno sobre las diferentes regiones subordinadas, entre ellas la de América Latina, en particular.*

En este mismo *Capítulo VI* se considera, hipotéticamente, que una de las manifestaciones aun vigentes del poder colonialista se ha dado en el terreno científico, en donde *la hegemonía de las tradiciones epistemológicas que han sido construidas en el mundo occidental moderno (Europa y Estados Unidos, fundamentalmente), se han convertido en referencia común, en tendencia (léase escuela) y en los paradigmas dominantes, de manejo prácticamente obligatorio para encauzar y legitimar las realizaciones científicas que corren a cargo de muchos de los especialistas de las regiones consideradas como subdesarrolladas, tal y como es el caso de gran parte de las investigaciones que sobre educación se realizan en la región latinoamericana*

Al respecto, como parte de esta revisión analítica, constitutiva del *Capítulo VI*, se incorporan varios apuntes sobre algunos de los sustentos que, históricamente, se han establecido para gestar y mantener el fenómeno del colonialismo epistemológico en nuestra región; en la medida en que *prácticamente es desde la conquista de los diferentes países de América Latina, que las perspectivas de presente y futuro de la modernidad occidental se han hecho hegemónicas en esta región* y, por lo tanto, en países como México en particular; de modo que, tales estimaciones permiten abreviar la situación singular que prevalece en la región y en nuestro país, en cuanto al proceso histórico de constitución de la investigación educativa como campo especializado de las ciencias sociales

*Asimismo, en paralelo se reconoce una dinámica compleja y contradictoria, que emerge tanto de las luchas epistemológicas, así como por el resultado del fenómeno referido a las prácticas colonialistas; en tanto que, dentro del campo científico, este fenómeno colonialista se expresa en términos del "juego dinámico y contradictorio" de la imposición/adopción, a partir del dominio de los paradigmas del mundo occidental moderno sobre las realizaciones científicas de los países de la región de América Latina, en particular, no obstante, dentro de este contexto social en donde se expresa el presumible fenómeno del colonialismo, se complementan entre sí las relaciones políticas tanto de imposición y adopción, como de resistencia y subversión.*

Por lo que, sobre la base contradictoria de este contexto social, histórico, político y cultural, se enuncian, de manera muy esbozada, las tradiciones analíticas generales que se han desarrollado en las ciencias sociales de esta región y que, por lo tanto, han incidido de manera hegemónica en el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa, en función de los enfoques dominantes que se adaptan a las circunstancias analíticas de los países que constituyen la región latinoamericana. De donde resulta específicamente revelador que se mantiene con una vigencia extraordinaria el fenómeno del colonialismo epistemológico, como un síntoma del dominio del mundo occidental moderno sobre otras regiones del orbe; cuya hegemonía se ha amparado en la estructuración social de las relaciones internacionales asimétricas de dominación, mismas que son posibles de objetivar en términos de la hegemonía de los paradigmas occidentales en la orientación epistemológica del campo especializado de la investigación educativa, por ejemplo

*De modo que, durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI, se puede sostener la premisa*

*presumible acerca de que en América Latina ha continuado la imposición y/o adopción de los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno, con el desarrollo de investigaciones amparadas en varios enfoques; entre ellos, por ejemplo, los de ascendencia sociológica, como lo son los del funcionalismo, del estructural funcionalismo, del empirismo metodológico y de las teorías del conflicto (marxistas y weberianas, principalmente); además, desde mediados de la década de los años 1980, también, empezó a darse cabida a tendencias analíticas de articulación de fronteras teóricas y metodológicas, que son complementarias y afines, como es el caso de la 'nueva sociología de la educación'*

Con ello, *es en este Capítulo VI donde se refrenda la consideración de ubicar a las investigaciones sobre la educación como constitutivas de un nuevo campo especializado de conocimientos, propio del campo de las ciencias sociales; el cual, además de mantenerse en el proceso de constitución, guarda especial dependencia en las regiones subordinadas conforme a los desarrollos epistemológicos del mundo occidental moderno.* Es decir, sobre la base de estas consideraciones cobra sentido el hecho de cómo a mediados de la década de los años 1980, se estimaba que este campo especializado se encontraba, de hecho, todavía en los umbrales de su conformación; por lo que, por ejemplo, sobre esta cuestión, en México se asumía que tal situación del proceso de constitución prevalecía aún hasta finales de la misma década<sup>1</sup>

No obstante, *ahora, en los inicios del tercer milenio, se le empieza a concebir como un campo especializado nuevo y prometedor en el mundo occidental moderno, cuya autoridad y autonomía académica, sin embargo, se ve disminuida en los contextos correspondientes a las regiones subordinadas al primer mundo; sobre todo por su dependencia epistemológica y política en las tareas de delimitar como objeto de estudio a los fenómenos y problemas sociales, con los que se caracteriza a las realidades sociales y educativas distintas a las de la región occidental.*

De este modo, a su vez, *en los comentarios finales de este trabajo de investigación, se insiste cómo la investigación educativa se asume, en la época más contemporánea, como uno de los campos especializados de las ciencias sociales y conforme a los múltiples intereses del mundo occidental moderno, puesto que, paulatinamente, se ha conformado bajo la pretensión de lograr la conquista de una mayor autoridad y autonomía científica en esta región; cuestión que contrasta en las regiones subordinadas al primer mundo (como es el caso de la región latinoamericana), sobre todo cuando en tales regiones se objetiva la situación de este campo en función de los propios indicadores de competencia (lucha) de todo campo científico; a saber: de su estructuración, autonomía y prestigio*

De hecho, el logro de estos indicadores son diferentes entre tales regiones tanto desde el nivel de los procesos de constitución epistemológica y de institucionalización, así como en los referidos a la profesionalización; en particular, en cuanto a los procesos de institucionalización se consideran a los

---

<sup>1</sup> Al respecto se recomienda consultar los textos de A. Castañeda y otros autores, "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación"; en *Talleres Regionales de Investigación Educativa* (Colección Cuadernos TRIE, Núm. 1) México: Universidad Pedagógica Nacional, 1991; el de M. Arredondo y otros autores, *Los Procesos de Formación y Conformación de los agentes de la Investigación Educativa* (Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad, Núm. 13) México: CESU-UNAM, 1989; y el de E. Tenti, "El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1984.

productores, en términos de las tradiciones científicas, los paradigmas, los investigadores y las instancias académicas; mientras que en relación con los procesos de profesionalización se alude tanto a la producción como a la acumulación simbólica, en la que se incluyen los resultados de las investigaciones básicas y aplicadas (investigaciones propiamente dichas y estudios de intervención).

Lo cual, es discutible no solamente en términos éticos sino también epistemológicos; puesto que si partimos de la concepción de que cada realidad social es singular (única), compleja (multidimensional) e irreplicable (cambiante), nos lleva, por lo tanto, a una situación de debilidad científica en las regiones subordinadas al mundo occidental moderno; pues, sobre todo *si el análisis de determinados objetos de estudio tiende a basarse, exclusivamente, en tesis que son resultado de la explicación de otro tipo de realidades sociales, se expone al riesgo de establecer una ruptura y/u obstáculo epistemológico entre teoría y realidad.*

Precisamente, *lo anterior puede contribuir para analizar cómo en el caso de México pareciera ser que los estados de conocimiento han sido resultado de la agrupación temática de diferentes objetos de estudio que corresponden al recorte de niveles de la realidad coincidentes con las perspectivas y las delimitaciones occidentales.* Conforme a lo cual se ha propiciado tanto la supuesta revisión de las distintas experiencias de investigación, como la promoción de sus orientaciones epistemológicas y la presentación de sus resultados, en foros, congresos y publicaciones especializadas

Lo cierto es que en correspondencia con las intenciones holográficas, dirigidas a la profundización de los conocimientos científicos bajo la articulación de fronteras epistemológicas, se ha insistido en la conveniencia de proyectar nuevas problemáticas, y de reestructurar los métodos de indagación, de análisis y de innovaciones sociales y educativas, circunscritos a los contextos y sujetos particulares que constituyen los fenómenos y acciones sociales y educativas, así como en función de los mismos objetos de estudio. Es decir, en torno a los estados de conocimiento sobre los que recientemente (desde principios de la década de los años 1990) se han desarrollado distintas investigaciones educativas, se advierte que se ha logrado una mejor organización, o de una manera más dinámica, la relación de teorías y métodos, así como su producción simbólica; lo cual, en términos de las estrategias metodológicas, ha implicado la reorganización de la teoría, de los métodos, de las técnicas y de los instrumentos, en función de los requerimientos planteados por los objetos de estudio delimitados en este campo especializado; sin embargo, es indispensable explorar, analizar y resolver las situaciones del probable colonialismo epistemológico que aqueja a la región latinoamericana y, por lo tanto, a países como el nuestro

En resumen, se asume que *este estudio se ha desarrollado en términos exploratorios para abordar, entre otras cuestiones, la preocupación referida a la posible ruptura epistemológica que puede haberse gestado, desarrollado y guardado entre la generalización explicativa e indagativa de los enfoques teóricos y metodológicos empleados en el campo especializado de la investigación educativa, con respecto a los objetos de estudio que apelan a regiones y realidades singulares, distintas y/o por lo menos no totalmente coincidentes con las realidades propias de la modernidad occidental,* las cuales han sido exploradas, descritas y explicadas, preferentemente, desde los enfoques hegemónicos, y con los cuales desde sus acervos se han hecho extensivos en el diagnóstico, descripción y explicación e interpretación de realidades inherentes a regiones diferentes, como lo es la de América Latina



En estricto, sobre lo significativo de esta preocupación es que se trata de contribuir desde el presente trabajo de investigación; aunque, conviene reconocer que esta preocupación no es nueva pero tampoco ha sido agotada analíticamente, ni mucho menos resuelta en términos sociales, políticos, económicos, culturales y científicos; puesto que, desde tiempos anteriores, el fenómeno del colonialismo epistemológico (o bien colonialismo intelectual, o bien colonialidad del saber y/o de la razón) es una preocupación que, también, ya ha sido delimitada para su análisis desde otros trabajos de investigación, sin embargo, los resultados alcanzados siguen siendo insuficientes para concurrir y refutar el dominio radical de las orientaciones teóricas y metodológicas occidentales

En particular, *la mirada analítica de este trabajo de investigación acerca de los riesgos de rupturas y/u obstáculos epistemológicos consecuentes al fenómeno del colonialismo, se ha procurado orientar bajo el sustento de la postura crítica que pretende contribuir hacia la superación: tanto del sesgo universalista, así como de las falsas dicotomías que han sido construidas arbitrariamente por la misma ciencia moderna, lo cual, no deja de ser coincidente con otras tendencias científicas, igualmente concurrentes en el mundo occidental moderno. De modo que, esta investigación coincide también con la postura que se ha manifestado como alternativa y opuesta a los procesos tradicionales y reduccionistas de investigación, que predominantemente habían tendido hacia orientaciones basadas en procedimientos antagónicos y representativos, por un lado, de los estudios experimentales de tipo hipotético y deductivo, en donde se contrasta la realidad a partir de ciertas tesis teóricas; o bien, por otro lado, amparados en ciertos estudios naturalistas que se guían con base en la perspectiva del inductivismo ingenuo, que de manera positivista promueve la construcción de las ideas teóricas a partir de la simple observación contemplativa de los hechos sociales<sup>2</sup>.*

Desde las reservas analíticas que se retoman en torno a tales posturas antagónicas, *se concluye con la exhortación de reconquistar la pertinencia multilateral de las influencias analíticas hegemónicas (no sólo occidentales) y, en este sentido, recrearlas conforme al vínculo analítico (teórico y metodológico) que ahora es organizado en función de los requerimientos específicos de cada objeto de investigación, así como en relación con el reconocimiento de la singularidad contextual, en términos de la diversidad de sus condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y de idiosincrasia, que convergen bajo signos multidimensionales y que caracterizan la particularidad, la complejidad, el movimiento y la irrepitibilidad de nuestros contextos regionales, nacionales y locales, tanto desde el nivel de lo social, en general, así como de lo educativo, en particular*

---

<sup>2</sup> Cfr S. M Gesto, "Una aproximación al trabajo científico"; en: <http://www.nalejandria.com/ciencia.htm> (Dirección Electrónica en Internet, 1999).

## CAPITULO IV

### ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: SU DEPENDENCIA ANTE LAS TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS MÁS HEGEMÓNICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

---

---

Este capítulo parte de la consideración de que es esencial iniciar con algunos antecedentes que anticiparon el proceso de conformación de la investigación educativa como campo especializado de las ciencias sociales; por lo que, *de entrada, se toma en cuenta el dominio que inicialmente adquirió la filosofía para ubicar a la educación como un arte. Y, más adelante, la manera en que la psicología se impuso en el tratamiento de lo educativo, al pretender ser el fundamento científico de los estudios acerca de la educación*, y cuyos análisis no daban lugar más que a explicaciones psicologistas de los procesos de enseñanza y, esencialmente, de los de aprendizaje, de desarrollo infantil y sobre las diferencias individuales

Adicionalmente, se revisa cómo, posteriormente, lo educativo empezó a recibir el reconocimiento de sus características interdisciplinarias, pero bajo la salvedad de que *los estudios sobre la educación empezaron a ser advertidos como un ámbito de intervención de otras disciplinas, que desplazaron a la psicología de su hegemonía sobre lo educativo, lo cual, contribuyó hasta llegar a las expresiones referidas a la articulación de fronteras disciplinares más recientes, en donde han destacado algunas orientaciones holísticas*. Aunado a lo anterior, se ha estimado prudente ampliar estos antecedentes de influencia, con la recuperación de algunos aspectos relacionados con las tradiciones analíticas más hegemónicas de las ciencias sociales, mismas que han mantenido especial dominio en el desarrollo de la investigación educativa hasta la actualidad

#### 1. Antecedentes: la educación apreciada filosóficamente como arte y su dependencia científica de la psicología

En la literatura especializada que versa sobre los antecedentes, orígenes y desarrollo de la investigación educativa, no son extraños los artículos en los que se reflexiona acerca de las aparentes dificultades y/o de las diversas tendencias que se han suscitado, en la historia de la sociedad moderna, para ubicar el estatuto de los análisis sobre la educación. En tales reflexiones se recupera el debate relativo que era sostenido, desde finales del siglo XVIII e inicialmente en las universidades alemanas, por quienes asumían las consideraciones filosóficas idealistas para identificar a los estudios educativos como propios de un arte; mientras que otras estimaciones los empezaron a ubicar como propiamente científicos, aunque ello ocurrió hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, pero muy estrechamente subordinados y dependientes de la psicología<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cfr. T. Husén, "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión"; en Dendaluce, Iñaki (Coord.), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, 1988; pp. 46-59; así como los textos de M. R. Soto Lescale, "Pedagogía o ciencia de la educación"; y de M. Choynowski, "El rol educativo de la

Tales consideraciones no fueron sino el resultado de algunas de las diferentes tipificaciones que empezó a obtener esta área de análisis: *la educación considerada como un arte y/o como un campo de estudio dependiente de la psicología*. De hecho, tales tipificaciones se acuñaron conforme a las etapas iniciales por las que transitaron los ejercicios analíticos sobre la educación, durante más de siglo y medio (desde finales del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX); pues en la ruta por conquistar su estatuto científico, es hasta el transcurso de la segunda mitad del siglo XX que los estudios sobre los fenómenos y problemas educativos fueron configurando un campo de investigación, en construcción aún a principios de la primera década del siglo XXI<sup>2</sup>

Conviene advertir que al seguirse auspiciando las consideraciones antes citadas que, por un lado, han apreciado a la educación como un arte ajeno a cualquier posibilidad científica, es tanto como mantenerse anquilosado en los argumentos filosóficos idealistas que así la consideraban desde finales del siglo XVIII. O bien, por otro lado, quedarse petrificados en las estimaciones de la subordinación y de la dependencia científica que los estudios sobre la educación mantuvieron en relación con la hegemonía que la psicología impuso sobre el área educativa, desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; de cuya situación, resulta comprensible como las concepciones que fueron dominantes durante ese lapso de tiempo, se orientaban a que en lugar de hablar de investigación educativa, resultaba común referirse a los análisis sobre la educación como investigaciones psico-educativas

Es decir, en gran parte de ese largo periodo y bajo una importante ascendencia hegemónica de la psicología, se advertía a los análisis educativos bajo esas pretensiones científicas subordinadas y dependientes; aunque, en paralelo, a la educación se le continuó percibiendo como un ejercicio de enseñar, cuyo fundamento filosófico la suscribía más bien como un arte y no como una ciencia. Conforme a tales orientaciones, se debe que en el manejo conceptual dominante de distintos diccionarios, los análisis educativos hayan adquirido un sesgo de tipo filosófico, o bien de carácter disciplinario; en tanto que la han consignado como el "arte de enseñar o de educar a los niños"<sup>3</sup>; o bien como el "arte empírico

---

ciencia", en R. M. Barrientos y otros autores, *Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 9) México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988; pp. 37-90 y 11-36

<sup>2</sup> Al respecto es conveniente revisar los textos de: Castañeda, Adelina y otros autores, "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación"; en *Talleres Regionales de Investigación Educativa* (Colección Cuadernos TRIE, Núm. 1) México: Universidad Pedagógica Nacional, mayo-agosto, 1991; pp. 11-39; Arredondo, Martiniano y otros autores, *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa* (Cuadernos del Cesu, Núm. 13) México: UNAM/CESU, 1989; Tenti, Emilio, "El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en Carrizales, Cesar y otros autores, *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1984; pp. 61-85; y Weiss, Eduardo, "El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996"; en Latapí, Pablo (Coordinador), *Un Siglo de Educación en México* (Tomo I) México: Fondo de Cultura Económica, 1998; pp. 383-411

<sup>3</sup> R. García-Pelayo, *Nuevo Diccionario Enciclopédico Larousse Ilustrado* México: Larousse, 1988; p. 643.

del buen educador<sup>4</sup>; en donde el arte se define como la "virtud, poder, eficacia y habilidad para hacer bien una cosa"<sup>5</sup>

Al respecto, a finales del siglo XIX, William James insistía en que la educación era un arte para enseñar, ya que para integrar un campo de investigación científica estaba lejos de constituir una disciplina bien delimitada, tal y como lo habían logrado la física, la química, o la misma historia<sup>6</sup>. En este sentido, en paralelo con las acepciones de arte y en correspondencia con sus necesidades de profesionalización, la educación fue introducida en las universidades alemanas, desde finales del siglo XVIII, no como un campo de investigación autónomo, sino como una área sujeta al estudio e intervención de otras disciplinas

Tal intervención estuvo a cargo, en primer lugar, de la filosofía y, un siglo más tarde, de la psicología; por lo que sus orientaciones analíticas, inicialmente se inspiraron en posturas filosóficas, desde las que se desarrollaron tratamientos especulativos, idealistas y retóricos; con lo que, paulatinamente, en paralelo y en relación con el desarrollo del campo de las ciencias sociales se fue advirtiendo la conveniencia de establecer una tendencia de carácter más científico para auspiciar la realización de estudios explicativos y prescriptivos. De este modo, en la coyuntura y constitución de los márgenes de estudio e intervención de otras disciplinas sobre los fenómenos y problemas de la educación, la psicología empezó a darles cobertura científica, en tanto que retomó el propósito de atender las necesidades explicativas y prescriptivas requeridas por la enseñanza; con lo cual, la psicología empezó a ser reconocida y asumida como una disciplina experimental y empírica, así como con la capacidad suficiente para fundamentar y orientar científicamente las cátedras sobre educación y para realizar los estudios requeridos en los procesos de enseñanza

En este sentido, conviene insistir que realmente es *desde finales del siglo XIX* cuando, en las universidades del mundo occidental moderno, la psicología se instrumentó como la base científica y hegemónica de los estudios en educación, bajo una perspectiva fundamentalmente psicométrica, de orientación positivista; asimismo, conforme al objeto de estudio general de la psicología, para el caso de lo educativo *se fueron sistematizando tres áreas de análisis constitutivas de la psicología educativa*, a saber: *a) - del desarrollo infantil; b) - de las diferencias individuales; y c) - del aprendizaje*<sup>7</sup>.

Precisamente, es con la realización de los estudios sobre estas tres áreas analíticas de la psicología educativa, con las que se pretendió dar mayor apoyo a los profesores para el desarrollo de las asignaturas de sus contenidos en específico, así como para aplicara los métodos más adecuados, a fin de promover una relación educativa más equilibrada y referida centralmente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, conforme a tal énfasis de reconocimiento de la psicología, sustentado en su pretendido carácter científico, era frecuente que en los procesos de formación y de profesionalización de profesores,

---

<sup>4</sup> Cfr. *Diccionario Enciclopédico UTEHA*, citado en el texto de M. R. Soto Lescale, "Pedagogía o ciencia de la ... Op. cit.; p. 41.

<sup>5</sup> R. García-Pelayo, *Nuevo Diccionario*. Op. cit.; p. 69.

<sup>6</sup> T. Husén, "Paradigmas de la ... Op. cit.; p. 46.

<sup>7</sup> *Ibidem*; pp. 47-48.

se asimilara e identificara a las asignaturas universitarias sobre educación con las de psicología de la educación; por ello, además, era muy recurrente que en el ejercicio de los estudios científicos se hablara más bien de investigación psico-educativa, pero nunca de investigación educativa<sup>8</sup>.

### **1.1. LA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES, BAJO OBJETIVOS DE CAPACITACIÓN MAS QUE CIENTÍFICOS**

Con respecto a la hegemonía de la psicología para atender el estudio de los problemas y necesidades de enseñanza, habría que precisar que tal dominio fue relativo debido a que, en las universidades del mundo occidental moderno y durante mucho tiempo (prácticamente hasta mediados del siglo XX), a las tareas de análisis e intervención sobre tal área de estudio se le otorgaron las más bajas prioridades para desarrollar investigaciones empíricas. Y, por supuesto, estas limitaciones expresadas en las naciones occidentales más desarrolladas, se vieron sumamente reproducidas y agudizadas en otras regiones del mundo, tal y como vino ocurriendo en América Latina, tanto en sus universidades como, fundamentalmente, en sus instituciones formadoras y actualizadoras de docentes.

Puesto que *la institucionalización y profesionalización de la enseñanza, en lugar de fomentarse y desarrollarse sobre la base de los resultados de la investigación realizados en las universidades, se orientaron sus propósitos básicos bajo el paradigma de capacitar a los educadores en las Instituciones dedicadas a la formación y actualización de profesores, con el apoyo de los modelos y referentes experimentados en los países más desarrollados de la sociedad occidental moderna, a fin de que los profesores desempeñaran eficientemente sus actividades pedagógicas.*

Es decir, *el paradigma de la capacitación ha estado orientado a contribuir en el desempeño eficiente de los profesores, con respecto a sus tareas pedagógicas, lo cual, en el curso del siglo XX se fue convirtiendo en una tradición institucional, al considerarse oficialmente como indispensable que los educadores adquirieran conocimientos, habilidades y dominio de los recursos técnicos y pedagógicas, para favorecer sus responsabilidades de enseñanza. Tan es así que, en los organismos internacionales como la UNESCO, esos propósitos se han visto fortalecidos e incrementados paulatinamente en sus políticas públicas sobre educación, que están dirigidas a regiones consideradas como subdesarrolladas, tal y como es el caso de América Latina, desde finales de la década de los años 1970 a la fecha (en los umbrales del tercer milenio).*

Incluso, se ha llegado a la determinación de no sólo mantener sino de incrementar la infraestructura institucional, con el propósito de cumplir con las diversas funciones que requiere la formación inicial y permanente de los docentes y que están referidas a *las funciones y/o dimensiones de la formación inicial, la capacitación, la nivelación, la actualización y la superación académica*<sup>9</sup>. Para tal efecto, se han

---

<sup>8</sup> *Ibidem*; p 48

<sup>9</sup> Al respecto conviene tener en cuenta la concepción de Francisco Imberón, quien estima que "la formación permanente o continua cubre la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que la formación implica la adquisición de conocimientos,

sostenido algunas instituciones añejas y se han fundado otras más contemporáneas para atender de manera especializada algunas de las funciones de la formación inicial y permanente de docentes; sin embargo, en los hechos tales instituciones han asumido y competido con funciones formativas que llegan a estar fuera de su competencia, arriesgando cierta duplicidad y dispersión de esfuerzos.

*En el caso de México, por ejemplo, la función y prioridad referida a la formación inicial de los nuevos docentes retomó una de las tradiciones occidentales (específicamente de Francia); pues esta función se ha mantenido a cargo exclusivo de las escuelas normales, mismas que institucionalmente han sostenido una importante presencia en la historia del país. En particular, oficialmente la función de estas instituciones ha estado dedicada a la formación inicial de los nuevos profesores de educación básica, y bajo tal función han desarrollado sus programas y tareas académicas, mediante la presencia institucional de escuelas normales (que en las décadas de los años 1970 y 1980, se diferenciaban como urbanas y experimentales), escuelas normales rurales y centros regionales de educación normal*

Es decir, estas escuelas normales se han encargado de la formación inicial de profesores de educación preescolar y primaria, misma que hasta 1984 estuvo ubicada como parte de la educación terminal, en tanto que desde ese mismo año se reestructuró oficialmente para ser considerada como parte de la educación superior. Por su lado, *las escuelas normales superiores han estado dedicadas, fundamentalmente, a la formación y nivelación de profesores de educación secundaria; aunque también han incursionado en la actualización y, desde la segunda mitad de la década de los años 1990, han participado en la superación académica con la implantación de programas de Posgrado, a nivel de maestría y de doctorado*

Por lo que hace a *la función de la capacitación de los profesores en servicio, esta tarea ha quedado a cargo de los llamados Centros de Actualización del Magisterio<sup>10</sup>*; en tanto que sus distintos programas educativos han hecho mayor referencia a la importancia de la capacitación y menos a la actualización. De hecho, hasta principios de la década de los años 1980, estos centros educativos eran identificados como parte del Instituto de Mejoramiento y Capacitación Profesional, cuya función oficial, precisamente, estaba orientada hacia la capacitación de profesores; *no obstante, igualmente, a finales de la última década del siglo XX, los Centros de Actualización de Maestros empezaron a diseñar y desarrollar planes y programas de estudio, con las que abarcan las funciones de actualización y de nivelación, cuyas tareas oficialmente habían estado a cargo de otras Instituciones*

En este sentido, *desde finales de la década de los años 1970 se establecieron nuevas Instituciones para responder a los requerimientos profesionales de nivelación, de actualización y de superación profesional de los docentes en servicio, así como para asumir, además de la docencia, las funciones de difusión y de investigación educativa (consideradas como las tres funciones sustantivas de toda institución de educación superior)* En este sentido, *en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuya Institución fue la primera en ofrecer, oficialmente, estudios de educación superior al magisterio en servicio, a través de su unidad central (Unidad*

---

actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional": F. Imberñón, *La Formación del profesorado*. Barcelona: Paidós, 1994; p. 17-18.

<sup>10</sup> A principios del siglo XXI y en varias entidades del país, estos mismos centros educativos empezaron a renombrarse como *Centros de Educación Superior del Magisterio*.

Ajusco, D. F.) y sus 74 unidades distribuidas en todo el país, mismas que inicialmente se identificaron como Unidades del Sistema de Educación a Distancia de la UPN (Unidades SEAD); aunque, en función de las políticas públicas, a partir de los procesos de descentralización administrativa, tales unidades de la Universidad Pedagógica Nacional pasaron a depender administrativamente de los gobiernos estatales y mantener su dependencia académica por parte de la Rectoría de la UPN

En estricto, *la UPN fue creada como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para atender necesidades, por un lado, de nivelación de los docentes en servicio que, o bien, han sido habilitados para cumplir con las labores docentes pero sin formación normalista, sólo con bachillerato y, por lo tanto, sin tener la licenciatura requerida desde 1984, o bien, para nivelar a los profesores en servicio que obtuvieron sus estudios de educación normal antes de tener dicho nivel de licenciatura; por otro lado, esta universidad se estableció para atender los requerimientos de superación profesional, mediante el ofrecimiento de estudios de Posgrado, a nivel de especialización, maestría y doctorado*

Asimismo, *a mediados de la penúltima década del siglo XX, a la UPN se le llegó a considerar oficialmente como una de las principales instituciones encargadas de contribuir al desarrollo de la investigación educativa. Lo cual resultó relativamente significativo si se toma en cuenta que una buena parte del personal académico que inició la integración de la Dirección de Investigación de la UPN (en la Unidad Ajusco), desde años anteriores ya se había encargado del cumplimiento de estas tareas académicas, puesto que gran parte de ese personal había constituido lo que hasta la fecha de creación de esta universidad había sido el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), dependiente de la Secretaría de Educación Pública<sup>11</sup>*

Por último, *por lo que hace a la función formativa de la actualización, es importante advertir que en 1995 inició el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP); este Programa surge en el marco de la llamada federalización educativa (descentralización), mediante la cual, el gobierno federal y los estatales, han pretendido poner a disposición de los maestros de educación básica en servicio, los medios para emprender una actualización permanente: materiales de apoyo al trabajo docente; programas de estudio nacionales y estatales, con diversas modalidades; servicios de asesoría; paquetes didácticos; y edición de textos para conformar bibliotecas personales.*

En particular, *los propósitos de esta actualización permanente se han delimitado bajo la intención de mejorar las competencias profesionales de los profesores en servicio, de modo que puedan atender con mayor pertinencia las necesidades cotidianas de su labor docente. Por lo que hace a las asesorías académicas y otros servicios de apoyo a los cursos de actualización a cargo del ProNAP, se realizan dentro de los espacios de un nuevo organismo institucional denominado como Centros de Maestros, mismos que mantienen una presencia física en todo el territorio nacional de México<sup>12</sup>.*

<sup>11</sup> Al respecto véanse los documentos: Poder Ejecutivo Federal, "Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional"; en *Diario Oficial de la Federación* (México). Agosto 29 de 1978; Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1988-1994* México, 1989; y Universidad Pedagógica Nacional, *Proyecto Académico* México: UPN, 1993

<sup>12</sup> Al respecto consúltense los textos: Poder Ejecutivo Federal: *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. México: SEP, 1995; Secretaría de Educación Pública, *Una Política, un Modelo Formativo y un Sistema Académico para la*

*A las Instituciones anteriormente citadas y dedicadas a las tareas de actualización y de capacitación de los profesores en servicio, habrían de agregarse los Programas establecidos en las distintas entidades federativas, entre ellos destacan: el Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura (PRONALEES); y el Programa de Actividades Culturales en Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP); asimismo, al haberse institucionalizado desde la década de los años 1990, resultan significativos los Programas Compensatorios que se han establecido en aquellas entidades federativas caracterizadas como las de mayor rezago educativo, tal es el caso del Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB). En general estos programas oficiales, entre otros más que se han establecido, se han orientado bajo la función oficial de la capacitación, sin excluir la posibilidad de abarcar funciones de nivelación, de actualización y de superación profesional.*

Como podrá advertirse, la creación de estas instancias institucionales que han contribuido al incremento de la infraestructura educativa para atender las diferentes funciones de profesionalización docente y referidas a la formación inicial, capacitación, nivelación, actualización y superación académica de los profesores en servicio, también tiene un sesgo negativo pues han repercutido en la generación de algunas problemáticas de desarticulación, de dispersión y de duplicidad de esfuerzos; lo cual, se advierte en los resultados de los diagnósticos oficiales y en los planteamientos de las políticas públicas. Es decir, a propósito de esta amplia gama de opciones institucionales, se reconocen serios problemas de desarticulación organizativa, de dispersión de recursos y de duplicidad de funciones y de esfuerzos entre las diferentes instituciones que atienden las distintas funciones y dimensiones de la formación de docentes; por lo que, desde mediados de la década de los años 1990, se había considerado que para resolver tales problemas era indispensable establecer un Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional del Magisterio, de modo que contribuyera al equilibrio rector y al intercambio interinstitucional entre las instancias y profesionales que tienen a su cargo estas tareas<sup>13</sup>

De algún modo, la situación que anteriormente se ilustra con el caso de México, hace comprensible el hecho de que *la profesionalización de docentes ha mantenido como una de sus tradiciones*

---

*Actualización Permanente de Maestros en México (Documento de Trabajo, Versión Núm. 1). México: Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1997; y Secretaría de Educación Pública, Criterios para el Establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (Anexo 1). México: Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, s. f. Asimismo, conviene tener en cuenta las críticas que se han sostenido en contra del esquema de los estímulos económicos que se agregan al salario de los docentes en servicio, que operan mediante la estrategia de la llamada Carreta Magisterial y a cuya estrategia se encuentra estrechamente vinculada el ProNAP; por lo que las críticas realizadas coinciden en señalar que "no es sencillo establecer sistemas de medición de la calidad y eficacia del trabajo docente, sobre todo cuando se hace a partir de mecanismos formales de acreditación y certificación que no dan cuenta de la pertinencia de la formación y actualización, ni tampoco del impacto de la formación profesional en la práctica docente". Cfr. J. Góngora Soberanes, "¿Carrera magisterial emergente o el magisterio a la carrera?"; en Revista *El Cotidiano* (México). Núm. 51, UAM-Azcapotzalco, noviembre-diciembre, 1992.*

<sup>13</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Desarrollo, 1995-2000*. México: 1995; Poder Ejecutivo Federal: *Programa de Desarrollo Educativo ... Op. cit.*



*dominantes, la tendencia a capacitar a los profesores en torno a diversos métodos y estrategias didácticas alternativas, mismos que han estado por sobre cualquier interés de apoyarse en el desarrollo de trabajos de investigación educativa; en tanto que, la prioridad de sostener la estrategia de capacitación se ha respaldado bajo la consideración de que los intereses institucionales normalistas habrían de estar dirigidos a resolver los posibles problemas referidos al qué y sobre todo al cómo enseñar.*

En este sentido, no es extraño que, por ejemplo en México, desde finales de la década de los años 1970 y durante la década de los años 1980, se hubiese enfatizado tanto en torno a la importancia de las didácticas específicas; de modo que éstas fueran incorporadas como parte medular de los contenidos educativos en los procesos de formación y de actualización de docentes; con lo cual se le continuó otorgando mayor importancia al cómo enseñar (preocupación adoptada como paradigma de las distintas escuelas normales), por sobre la importancia del dominio de contenidos referidos al qué enseñar (preocupación propia del paradigma adoptado en las universidades).

En relación con lo antes esbozado se puede advertir que en las distintas etapas históricas anteriores a la década de los años 1980, se alcanzó a objetar de manera muy incipiente y débil el hecho de que las prácticas educativas que podría haber resultado de los procesos de profesionalización de los educadores (formación inicial, capacitación, nivelación, actualización y superación académica), se podrían haber analizado e intervenido de mejor manera no sólo por cuestiones especulativas y retóricas derivadas de una filosofía enclaustrada, ni por aspectos activos, sensitivos e intuitivos característicos del arte, ni sólo por la intervención de una disciplina enfocada a los estudios del comportamiento, ni tampoco por la importación y reproducción de modelos provenientes de los países occidentales del mundo moderno; sino, fundamentalmente, por la contribución de los acervos teóricos y metodológicos, de tipo analítico y/o prescriptivo didácticos, que han sido generados mediante el trabajo científico de diferentes disciplinas, constitutivas del campo de las ciencias sociales

Al respecto, desde mediados de la década de los años 1980, la perspectiva referida a la formación inicial, actualización, nivelación, capacitación y superación académica de los docentes en servicio, empezó a resultar más optimista. Pues, por ejemplo en México, la formación de maestros recibió el reconocimiento oficial de ubicarla como propia del nivel de educación superior, con lo que las instituciones dedicadas a esta tarea habrían de desarrollar las funciones de docencia, difusión e investigación; con lo cual empezó a reconocerse que el diagnóstico de las deficiencias, anteriores y aún existentes, podrían ser superadas mediante el desarrollo de una investigación sustentada en las diferentes contribuciones teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, a efecto de fomentar la constitución y desarrollo del campo especializado de la investigación educativa

De hecho, en el campo de la formación de maestros es en donde todavía se guarda una tradición analítica, que antaño fue considerablemente dependiente de los esquemas filosófico idealistas y psicologistas (fundamentalmente psicométricos). Por lo que, más recientemente y desde los diseños curriculares de este nivel educativo, se ha procurado recuperar la importancia que tienen los acervos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, en cuanto a la contribución que pueden aportar acerca de la relación educativa, misma que se ha considerado no conviene seguirla reduciendo a los "aprendizajes" y ni mucho menos a una sola de las perspectivas posibles de advertirlas didácticamente

Por lo tanto, se ha empezado a dar cabida a las consideraciones que estiman a los acervos de las ciencias sociales como fundamentales en la potencialidad y consolidación tanto de *investigaciones básicas*, dirigidas a la generación de nuevos conocimientos; así como de las *investigaciones aplicadas*, orientadas a la intervención e innovación de las prácticas educativas, que han tenido como objetivo ser lo más racionales posibles. No obstante, a prácticamente dos décadas de generarse tal expectativa en la educación normal, los resultados no son prometedores aún y, más bien, conforme a las tradiciones institucionales constituidas en décadas anteriores, siguen guardando una relación de dependencia con los diseños y evaluaciones curriculares a cargo de instancias centrales

En este sentido, en los umbrales del tercer milenio y en los ámbitos públicos y privados de las sociedades política y civil de algunos países de América Latina (entre ellos México), se reconoce que la investigación educativa no sólo debe ser una actividad desarrollada en los países del primer mundo, sino que debe ser una tarea importante y fundamental en los diferentes países de nuestra región. Sin embargo, como podrá comprenderse, los planteamientos antes señalados han repercutido en seguir orientando a la investigación educativa desde el dominio ideológico de ciertos esquemas epistemológicos y políticos, cuya ascendencia hegemónica sigue correspondiendo a los intereses de poder del mundo occidental moderno

Tal situación de hegemonía resulta más comprensible en adición a lo que a continuación se desarrolla a propósito de advertir a la educación como un área de intervención de otras disciplinas, cuya situación de dominio se empezó a hacer palpable, desde finales del siglo XIX, con la presencia hegemónica de la psicología. Aunque, la hegemonía de tal disciplina fue relevada, paulatinamente, por la competencia y dominio de otras disciplinas constitutivas de las ciencias naturales, de las humanidades y de las ciencias sociales, que consecutivamente fueron advirtiendo a los fenómenos educativos como susceptibles de su intervención analítica y prescriptiva.

## 2. La educación como área de intervención de otras disciplinas

La representación social que se tuvo de la educación como una parcela analítica subordinada y dependiente, ante la hegemonía de la psicología; si bien implicó la innegable dominación epistemológica que, en gran parte, alcanzaron a tener los estudios psicológicos sobre el tratamiento de los llamados "fenómenos" educativos, desde finales del siglo XIX y durante una gran parte del siglo XX. Ello no es sino sólo una versión parcial sobre cómo la educación fue siendo delimitada, también, como una área de análisis e intervención de otras disciplinas; entre tales disciplinas se ubican a las que habían ido adquiriendo el reconocimiento y estatuto científico dentro del campo de las ciencias sociales, desarrollado en el mundo occidental moderno, en el lapso de 1850 a 1945. Y en cuyo campo científico el reconocimiento anhelado por la psicología se ha mantenido en entredicho, por su fuerte relación y dependencia hacia disciplinas de las ciencias naturales, entre ellas la biología y la medicina<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Recuérdese que las primeras seis disciplinas constitutivas de las ciencias sociales que recibieron, consecutivamente, tal reconocimiento fueron: la historia, la economía, la sociología, la ciencia política, la antropología y las ciencias orientales. Cfr. I. Wallerstein (Coordinador), *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM, 1996; pp. 3-36.

En este sentido, *la educación como fenómeno social* (visto relativamente desde distintos enfoques, ya sea como hecho, o como acción, o como totalidad y praxis social<sup>15</sup>), *conforme a las características propias de su naturaleza y dependiendo del paradigma desde el que se le someta a análisis, ha obtenido el reconocimiento de que su constitución social es hartamente compleja*, en tanto que en ella intervienen y está integrada por dimensiones múltiples, entrecruzadas y convergentes, de tipo económico, histórico, político, cultural, etc. *Asimismo, se cualifica por su carácter de indiscutible movimiento*, en tanto que en términos de tiempo histórico es cambiante e irrepetible; y, *además, es sumamente variable y singular*, tanto en términos de la estructura social y del espacio contextual, así como por las expresiones de sentido singular y por las cuestiones intersubjetivas de significado, que imprimen en sus acciones los sujetos sociales participantes

Por lo tanto, *desde las mismas etapas incipientes del desarrollo de la ciencia moderna occidental, para abordar gran parte de los fenómenos educativos se empezó a advertir una expresión de alternancia analítica conforme se fueron suscitando las distintas hegemonías disciplinarias, constitutivas de los tres campos fundamentales del saber científico (ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales)*. De modo que, como parte del proceso de relevo en el dominio de los tratamientos analíticos iniciales, realizados desde la filosofía, la psicología y la misma biología, se fueron asumiendo paulatinamente, en el periodo comprendido de 1850 a 1945, las consideraciones que justificaban y apremiaban acerca de que la educación, sus elementos, sus dimensiones y sus procesos, deberían hacerse susceptibles de tratamiento científico, dentro del dominio de las distintas disciplinas que habían integrado al campo de las ciencias sociales.

Es decir, conforme a tal naturaleza social de la educación y en correspondencia con el carácter parcelario de las ciencias sociales del mundo occidental moderno, en la historia más reciente y sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, se enfatizó la necesidad de realizar diversos análisis especializados sobre los fenómenos educativos; de modo que se pudieran atender a profundidad los distintos ángulos de sus manifestaciones. Lo cual, de alguna manera, explica el porqué las tareas analíticas sobre la educación se han realizado conforme a la organización de la estructura departamental de las universidades; lo que coincide y se deriva del proceso histórico de constitución y de consolidación del campo de las ciencias sociales, a partir del desarrollo de sus distintas disciplinas y especializaciones. De hecho, tal situación de realizaciones epistemológicas ha repercutido, además, para orientar y atender las necesidades de formación profesional y el impulso de las investigaciones especializadas en educación

Por lo tanto, esta misma situación contribuyó a superar la visión sesgada con la que se había apreciado a la educación como una área de pertenencia de la psicología aplicada; para que, en cambio, se vinieran marcado, paulatinamente, diferentes ejercicios disciplinarios de investigación sobre la educación. Primero, durante los primeros cien años (que van de 1850 a 1945, aproximadamente), se le percibió a la

---

<sup>15</sup> Estas categorías han correspondido, respectivamente, a los tratamientos analíticos ortodoxos de los teóricos clásicos de la sociología empezando por Emilio Durkheim (representante del estructural funcionalismo), así como por Max Weber y Carlos Marx (representantes de las teorías del conflicto). Para delimitar algunas nociones teóricas y categorías analíticas de estos tres clásicos de la sociología, es recomendable consultar el texto de: V. Bravo, H. Díaz-Polanco y M. A. Michel, *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Juan Pablos, 1989.

educación como un ámbito de intervención de distintas disciplinas. Luego, a partir de haber concluido la segunda posguerra mundial (de 1945 a mediados de la década de los años 1980), se le concibió predominantemente en función del desarrollo de los análisis especializados en educación, que enfatizaron en realizar tratamientos analíticos desde posturas interdisciplinarias y multidisciplinarias. Y, más recientemente (desde finales de la década de los años 1970, aproximadamente, a la fecha), lo referido a lo educativo se ha enfatizado para que sea percibido como un objeto de estudio que delimita la atención de la investigación educativa, apreciada como un campo auténticamente especializado de las ciencias sociales.

Precisamente, en función de apreciar a la investigación educativa como uno de los campos científicos especializados, las orientaciones multidisciplinarias se han complementado con las tendencias transdisciplinarias (u holísticas), que implican no sólo la articulación sino la misma superación de las fronteras disciplinarias, en la realización de los estudios sobre los fenómenos educativos; lo cual corresponde, en consecuencia, a los resultados y a los desarrollos epistemológicos que, en la historia reciente, han sido logrados en el campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno.

En términos que precisan lo antes señalado, Törsten Husén reflexiona lo siguiente: "los avances logrados en el campo de las ciencias sociales tuvieron intensas repercusiones en la investigación educativa. Sus problemas fueron abordados, dentro de un contexto más amplio, por sociólogos, antropólogos y economistas. Se comenzó a estudiar las condiciones de la educación fuera de las aulas, tanto en el hogar como en la sociedad en general"<sup>16</sup>; lo cual, incluyó la consideración de que otras instituciones y agencias sociales intervienen en los procesos educativos, por lo que implicó la conveniencia de identificar las funciones sociales que cumple la educación, así como diferenciar los procesos de educación propiamente formales e informales.

Por ello, en cuanto al desarrollo de la educación formal referido a "las reformas de la estructura de los sistemas escolares y de la currícula, requirió, asimismo, perspectivas diferentes a las que podía proporcionar la psicología. Las exigencias de una mayor igualdad de oportunidades para lograr el desarrollo de las personas, contribuyeron a iniciar estudios relativos a cómo los antecedentes sociales afectan los logros educativos"<sup>17</sup>. Además, en paralelo, cobraron especial importancia las teorías desarrollistas y del capital humano, desde las cuales "la educación comenzó a concebirse como una inversión en el desarrollo nacional, lo cual dio lugar a estudios relativos a cómo proporciona beneficios económicos tanto al individuo como a la sociedad. En este sentido, el crecimiento de la ayuda a países en vías de desarrollo inspiró estudios sobre cómo la educación está relacionada con el desarrollo nacional"<sup>18</sup>.

En relación con lo antes considerado por Törsten Husén, conviene precisar que gran parte de tales desarrollos científicos se concretaron como estudios de intervención, realizados desde diversas disciplinas sobre el ámbito de la educación: primero, mediante análisis eventuales que eran realizados por algún científico, tanto de las ciencias naturales como, fundamentalmente, de las ciencias sociales modernas. Asimismo, posterior y consecutivamente, a través de investigaciones más nítidamente delimitadas y

---

<sup>16</sup> T. Husén, "Paradigmas de la ... Op. cit.; p. 49

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> *Ibidem*.

derivadas de las especializaciones que, gradualmente, empezaron a desarrollarse en la estructura epistemológica de las distintas disciplinas de las ciencias sociales del mundo occidental moderno.

De este modo, con base en las referencias históricas antes enunciadas se contextualiza y resulta comprensible cómo y por qué algunos autores llegaron a identificar a las investigaciones educativas como una expresión de las llamadas ciencias de la educación; las cuales, como se comprenderá, inicialmente vinieron derivando de los trabajos interdisciplinarios que, conjuntamente, se realizaron entre investigadores adscritos en departamentos universitarios de diferentes disciplinas, hasta aquellas realizaciones multidisciplinarias y transdisciplinarias que se han desarrollado por especialistas que, básicamente, han constituido las distintas instancias de investigación educativa en las universidades.

Es decir, aquí se asume que desde los primeros intercambios interdisciplinarios, se ha contribuido a generar y acumular un capital especializado en materia de análisis e intervención educativa, a partir de los sustentos epistemológicos y de los acervos de formación académica, que se han derivado de los distintos estudios e investigaciones realizadas sobre los fenómenos, necesidades y/o problemas educativos. De hecho, estas experiencias de investigación educativa, en sus primeras etapas contemporáneas, vinieron ocurriendo desde las disciplinas pertenecientes a los campos científicos de las ciencias naturales, de las humanidades, así como, fundamentalmente, de las ciencias sociales.

Ahora bien, con relación a las contribuciones constitutivas del capital especializado sobre lo educativo, y con respecto a la atención de ciertos objetos de estudio, destacaron las siguientes especializaciones disciplinarias sobre la educación:

- Filosofía de la educación: subespecializada en ética, ontología y axiología de la educación, y enfocada hacia la definición y promoción de fines, objetivos, valores, etc.
- Historia de la educación: dirigida al estudio de la génesis, evolución, cambios, rupturas y coyunturas de los hechos educativos, en general, y de cada espacio social referido al trabajo educativo, en particular.
- Biología de la educación: orientada a fundamentar e impulsar la educación física, advertida como factor esencial para el desarrollo y protección de las aptitudes del ser humano.
- Psicología de la educación: enfocada al estudio de aspectos psicológicos del educador, del educando, de la relación educativa entre contenido, profesor y alumno, así como del aprendizaje, del desarrollo infantil y de las diferencias individuales.
- Sociología de la educación: dedicada al análisis de las instituciones y agencias de socialización, así como sobre los procesos de logro y de movilidad social, de la estructura y de las relaciones de poder y de control, de las distintas relaciones entre las comunidades sociales y de las relaciones sociedad-familia-escuela-individuo; de los procesos

*institucionales instituidos e instituyentes; de los procesos y relaciones sociales en el aula, en términos objetivos, implícitos y simbólicos, etc.<sup>19</sup>*

- *Economía de la educación: enfocada al análisis de las implicaciones socioeconómicas de la educación, a fin de contribuir en el desarrollo de las sociedades nacionales y de los propios individuos.*
- *Política de la educación: orientada al estudio de las consecuencias sociales, que se deriva de la aplicación de las políticas públicas y de la legislación vigente que sustentan las normas educativas, así como de las tradiciones y prácticas legitimadas socialmente que llegan a contradecir a la reglamentación legal.*
- *Administración educativa: dirigida, principalmente, a la organización administrativa y gestión técnica del sistema educativo, en términos de sus subsistemas, modalidades y planteles; así como para la clasificación de los alumnos y la coordinación del trabajo docente, etc.*
- *Antropología de la educación: bajo una fuerte influencia de la antropología simbólica y de la etnografía, se enfoca al estudio de la ascendencia de las tradiciones culturales que repercuten en las relaciones sociales, en las concepciones y en las prácticas educativas.*
- *Pedagogía su orientación es fundamentalmente aplicada, pues sus análisis y prescripciones han dependido de la construcción de conocimientos generados por otras disciplinas. Su preocupación central ha girado en torno al deber ser educativo, en términos de la prescripción de normas, métodos, estrategias, recursos didácticos y contenidos, que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, gran parte de sus acciones de intervención prescriptiva se delimitan en torno a las tareas de diseño, desarrollo y evaluación curricular, implicadas en la educación forma<sup>20</sup>.*

Las referencias antes enunciadas a propósito de la intervención disciplinaria sobre el área educativa, permite advertir como la propia naturaleza social de los fenómenos educativos, caracterizada por su composición multidimensional, ha fundamentado la participación plural de diferentes disciplinas científicas abocadas al análisis e intervención de la educación; con cuyas contribuciones se acentuó la acumulación del acervo que, finalmente, ha sustentado las posibilidades de constituir a la investigación educativa como un campo científico especializado, con autonomía relativa y como un espacio de focalización para la fertilización interdisciplinaria, multidisciplinaria e incluso transdisciplinaria.

<sup>19</sup> Un libro importante, que constituye una exposición sistemática y clara de las abundantes investigaciones sociológicas relacionadas con la educación, es el de: O. Banks, *Aspectos Sociológicos de la Educación* Madrid: Narcea, 1983

<sup>20</sup> Cfr A. Ferrandez y J. Sarramona, *La Educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC, 1984; así como los textos de M. R. Soto Lescale, "Pedagogía o ciencia de ... Op cit ; y el de T. Husén, "Paradigmas de la ... Op cit ; pp. 46-49.

Tal reconocimiento histórico y del contexto científico en que se fundamentan las intervenciones disciplinarias, básicamente de las ciencias sociales, sin duda, contribuye a refutar los propósitos ingenuos que, conforme a las lógicas parcelarias de la ciencia moderna, han apelado al reclamo para que se reconozca la constitución de la pedagogía como una disciplina nueva e independiente, que tendría como objeto de estudio a lo educativo. No obstante, dicha pretensión no es reciente, sino una intención insistente en los planteamientos históricos de varios pedagogos que, además, han pretendido asumir a las contribuciones de las disciplinas científicas como meras ramificaciones y subsidiarias de la misma pedagogía!!!<sup>21</sup>

En suma, al generarse desde diferentes disciplinas científicas la inevitable proliferación de estudios sobre los fenómenos y problemas educativos, ha implicado que en sus concurrencias teóricas y metodológicas se hayan desarrollado una serie de debates epistemológicos, cada vez más complejos. Por un lado, fue dominante la tradición en donde se coincidía por impugnar las generalizaciones mecánicas y absolutistas de la psicología educativa; y, por otro lado, paulatinamente, fue destacando la tendencia en donde se reconoció tanto la competencia como el establecimiento de los consensos epistemológicos, en apego a los desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios y de sus expresiones especializadas en cuestiones educativas (mismos que aún siguen siendo dominantes en el caso del campo de las ciencias sociales modernas)

Además, en paralelo con la intervención que han tenido en el campo educativo muchas de las disciplinas científicas, resulta significativo que en la historia de las diferentes experiencias analíticas en materia de investigación educativa, han guardado una influencia particular en su corte metodológico, varias de las tradiciones epistemológicas más hegemónicas de las ciencias sociales, mismas que se esbozan a continuación

### **3. Tradiciones analíticas de las ciencias sociales que han sido hegemónicas en la investigación educativa**

Sin duda habría distintas maneras de revisar lo referente a las tendencias epistemológicas que, en la historia moderna del campo de las ciencias sociales, han sido hegemónicas en lo que ahora conocemos como el campo especializado de la investigación educativa; dos de tales posibilidades se enuncian en el reconocimiento de dos posibles recortes analíticos:

- a)- Por un lado, una de esas tendencias se refiere a la que bajo los recortes epistemológicos generales de influencia, se amparan tres grandes tradiciones analíticas, mismas que se identifican conforme a su orientación científica: positivista/nomotética; interpretativa/ideográfica; y globalizador/holográfica.
- b)- Por otro lado, se ubica la tendencia que se delimita desde los enfoques teóricos y metodológicos, de empleo más singular en las experiencias de investigación educativa; por ejemplo, destacan los enfoques de ascendencia sociológica como son: el funcionalismo, el estructural – funcionalismo, el empirismo – metodológico, las teorías del conflicto y la nueva sociología de la educación. En su aplicación particular,

---

<sup>21</sup> Un planteamiento de este tipo se expone en el texto de M. R. Soto Lescale, "Pedagogía o ciencia de ... Op. cit.

estos enfoques se adscriben y orientan conforme a alguna de las tres grandes tradiciones analíticas antes enunciadas; en tanto que asumen orientaciones de tipo: positivista-nomotético; interpretativo-ideográficos; y/o globalizador-holístico

Ambas posibilidades de revisión sobre las tendencias epistemológicas de mayor dominio que han incidido en los procesos de configuración del campo especializado de la investigación educativa, coinciden con la vertiente que sugiere la idea de que en relación con el nivel de desarrollo, de estancamiento y/o de revolución científica del campo de las ciencias sociales y, en estricto, en la época contemporánea, particularmente a finales de la década de los años 1970 y principios de la década de los años 1980, la ciencia o las ciencias de la educación han pasado por una etapa de crisis de identidad, tanto de sus grandes tradiciones analíticas como de sus enfoques teóricos y metodológicos empleados con mayor dominio en los estudios educativos. Por lo que, en términos interpretativos, tal etapa de crisis se ha apreciado como una consecuencia de las diferentes búsquedas que se han impulsado en los ejercicios de investigación educativa, a fin de delimitar y/o construir un objeto de estudio propio, entre otras razones; y, con ello, el propósito de conquistar la constitución de un campo especializado de las ciencias sociales que otorgue a sus estudios mayor autonomía y, sobre todo, el reconocimiento referido a su autoridad y estatuto científico

De este modo, estas posibilidades de revisión analítica, sugieren la tesis de que sobre la educación, como ámbito de estudio particular y ahora como campo especializado de las ciencias sociales, se han ensayado varios caminos teóricos y metodológicos para definir, delimitar y construir su propio objeto científico; por lo cual, se ha estimado conveniente iniciar la revisión esbozada de tales caminos orientados al análisis de la educación, conforme a la tendencia que se define, de manera general, por las tres grandes tradiciones analíticas; en tanto que la tendencia más particular y referida a los distintos enfoques teóricos y metodológicos, permitirá ser revisada analíticamente en el quinto capítulo del presente documento<sup>22</sup>

Ahora bien, con respecto a las tres grandes tradiciones analíticas ellas se representan, de manera inicial, en la polaridad y dicotomías que se fueron construyendo entre dos de esas grandes tradiciones: la positivista y la interpretativa; mismas que han estado expresadas a partir de las luchas de competencia epistemológicas que han caracterizado el desarrollo científico fundamental de la investigación educativa, como resultado evidente de la influencia que han implicado las tradiciones analíticas más hegemónicas del campo de las ciencias sociales. En donde, por ejemplo, aún siguen teniendo vigencia los dilemas analíticos sin resolver, en términos de las dicotomías establecidas entre los estudios macro y los micro sociales; entre los análisis objetivistas y los subjetivistas; y entre los métodos cuantitativos y los cualitativos<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Al respecto, la revisión analítica de estos enfoques hegemónicos se decidió pormenorizarla, de manera particular, bajo los enfoques de ascendencia sociológica; mismos que permiten estructurar el mencionado quinto capítulo

<sup>23</sup> Para una mayor comprensión respecto a las confrontaciones y ajustes epistemológicos ocurridos en el campo de las ciencias sociales y que han repercutido, indiscutiblemente, en la constitución del campo especializado de la investigación educativa, resulta pertinente tener en cuenta lo tratado en los capítulos de la primera parte de este documento; en tanto que, entre otras cuestiones, es allí en donde han sido objetos de análisis los desarrollos que, a nivel de las principales tradiciones analíticas, han sido alcanzados en el campo de las ciencias sociales; en particular consúltese el Capítulo II de esa primera parte.



Así, por un lado, la primera de esas tres grandes tradiciones analíticas la constituyen los estudios positivistas y nomotéticos, de corte experimental y de orientación hipotético deductiva; en los que para el logro de la explicación científica dominan, entre otras características metodológicas, la toma de distancia entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio a efecto de considerar a los hechos sociales como cosas, lo cual implica exigencias de neutralidad y de objetividad por parte de quien investiga; y, por lo tanto, los positivistas enfatizan en la necesidad de analizar las causas de los hechos sociales y educativos, desde sus propias evidencias empíricas y con estricta independencia de las intencionalidades de sentido que se derivan de los estados subjetivos de los individuos que investigan<sup>24</sup>

Asimismo, desde la tradición positivista se adoptan las consideraciones de control del objeto de estudio, conforme a las prerrogativas de la observación consecutiva a que es sometido el fenómeno social que se investiga; bajo lo cual, se estima que es posible la repetición controlada de los fenómenos sociales. En este sentido, se asume la necesidad de cuantificar la recurrencia de los fenómenos concernientes a la realidad social en estudio, a efecto de lograr su medición y su correspondiente tratamiento estadístico. En general, tales orientaciones metodológicas redundan en el propósito científico, acerca del cual las explicaciones analíticas son factibles de establecerse como leyes generales y universales.

Al respecto, resulta pertinente tener en cuenta la ubicación histórica, puesto que desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX fue dominante la tradición positivista en el análisis de los fenómenos educativos; en tanto que, durante ese periodo de tiempo, la mayoría de los estudios sociales y educativos tendieron a basarse en los métodos experimentales, que se identificaron y calificaron como nomotéticos al tratar de cumplir con tres principios fundamentales; a saber: "la unidad de la ciencia, la utilización de una metodología de investigación que fuera absolutamente la misma que la de las ciencias exactas y la búsqueda de leyes universales"<sup>25</sup>. Por lo que, desde tal adscripción epistemológica y orientada conforme al método científico, se fueron realizando los primeros estudios sobre los fenómenos educativos, mediante procedimientos hipotéticos y deductivos, que los hacían susceptibles de cuantificación y de medición estadística, además de que se dirigían a establecer leyes generales y universales.

Por otro lado, la segunda tradición analítica se articula por los estudios interpretativos, de corte fenomenológico e interaccionista; conforme a los cuales los comportamientos colectivos son asumidos como acciones sociales susceptibles de analizarse de manera interpretativa, en tanto que en tales acciones se enlazan sentidos subjetivos de los sujetos que participan en su concreción. De este modo, en el estudio de las acciones sociales cobra especial significado la dimensión subjetiva de los individuos; puesto que el sentido de las acciones se interpreta tanto por los casos típicos e históricamente dados, así como por los significados presentes e impresos por parte de los protagonistas de las acciones sociales.

Además, dentro de los llamados estudios interpretativos, la construcción científica de lo propiamente singular de cada objeto de estudio (lo émico) se relaciona con el problema ético de quien investiga, debido a

<sup>24</sup> Cfr S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990; p. 15.

<sup>25</sup> J. P. Pourtois, y H. Desmet, "Las dos tradiciones científicas"; en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder, 1992; p. 29.

que se reconoce que en todo proceso de construcción analítica tienen mucho que ver los valores ideológicos de la ciencia y del científico. Y, por lo tanto, se empezaron a asumir como ingenuas las consideraciones positivistas que suponen la escisión del investigador en sus pretendidas relaciones objetivas y neutrales con el objeto de estudio<sup>26</sup>.

De hecho, como reacción opuesta a la tradición positivista que fue hegemónica desde finales del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX, más adelante y con un dominio paralelo, desde aproximadamente la segunda a la tercera década del siglo XX, se realizaron investigaciones educativas amparadas en la tradición interpretativa, misma que volvió a incentivarse desde la década de los años 1960. En su primera etapa de desarrollo de esta tendencia tuvo una amplia divulgación con los estudios de la "Escuela de Chicago", y desde entonces se sustentó en tratamientos de corte cualitativo y preferentemente inductivos, así como con orientaciones analíticas, principalmente, de la sociología comprensiva, la hermenéutica, la fenomenología, la etnografía, la etnometodología y el interaccionismo simbólico; a las cuales asumió como las estrategias más apropiadas para el análisis y comprensión de las acciones sociales.

Asimismo, sin renunciar al rigor científico, en la tradición interpretativa se sustituye la exactitud estadística de la experimentación por el tratamiento cualitativo, mismo que implica rigores metodológicos particulares de acuerdo con los abordajes comprensivos demandados por la delimitación de cada objeto de estudio, en términos de su problematización, su indagación documental y de campo, el registro de la información requerida, el análisis de los datos que obedecen a la construcción de categorías, así como a la presentación escrita de hallazgos y de otros resultados; mismos que se reconocen como aproximativos y relativos a un conocimiento verdadero, dado que se asume la imposibilidad de lograrse leyes generales y universales, sobre todo si se adscribe el análisis desde una tradición en donde se reconoce el cambio, la complejidad y la singularidad de lo social.

Para tal efecto, desde la tradición interpretativa se pretenden entender las acciones sociales desde la propia perspectiva de los sujetos sociales, para cuyo efecto es imprescindible tener en cuenta la manera en que experimentan y construyen su mundo, por lo que la realidad que interesa es lo que las personas consideran como importante desde su propia perspectiva y en relación con su contexto histórico y social. En este sentido, la metodología cualitativa que se emplea implica todo un modo de encarar y de reconocerse como involucrado en el mundo empírico, en donde participan los sujetos sociales que orientan sus acciones conforme a sentidos particulares; por lo que la metodología cualitativa se advierte como mucho más que un conjunto de técnicas para recoger datos, en tanto que implica un método que

<sup>26</sup> Para poder recuperar otros elementos sustantivos a la tradición interpretativa, además de los aquí esbozados, se sugiere la consulta de los textos de: J. C. Filloux, "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación", en Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (Comps), *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. México: Ambassade de France au Mexique / Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993, pp 37-44; M. Weber, "Conceptos sociológicos fundamentales"; en *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992; pp 5-45; M. Weber, "La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos"; en Bourdieu, Pierre y otros autores, *El Oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI, 1980; pp. 208-216; V. Bravo, "La construcción del objeto de estudio en Marx, Durkheim y Weber"; en Bravo, Víctor, Héctor Díaz Polanco y Marco A. Michel, *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México: Juan Pablos Editor, 1979; pp. 10-46.

produce datos descriptivos al relacionar al investigador como instrumento de recolección de la información, a partir de las propias palabras y mensajes de las personas (habladas, escritas y/o simbólicas) y la conducta "observable" en lo explícito, en lo tácito y en lo latente<sup>27</sup>.

A propósito de las luchas de competencia epistemológica, conviene tener en cuenta que estas influencias concurrentes que han repercutido en la investigación educativa, tienen su origen ascendente en el campo de las ciencias sociales modernas; cuya concurrencia epistemológica se remonta en parte al debate surgido en Alemania, desde finales del siglo XIX, con Wilhelm Dilthey, quien había establecido que existen diferencias básicas en las concepciones epistemológicas, que emergen de los modos de conocer entre las ciencias naturales y las ciencias sociales (definidas por W. Dilthey en ese entonces como *ciencias del espíritu*): mientras las primeras han pretendido *explicar* los comportamientos sociales "desde afuera" (como *cosas* que no sólo se ofrecen sino que se imponen a la observación), como un recurso de objetividad y de neutralidad que debe garantizarse en la separación entre el investigador y la realidad estudiada. Por otro lado, las segundas han procurado *comprender* la esencia de las acciones humanas, reconociendo que lo interpretado y lo comprendido se filtra a través de los sentidos del sujeto que investiga, debido a que éste se halla inmerso en la realidad social de estudio<sup>28</sup>.

Es decir, según la concepción de Dilthey, lo que en el terreno metodológico distingue a las ciencias del espíritu de las ciencias de la naturaleza, es la antítesis entre explicación y comprensión, entre la causalidad y el comprender. No obstante, Windelband y Rickert otorgan una solución distinta a la aportada por Dilthey, en tanto que consideran que ambos campos de conocimiento se diferencian conforme a la diversidad abstracta de su fin cognoscitivo. Las ciencias nomotéticas y positivistas se orientan hacia la definición de un sistema de leyes generales, pues consideran que la verdad se busca en lo que la propia realidad determina.

Mientras que las ciencias idiográficas e interpretativas se orientan hacia la exploración y comprensión de la singularidad y de los sentidos individuales que conforman las acciones sociales, en tanto que el conocimiento verdadero (en relativo) se construye a través de *relaciones de valor*, por lo que su validez requiere del consenso de sus interpretes y de los sujetos protagonistas del estudio. Por ello, una vez reconocidas las relaciones de valor, como elemento esencial de los objetos históricos de estudio, obtienen su validez las ciencias de la cultura<sup>29</sup>.

En estricto, con relación al proceso de desarrollo de las tendencias epistemológicas concurrentes que han sido dominantes en la investigación educativa, a su vez, más tarde (aproximadamente desde finales de la década de los años 1970) surgió la influencia paulatina de una *tercera tradición epistemológica* renovada, en tanto que desde su *orientación dialéctica y crítica* se definió el propósito de realizar *estudios de inclinación globalizadora, a fin de articular analíticamente distintos niveles de lo social*. De modo que sus análisis se pudieran sustentar indistintamente en varios enfoques; mismos que, por separado, habían contribuido a parcelar analíticamente la realidad social entre lo macro y lo micro, entre lo objetivo y lo subjetivo; y, con

---

<sup>27</sup> Cfr. S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los Métodos*. Op cit; pp. 15-23

<sup>28</sup> Cfr. V. Bravo, "La construcción del objeto de estudio en". Op. cit

<sup>29</sup> Cfr. P. Rossi, "Introducción"; en Weber, Max, *Ensayos sobre Metodología Sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990; pp. 9-16.

ello, empezaran a ser superadas las posturas dicotómicas que han escindido arbitrariamente y establecen un falso antagonismo entre estructuras y sujetos sociales.

De hecho, esta tercera tradición analítica que ha influido en la investigación educativa, sin duda ha repercutido en la emergencia de los estudios holográficos, constituidos relativamente sobre la base de las orientaciones explicativas e interpretativas, y basados en la triangulación de diferentes métodos; conforme a los requerimientos de cada objeto de estudio en cuestión.

En otros términos, como alternativa a las dos primeras tradiciones analíticas (la positivista y la interpretativa), se ha conformado una *tercera tradición analítica, con una orientación de análisis relativamente globalizador* que tiene como uno de sus propósitos la superación de las dicotomías derivadas de los estudios experimentales e interpretativos, mediante la articulación complementaria y crítica de las fronteras epistemológicas<sup>30</sup>. Por lo que, metodológicamente, se sugiere una relación dinámica entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio; y, con ello, reconocer la complementariedad contradictoria que se da entre lo macro y lo micro social, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo cuantitativo y lo cualitativo; en tanto, se considera que en las realidades sociales existe una relación interdependiente entre las llamadas dimensiones implícitas y explícitas

En términos epistemológicos, un ejemplo de esta tercera tradición analítica es el paradigma de la llamada *nueva sociología de la educación*, cuya pretensión ha sido la de superar el falso antagonismo de la realidad social y educativa, que ha sido construido arbitrariamente por la parcelación de los conocimientos surgidos desde el análisis de los distintos enfoques analíticos, cuya delimitación inicial de la ciencia moderna se pautó por las mismas fronteras disciplinarias. Por lo que, en la "nueva sociología de la educación" se considera imprescindible articular aquellas fronteras epistemológicas que sean complementarias y afines, conforme a los requerimientos de los objetos de estudio en cuestión y a fin de lograr análisis lo más completos posibles.

Otros paradigmas holísticos similares a la "nueva sociología de la educación", han coincidido en apelar sobre la conveniente articulación de las fronteras epistemológicas, algunos de los cuales han procurado encontrar el complemento entre enfoques calificados tanto como positivistas como interpretativos. En donde en lugar de mantener una falsa prioridad de los métodos por sobre los objetos de estudio, sugieren que habría de invertirse tal prioridad de modo que, en cada investigación, los objetos de estudio sean los que determinen qué teorías y qué métodos son los más adecuados para su tratamiento; y, en este sentido, se valore la posible complementariedad que implica la triangulación, el juicio crítico y la validez de significancia, que habría de desarrollarse mediante una recuperación rigurosa de las estrategias cuantitativas y cualitativas, en función de los requerimientos epistemológicos de cada uno de los objetos de estudio<sup>31</sup>

<sup>30</sup> Cfr. J. M. Pineda y A. Zamora, "El análisis del aula escolar en debate"; en *Disciplina, Procesos Sociales e Institución Escolar* (Colección Informes de Investigación Educativa Núm. 1) México: Universidad Pedagógica Nacional, 1992; pp. 29-36.

<sup>31</sup> En los Capítulos I y II de la Primera Parte de este trabajo se abordan con mayor amplitud los desarrollos epistemológicos logrados en el campo de las ciencias sociales. Además, en su relación con la investigación educativa, son importantes los apuntes que se hacen: M. de M. Díaz, "Paradigmas de la investigación educativa

Ahora bien, en el transcurso de las dos décadas posteriores a la segunda posguerra mundial, es cuando se genera el enorme crecimiento de la investigación educativa, en el mundo occidental moderno; y, en consecuencia, es cuando se sientan las bases de lo que desde finales de la década de los años 1970, se empieza a considerar como uno de los campos especializados de las ciencias sociales, en función de su proceso histórico de construcción que ha variado en los distintos contextos regionales y nacionales.

Como parte de este proceso histórico se han suscitado y agudizado las competencias epistemológicas y políticas entre las tres grandes tradiciones analíticas (positivista, interpretativa y dialéctico-crítica u holográfica) De hecho, estas tradiciones epistemológicas han mantenido su vigencia como parte de las controversias existentes en lo que ahora se reconoce como el campo especializado de la investigación educativa; por lo que, igualmente, estas confrontaciones han ocurrido de manera análoga a las concurrencias científicas que se han suscitado dentro del campo de las ciencias sociales del mundo occidental moderno.

Así tenemos que, conforme al carácter parcelario mediante el que se han constituido los campos científicos en la época moderna, así como por la naturaleza social de la educación, el estudio de los fenómenos educativos se ha desarrollado desde diferentes disciplinas; mismas que, a su vez y de manera singular, han realizado sus análisis bajo su adscripción en alguna de las tres grandes tradiciones analíticas De este modo, como contribuciones singulares a la teoría social, tales desarrollos científicos de cada disciplina han contribuido en la constitución y consolidación de una serie de saberes que se han derivado del abordaje particular, que se ha hecho desde alguno de estos paradigmas teóricos y metodológicos hegemónicos. Desde cuyo acervo epistemológico se continúa apoyando la realización de los análisis, para la explicación y/o interpretación de la realidad social y educativa.

En otras palabras y de manera dinámica, con base en estas tres tradiciones es desde donde han operado los desarrollos analíticos y de intervención de los paradigmas teóricos y metodológicos, tanto a nivel disciplinario, como interdisciplinario y/o multidisciplinario; puesto que, en paralelo, su sustento epistemológico se expresa como resultado de las orientaciones positivistas, interpretativas y/u holísticas. En particular, algunos de los enfoques teóricos y metodológicos más importantes son originalmente de contribución sociológica, en tanto que han tenido un mayor dominio en la investigación educativa; no obstante, el campo especializado de la investigación educativa, también, ha recibido una considerable atención teórica y metodológica por parte de, principalmente, los historiadores, los economistas, los antropólogos y los representantes de una reorientación de la psicología, en términos psicosociales

---

española"; en Dendaluze, Iñaki (Coord), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa* Madrid: Narcea, 1988; pp 60-77; T. Husén, "Paradigmas de la .. Op. cit. Asimismo, en relación con la articulación de los métodos cuantitativos y cualitativos se pueden consultar los textos de: T. D. Cook y Ch. S. Reichardt, *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata, 1986; H. Schwartz y J. Jacobs, *Sociología Cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984; y J. P. Pourtois y H. Desmet, "la legitimación de los conocimientos", en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder, 1992; pp. 52-75.

---

En este sentido, conviene reconocer que si bien, como en cualquier otro campo científico, las relaciones que los sujetos hacen en sus adscripciones analíticas entre los enfoques teóricos y metodológicos, implican confrontaciones complejas, como signo de la rivalidad en la que se compite por conquistar la autoridad científica; también es cierto que, en esa lucha científica suscitada desde la adscripción singular en los distintos enfoques, se ha generado y acumulado un acervo considerable, como capital epistemológico propio, para el ámbito de estudio que se ha constituido como campo especializado de la investigación educativa. Tal constitución se ha logrado de manera constante y sistemática desde la década de los años 1950, lo cual no excluye la considerable importancia de los aportes anteriores, que fueron desarrollados desde las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

En resumen, como parte de este proceso histórico de concurrencias epistemológicas ha ocurrido desde el intervencionismo disciplinario; el intercambio relativo y conjunto de especialistas de distintas disciplinas científicas (entre quienes, como antes se señaló, ha sobresalido el trabajo científico de sociólogos, economistas, historiadores, psicosociólogos y antropólogos, especialmente etnógrafos); las disputas y luchas amparadas entre tres de las principales tradiciones analíticas; así como la concurrencia opuesta o complementaria de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, que implican la susceptible articulación y/o superación de las fronteras analíticas, conforme a los requerimientos de los objetos de estudio. Por lo cual, en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, se ha enfatizado en la inevitable y conveniente concurrencia de posturas epistemológicas, expresadas en el complemento de enfoques particulares, que conviene pormenorizar en lo singular aunque sea de manera esbozada.

En particular, la taxonomía general que enuncia las tres grandes tradiciones de estudio sobre los fenómenos sociales y educativos, ya ha sido abordada con relativa amplitud en la primera parte de este documento, en donde se realizó una descripción analítica sobre las tradiciones analíticas hegemónicas en el desarrollo del campo de las ciencias sociales, del mundo occidental moderno. Por lo que, más adelante de este documento corresponderá realizar la revisión específica y la descripción analítica de algunos de los enfoques teóricos y metodológicos, que han sido hegemónicos, antagónicos y concurrentes, tanto en el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa, así como en los procesos remitidos al presumible colonialismo epistemológico y político. Aunque, de hecho, en términos epistemológicos, aquí corresponde precisar que tales enfoques llegan a tener su adscripción analítica en alguna de las tres grandes tradiciones analíticas antes esbozadas, conforme a sus particulares orientaciones de estudio.

Recapitulando, se asumió como esencial iniciar primero con el esbozo referido al dominio que inicialmente impuso la psicología, al pretender ser el fundamento científico de los estudios en educación, y cuyos análisis no daban lugar más que a explicaciones psicologistas de los procesos de enseñanza y, fundamentalmente, de los de aprendizaje, de los de desarrollo infantil y acerca de las diferencias individuales. Adicionalmente, se consideró conveniente abordar lo referente a cómo los estudios sobre la educación fueron advertidos como un ámbito de intervención de otras disciplinas; hasta llegar a las expresiones referidas a la articulación de fronteras disciplinarias más recientes, en donde han destacado las orientaciones holísticas. Aunado a lo anterior, se estimó prudente ampliar estos antecedentes de influencia, con la recuperación de algunos aspectos relacionados con las tradiciones analíticas más hegemónicas de las ciencias sociales, mismas que han mantenido especial dominio en el desarrollo de la investigación educativa.

A continuación, con cierta prioridad y mayor detalle, se abordarán algunos de los enfoques de orientación sociológica que han sido más hegemónicos en la sociedad occidental, y que han contribuido en la constitución del campo especializado de la investigación educativa. De modo que, se pretende aportar una panorámica epistemológica de algunos de los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno, desde cuya base se pueda abordar, en el sexto capítulo, el tratamiento referido al presumible fenómeno del colonialismo epistemológico que pesa sobre el contexto social, histórico, económico, político, cultural y científico de América Latina



## CAPÍTULO V

### ENFOQUES HEGEMÓNICOS QUE HAN CONTRIBUIDO EN LA CONSTITUCIÓN DEL CAMPO ESPECIALIZADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

---

---

En este capítulo se tiene el propósito de realizar un *esbozo sobre algunos de los principales enfoques de ascendencia sociológica que, de manera paulatina, consecutiva, antagónica y convergentemente, han dominado en el campo especializado de la investigación educativa*, fundamentalmente desde mediados del siglo XX, aunque la contribución de varios de ellos se remonta desde mediados del siglo XIX; para cuyo efecto, *se tiene en cuenta el desarrollo histórico que han tenido las ciencias sociales en la sociedad occidental*. Es decir, a tales enfoques dominantes en la investigación educativa se les aprecia una correspondencia paralela con respecto a las confrontaciones e innovaciones teóricas y metodológicas, que han ocurrido históricamente en los procesos de constitución de las tradiciones analíticas del campo de las ciencias sociales modernas; de modo que, tales enfoques han logrado una hegemonía temporal al haber conquistado el reconocimiento de su autoridad científica, dentro del contexto del campo de las ciencias sociales occidentales que se ha caracterizado por sus concurrencias epistemológicas.

Igualmente, dentro del ámbito científico de lo que ahora se identifica como investigación educativa, históricamente se aprecia un proceso dinámico y contradictorio de tránsito, revoluciones y/o luchas paradigmáticas, así como de convergencia entre distintos quehaceres epistemológicos; en tanto que, *la evolución y/o cambios revolucionarios de los paradigmas que han orientado las prácticas científicas sobre la educación, se han caracterizado con base en dos distintas tendencias epistemológicas para estudiar a los fenómenos educativos, mismas que han implicado dos etapas de desarrollo histórico*. Por un lado, la primera de estas etapas históricas destaca una forma epistemológica que hace referencia a lo tratado en el cuarto capítulo del presente documento, acerca de la *tendencia analítica que ubica a los problemas y fenómenos educativos como un ámbito de estudio e intervención de otras disciplinas*<sup>1</sup>; en donde, inicialmente, ocupó un lugar privilegiado el dominio naturalista de la psicología y, posteriormente, los de la sociología, la historia, la filosofía, la economía, la literatura, la antropología y la administración, entre otras disciplinas; las realizaciones científicas auspiciadas en esta primera tendencia abarcan una primera etapa, básicamente, de fines del siglo XVIII a mediados del siglo XX (e incluso se extendieron, con un relativo dominio en varias regiones del mundo, hasta principios de la década de los años 1980)

*Por otro lado, la segunda de estas tendencias epistemológicas es la perspectiva que concibe a los análisis sobre la educación como una área de conocimiento y de investigación independiente, de modo que se presume que, gradualmente y como parte de una segunda etapa histórica (iniciada a partir de la segunda mitad del siglo XX), se ha principiado la constitución de un campo científico especializado y autónomo, con base en una*

---

<sup>1</sup> Cfr. I. Escalante Herrera, "Educación básica e investigación educativa", en R. M. Barrientos y otros autores, *Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 9) México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988; pp. 91-108



*estructuración científica y con características especializadas y multidisciplinarias.* Esta segunda tendencia de la investigación educativa, además de estar orientada a constituir un campo científico especializado de carácter más independiente, es la que a la fecha viene desarrollándose con mayor dominio y cuyos inicios se ubicaron en los Estados Unidos, haciéndose extensivo a los países más industrializados de Europa, a partir de la segunda posguerra mundial del siglo XX; aunque, resulta significativo que, en paralelo al dominio que desde entonces alcanzó esta segunda tendencia en los países más desarrollados, por su parte realmente empezó a tener un mayor impacto y consolidación a partir de la década de los años 1970 en diferentes regiones del orbe, que se mantienen bajo la dominación del mundo occidental moderno.

Asimismo, se enfatiza en estos enfoques en tanto que, entre otras de sus características, han delineado una doble visión de la realidad social y educativa: tanto *científica y humanista* como *política en su intervención de la sociedad*. A propósito de lo cual, en seguida se apuntan algunas consideraciones generales sobre las determinaciones del contexto epistemológico y político que han repercutido en el desarrollo de la investigación educativa, a partir de la delimitación y análisis de los objetos de estudio.

## **1. Algunas determinaciones epistemológicas y políticas en la delimitación y análisis de los objetos de estudio**

En relación con los propósitos analíticos y de intervención de los paradigmas de orientación sociológica que más adelante se esbozarán, se podrá advertir cómo entre ellos se desarrolla una clara proyección dual: por un lado, se han constituido y se siguen retomando conforme al rigor epistemológico estipulado por las tradiciones dominantes en el campo de las ciencias sociales; así como, por otro lado, se desvuelven de acuerdo con la intencionalidad política que emerge de sus compromisos sociales y que son divergentes entre los distintos enfoques; con lo que, en consecuencia, llegan a apelar a favor de la conservación o bien de la transformación radical de las estructuras sociales.

En particular, dentro de la sociedad occidental moderna esta intencionalidad política se cualifica, por una parte, en la postura epistemológica que algunos analistas adoptan cuando se involucran en un trabajo de investigación, que presumen como objetivo y neutral, además de que la finalidad política suele ser implícita y estar orientada hacia la conservación de lo social establecido, vía el mejoramiento y/o la reforma de lo social estudiado. Mientras que, por otra parte, otros investigadores asumen su compromiso analítico y político, bajo la consideración explícita de que es necesario el cambio social de manera radical, para cuyo efecto sus análisis se realizan con base en el principio de que el estudio crítico de los fenómenos y/o problemas sociales y educativos, no deben concebirse desde su simple contemplación, sino conforme a la premisa de que es necesaria la transformación de la estructura de las relaciones sociales de explotación que caracterizan a la sociedad occidental capitalista, para cuyo efecto es de considerable importancia tener en cuenta la singularidad de los contextos sociales (en términos históricos, económicos, políticos y culturales)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Aquí, resulta pertinente tener en cuenta la onceava tesis sobre la filosofía materialista de Ludwig Feuerbach, planteada críticamente por Carlos Marx, quien la formuló en los términos siguientes: "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo" Cfr. C Marx, "Tesis sobre Feuerbach"; en Marx, Carlos y Federico Engels, *La Ideología Alemana*. México: Grijalbo, 1970; pp. 665-668. En este

Sobre la base de estas consideraciones, resulta comprensible cómo *las diferentes teorías, métodos y técnicas que le dan contenido a cada enfoque, implican una clara proyección social tanto científica como política*, lo que es resultado de los convencionalismos epistemológicos así como por las intencionalidades implícitas y/o explícitas de tipo político. De este modo, podrá comprenderse cómo las distintas concepciones, propósitos y prácticas se orientan en términos epistemológicos desde su adscripción en un paradigma específico; en donde, a su vez, se asume la competencia simbólica que caracteriza a las perspectivas que concurren en todo campo científico, a fin de conquistar la tan anhelada autoridad científica con la que se tienen singulares repercusiones en la vida social.

Por otra parte, *una de las influencias e impactos relativamente favorables para que el campo especializado de la investigación educativa reciba de otras comunidades y/o campos científicos un relativo reconocimiento sobre su proceso de constitución y producción simbólica, ha sido una tendencia cada vez más relevante en la medida en que sus distintos resultados son cada vez más reconocidos, valorados y utilizados*: por un lado, son retomados cada vez más por un mayor número de estudiosos que participan en este campo especializado, para ahondar mediante nuevas y diversificadas investigaciones, tanto en la búsqueda o construcción de nuevos conocimientos, así como en la aplicación de los conocimientos científicos para la intervención e innovación de las prácticas educativas. Además, por otro lado, sus actividades y hallazgos científicos han logrado, paulatinamente, fuertes influencias permanentes y/o eventuales en los círculos encargados de la toma de decisiones, para el establecimiento de las políticas educativas, de modo que llegan a percibirse como imprescindibles; ya sea porque sus resultados se emplean como contribuciones para elaborar y/o justificar las reformas educativas, tanto de los sistemas educativos, en general, como de los planes y programas, en particular; o bien, para considerarlos como parte esencial de las críticas y/o reformas posibles y necesarias al *status quo* establecido socialmente.

Conviene reiterar la idea acerca de que *la influencia de la investigación educativa en los círculos de poder para la toma de decisiones, encuentra cierta explicación no necesariamente por un desarrollo espontáneo e independiente que, casualmente, pudieran haber logrado los estudiosos sobre la educación, tal y como también ocurría con el fomento científico de otros campos disciplinarios y especializados de las ciencias sociales, del mundo occidental moderno; sino, precisamente, por el hecho de que, a partir de la segunda*

---

mismo sentido, conviene advertir que Carlos Marx realizó diferentes reflexiones agudas acerca de las condiciones en que ha sido usual producir el conocimiento científico, así como en relación con la necesidad de un estudio riguroso de los problemas que habían afectado el desarrollo de la ciencia; por ello, además de analizar los problemas propiamente epistemológicos, como son los referidos a la objetividad y la validez del conocimiento, asumió que era necesario examinar de manera crítica las condiciones sociales, históricas, económicas, políticas e ideológicas, dentro de las cuales suele ser ya una tradición en la cultura académica realizar la actividad científica. A partir de esta perspectiva, C. Marx aportó la *filosofía de la praxis*, misma que constituye la contribución de una herramienta tanto epistemológica como política: por un lado, como objeto de estudio en la construcción del conocimiento científico de lo social; y, por otro lado, en la orientación intencionada de las acciones dirigidas hacia la necesaria transformación de la sociedad capitalista. En suma, se considera que para Marx *la praxis* es el trabajo autocreador del hombre, en donde el conocimiento solamente es comprensible a través de la *praxis*, misma que, a su vez, es interdependiente del propio conocimiento. En este sentido es recomendable consultar el texto de Don Adolfo Sánchez Vázquez, intitulado: *Filosofía de la Praxis*. México: Grijalbo, 1980.

posguerra mundial, el caudal de desarrollos científicos de las ciencias naturales, de las humanidades y de las ciencias sociales, se adscribió y estimuló principalmente en las universidades, como uno de los resultados derivados por las demandas científicas requeridas por parte de los sectores sociales y productivos: de gobierno, de la industria y de los prestadores de servicios; quienes, a su vez, se encargaron de brindar ciertos apoyos de financiamiento que eran necesarios para impulsar, desarrollar y consolidar los trabajos de investigación de los distintos campos científicos y especializados, entre ellos el de las ciencias sociales, en general, y el de la investigación educativa, en particular.

No obstante, el Estado, a través de sus instituciones de gobierno y sobre todo de las universidades públicas, ha sido el principal agente de financiamiento del campo de las ciencias sociales, en general; y del campo especializado de la investigación educativa, en particular. En este sentido, tal situación de respaldo tanto a las disciplinas científicas sociales como a la emergencia de sus campos científicos especializados, ocurrió en el marco de la guerra fría establecida entre el antagonismo de los sistemas económicos, políticos y sociales del socialismo y del capitalismo, cuyos bloques de poder dicotómico estuvieron representados por la Unión Soviética y por los Estados Unidos. De hecho, los Estados Unidos se han mantenido a la vanguardia de los países occidentales que han expandido el modelo de modernización de la sociedad capitalista, desde la posguerra hasta la época más reciente

Dentro de estos márgenes contextuales, la investigación educativa empezó a cobrar un gran impulso y desarrollo a partir de la década de los años 1950, en gran parte debido a que el presupuesto social creció de manera exorbitante (en particular en el rubro del gasto público destinado a la educación), en donde cobraron prioridad tanto la educación básica como la educación superior. En este sentido, según lo señalado por J. Karabel y A. H. Halsey, tenemos que, por ejemplo, desde principios de la década de los años 1950 y hasta finales de la década de los años 1960, "el gasto educativo en los países miembros de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCED), aumentó en una tasa promedio anual de más del diez por ciento, lo que representaba el doble de la tasa de aumento del *producto nacional bruto*, y una vez y media la tasa de crecimiento del total del gasto público. La matrícula aumentó en forma concurrente más del treinta por ciento en la educación primaria, casi cien por ciento en la educación secundaria y doscientos por ciento en la educación terciaria (superior)"<sup>3</sup>

De este modo, si relacionamos los intereses de las políticas educativas y los progresos epistemológicos dentro del campo de las ciencias sociales, resulta comprensible como uno de los propósitos lógicos del financiamiento para impulsar y desarrollar la investigación educativa se orientó hacia la reorganización universitaria, en consideración a la conveniencia de una nueva estructura departamental, a partir de la especialización de los diferentes campos científicos<sup>4</sup>. Es decir, en función de la prioridad social que los Estados occidentales, a través de sus gobiernos, empezaron a depositar en la educación, resultó como consecuencia que en la planeación del financiamiento, también, se le diera un lugar primordial al fomento y desarrollo de la ciencia y, en particular, de la investigación educativa, con la intención de que contribuyera

<sup>3</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación"; en *Poder e Ideología en Educación*. Nueva York: Oxford University Press, 1976 (Traducción: Jorge G. Vatalas, Universidad Pedagógica Nacional, 1984); pp. 5-6.

<sup>4</sup> Cfr. I. Wallerstein (Coord.), *Abrir las Ciencias Sociales*. Barcelona: Península, 1977.

a resolver requerimientos y problemas de la educación, además de que "asumiera su papel" para fundamentar y justificar los proyectos elaborados y/o adoptados por los tomadores de decisiones; con lo cual, *uno de los resultados criticables, aunque aparentemente naturales e inevitables, fue la estrechez de las relaciones entre algunos equipos e instituciones de la comunidad de investigadores de las ciencias sociales con los responsables de establecer las políticas del Estado, de cuya relación, ocurrió una inevitable disminución en la independencia de aquellos investigadores sobre quienes empezaron a pesar las influencias de los tomadores de decisiones.*

De esta situación de influencia, vía el financiamiento, en las tareas de investigación, ha resultado una tendencia común que se ha reforzado y hecho más compleja en los países más industrializados; en donde se han logrado imponer los esquemas de la modernidad neoliberal, expresados recientemente bajo la perspectiva de la globalización geoeconómica. Mediante la cual se ha pretendido influir, sugerir y hasta imponer a los científicos (sobre todo de las regiones subordinadas a occidente) para que realicen sólo determinado tipo de estudios, preferentemente de corte estadístico y de orientación neofuncionalista; para apoyar la fundamentación y aplicación de las decisiones políticas. Y en ambos tipos de influencia *se ha generado, en lo relativo, el consecuente menosprecio de las investigaciones tanto de tipo básico y dirigidas a la generación de nuevos conocimientos, como las orientadas desde enfoques críticos e inclinados a la transformación del status quo imperante; lo cual, ha provocado que una buena parte del campo especializado de la investigación educativa sea particularmente vulnerable a las presiones externas*

Al respecto, *sobre los espacios de investigación en las universidades se puede esgrimir que, en cierta medida, la legislación de algunos países que llegan a estipular la autonomía universitaria en la educación superior, ha permitido preservar una relativa independencia a los investigadores, para la delimitación de sus objetos de estudio y para la elección de sus estrategias teóricas y metodológicas. Sin embargo, también, es importante advertir que en tal delimitación de objetos y en la elección de estrategias, se reciben otro tipo de influencias inmediatas e históricas, de manera tácita y/o menos evidente, como son las que cotidianamente se reciben por parte del contexto social, o bien por los juicios y valores subjetivos de quienes investigan, es decir, tales influencias se derivan, fundamentalmente, de las tradiciones institucionales, de las trayectorias de formación y experiencia académica, así como de las provenientes de los colegas con los que se sostienen las relaciones profesionales*

En esta lógica, resulta que *en los paradigmas de adscripción analítica pesan influencias sociales de tipo epistemológicas y políticas, tanto intersubjetivas y del medio institucional, conforme al contexto en donde están inmersos y en donde se desenvuelven los científicos sociales; así como las que llegan a dominar mediante el financiamiento otorgado por instancias aparentemente autónomas y que ideológicamente suelen manifestar orientaciones de equidad, pero que en las asignaciones terminan dándole mayor importancia a las disciplinas, a los campos especializados de conocimiento y a los enfoques que en las políticas públicas se consideran como prioritarios, complementarios y de coincidencia con las perspectivas e intereses referidos a los desarrollos nacionales. Ahora bien, tales políticas públicas muchas veces son prescritas teniendo como base los "convenios" con organismos internacionales, de los cuales se depende económicamente (por ejemplo, en el caso de Latinoamérica tienen una presencia hegemónica: el Banco*

Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina, la UNESCO, etc.).

*Conviene reconocer que aunque legalmente el investigador goza de cierta autonomía en sus tareas científicas, de todos modos no deja de recibir distinto tipo de influencias derivadas de diferentes planos y dimensiones del medio sociocultural, como son las tradiciones institucionales, los consensos académicos y de grupo en los que participa cotidianamente, además de sus propias consideraciones subjetivas, es por ello que parte de estas influencias se sustentan en cada investigador con respecto a sus procesos de formación y de su experiencia profesional, así como de sus relaciones intersubjetivas que se suscitan con otros especialistas, en términos complementarios o bien de sus competencias cotidianas. Asimismo, los mecanismos de financiamiento mantienen una influencia permanente y hasta cierto punto determinante pues, de manera directa y/o indirecta, apoyan determinado tipo de trabajo científico; ya sea, por ejemplo, a través de convenios interinstitucionales y/o de becas otorgadas mediante el financiamiento a la investigación, que perfilan tales apoyos conforme a la prioridad oficial de determinados proyectos.*

Mediante estas situaciones y otras análogas se advierte que, *sin duda, existen serias y variadas determinaciones no sólo epistemológicas sino, también, políticas*, mismas que llegan a repercutir, directa y/o indirectamente tanto en la delimitación de los objetos de estudio como en su orientación analítica. Lo cual, puede ocurrir en que decidan investigarse problemas en torno a los campos que reciben mayor prioridad por las instancias de financiamiento; o, también, que por tradición institucional, en los procesos de formación y/o de profesionalización de la investigación, se le llegue a otorgar mayor prioridad a cierto tipo de método, independientemente de su pertinencia o no en función de los objetos de estudio; o bien, que por la elección de un paradigma hegemónico ocurra un "natural" abandono e ignorancia de problemas y situaciones igualmente reales y/o de mayor importancia que los finalmente analizados, simplemente porque no alcanzan a ser percibidos por el enfoque adoptado en la investigación<sup>5</sup>.

Estas cuestiones de tipo ético son relativamente negadas, si no es que menospreciadas, en las tradiciones positivistas, al suponer una relación objetiva y neutral, que implica una escisión entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio; no obstante, la cuestiones éticas se toman en cuenta tanto en las investigaciones de tipo interpretativo como en las tendencias holísticas (auspiciadas, por ejemplo, por la teoría crítica) Sobre este particular (sin excluir los aspectos de tipo político), adquiere especial

---

<sup>5</sup> Aquí resulta pertinente reiterar la consideración que realizó Thomas S Kuhn a propósito de su noción de paradigma, al cual conceptuó como un sistema o modelo teórico, metodológico y normativo que de manera articulada domina en la ciencia, en tanto que al organizar la investigación científica la orienta en una cierta dirección al permitir el desarrollo de algunas hipótesis y/o problemas e inhibir la emergencia de otras hipótesis y/o problemas; por lo que, centra la atención del investigador en determinados aspectos, ángulos y dimensiones constitutivas de su objeto de estudio y, a su vez, provoca que se desconozcan otros aspectos, ángulos y dimensiones, mismos que podrían ser relevantes para una comprensión más amplia de la realidad, desde el análisis de ese paradigma dominante o desde otro(s) paradigma(s), con los que inevitablemente llega a confrontarse para ser sustituido relativamente de su hegemonía. Al respecto véanse los textos de T. S. Kuhn, "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas"; en Cortés, Fernando, Rosa María Ruvalcaba y Ricardo Yocelovsky (Comps.), *Metodología* (Volumen I). Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOSO, 1987; pp 47-61; y *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. Asimismo se sugiere revisar el Capítulo I de la Primera Parte de este trabajo.

importancia la revisión de los enfoques sociológicos más hegemónicos, mismos que han contribuido en el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa. Por ello, en tal revisión es importante tener en cuenta la determinación del contexto socio político, además del que en términos epistemológicos rodea a las luchas teóricas y metodológicas, mediante las cuales se han opuesto las diferentes corrientes analíticas que, en sus distintos momentos históricos, han jugado papeles paradójicos y complementarios: de paradigmas subversivos a dominantes; lo que incluye sus consecuentes periodos de concurrencia equilibrada y/o de posiciones dominadas.

Para tal efecto, es pertinente hacer un recorte analítico de los enfoques dominantes a revisar, por lo que a continuación se esbozan algunos de los enfoques de sustento sociológico que, de manera paulatina y desde mediados del siglo XX, se han reconocido como los de mayor hegemonía y de mayor competencia alternativa a los enfoques psicológicos y filosóficos, para la realización de investigaciones sobre educación; de allí que estos enfoques se estimen por su importante contribución en el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa<sup>6</sup>. Los enfoques a revisar sintéticamente en este trabajo de investigación, son: *el funcionalismo, la teoría económica del capital humano y el empirismo – metodológico (asumidos como los enfoques orientados hacia el desarrollo y consolidación de la sociedad occidental moderna); las teorías del conflicto, de orientaciones weberiana y marxista (advertidos como enfoques críticos e interpretativos sobre procesos relacionados con la sociedad occidental moderna); y la 'nueva sociología de la educación' (como representativa de los paradigmas de articulación de fronteras epistemológicas)*<sup>7</sup>.

Antes de iniciar esta revisión sintética, conviene reconocer y reiterar que la clasificación y las etiquetas con las que aquí se identifican a los enfoques analizados, corresponden a su tipificación

---

<sup>6</sup> Es conveniente enfatizar que la importancia que aquí se le otorga a esta delimitación, se basa en la consideración de que, a nivel epistemológico, los enfoques de ascendencia sociológica son de los paradigmas que mayor hegemonía han tenido en su contribución para constituir el campo especializado de la investigación educativa; consideración que coincide con la premisa establecida en el estudio diagnóstico que se realizó en función del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, en tanto que se establece que en relación con las investigaciones sobre educación se puede apreciar que "empíricamente se observa que en el país hay dos subdisciplinas que han apoyado una producción reconocida como científica y de calidad: la sociología y las matemáticas. En el primer caso se trata de los enfoques sociológicos aplicados al estudio de los problemas educativos; en el segundo, de la didáctica de una de las disciplinas más importantes en las que se puede clasificar originalmente el conocimiento"; y, a propósito de lo cual, en las conclusiones de ese mismo estudio diagnóstico se remata el quinto punto con la siguiente estimación: "los investigadores en educación provienen de muy diversas disciplinas, aunque predomina la pedagogía, la psicología y la sociología. Sorprende que en el caso de los investigadores nacionales en educación dos subdisciplinas parecen favorecer el tipo de investigación calificado positivamente por el SIN: la sociología y la didáctica de las matemáticas. El resto de los investigadores nacionales se clasifica de uno en uno o cuando más dos en 43 subdisciplinas diferentes" - Cfr M. I. Galán (Coordinadora), "Estudios sobre la investigación educativa"; en Quintanilla, Susana, *Teoría, Campo e Historia de la Educación* (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm. 8); México: COMIE, 1995; pp. 51 y 103.

<sup>7</sup> Resulta conveniente aclarar que varias de las consideraciones aquí vertidas sobre los enfoques sociológicos que aquí se esbozan, se apoyan en la lógica de los argumentos analíticos desarrollados, entre otros textos, en el ensayo de: J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa". Op. cit.; por lo que se sugiere consultar tal texto, como una de las lecturas complementarias a lo que en este trabajo se analiza acerca de los enfoques hegemónicos en la investigación educativa.

tradicional dentro del contexto de la teoría social; por lo que no representan más que categorías propios de los convencionalismos y de los consensos académicos, construidos para diferenciar los ejercicios epistemológicos. Por ello, aquí se retoman con el propósito de hacer una exposición descriptivo analítica y lo más coherentemente posible; aunque, a su vez, se reconoce la probabilidad y probidad de que tanto los teóricos como sus trabajos aquí citados pueden incluirse en más de un enfoque analítico

Es decir, *las categorías con las que se identifican a los distintos enfoques no implican ni definiciones excluyentes de otro tipo de teorías y métodos legítimos, ni encajonamientos forzados de lo que ha sido el trabajo analítico de los diferentes científicos sociales, por lo que sus teorías han llegado a ser incluidas en más de uno de los enfoques que pudieran clasificarse*, tal y como, por ejemplo, se hizo la advertencia en la *primera parte* de este documento sobre el carácter inclusivo de las teorías clásicas de Max Weber, así como la recuperación menos estigmatizada que ahora, también, se sigue haciendo de la obra igualmente clásica de Émile Durkheim; no obstante, se asume que por los recortes arbitrarios que, en términos epistemológicos, obliga la adscripción analítica a alguno de los paradigmas desarrollados en el campo de las ciencias sociales, puede llegarse a dar una inevitable simplificación de la realidad social, en tanto que gran parte de las competencias científicas están muy en relación con el dominio que estas tradiciones de pensamiento han impuesto en los ejercicios epistemológicos de la investigación educativa

Además, *aquí se asume la conveniencia de que habrían de considerarse críticamente estos enfoques, en tanto que su hegemonía no sólo se ha suscitado en el mundo occidental moderno; sino que, también, se ha ejercido en otras regiones del orbe dominadas por occidente, entre ellas los países de la región Latinoamericana, mediante una dinámica contradictoria, tanto de tipo colonialista, de imposición y de dirección, así como de demanda, de adopción y de supeditación ante la modernidad*. Lo cual, es una expresión histórica de lo que ha caracterizado a la estructura social de las relaciones internacionales asimétricas de poder, sostenidas entre estas dos regiones del mundo; en términos de los nexos dinámicos y contradictorios de colonialismo, que implican una permanente relación vertical entre el ejercicio de la dominación y el consentimiento de la subordinación. *Aunque históricamente, tanto en términos constantes como coyunturales, se puede advertir que por parte de los dominados no se han excluido diversas manifestaciones encubiertas y/o directas de resistencia y subversión*.

## **2. Enfoques para el desarrollo y consolidación de la sociedad occidental moderna: el funcionalismo, el capital humano y el empirismo metodológico**

*Con el propósito de orientar y garantizar el desarrollo, el mejoramiento, la reforma, la expansión y la consolidación de la sociedad capitalista, bajo la cual se ha desarrollado el mundo occidental moderno, se han constituido varios paradigmas de orientación sociológica, entre las cuales destacan: el enfoque del funcionalismo (una de cuyas expresiones posteriores la constituyó el estructural-funcionalismo); la teoría económica del capital humano, y el empirismo metodológico*. En particular, estos paradigmas han cumplido con el objetivo de definir, promover, reformar y justificar a la sociedad capitalista, conforme a los esquemas de la modernidad del mundo occidental, actualmente representado por la hegemonía liberal de los Estados Unidos a la cabeza y de los países europeos más industrializados, así como del mismo Japón

De hecho, en la historia moderna, los esquemas de la sociedad capitalista se han expandido como modelo a seguir por otras naciones y regiones del mundo. De modo que, con su inclinación reformista y conforme a su bagaje en el liberalismo social (actualmente reconocido jocosamente como neoliberalismo, y cuyas premisas de globalización económica enfatizan, por ejemplo, en la integración regional vía el libre mercado), se ha impuesto y/o "adoptado" como prototipo y aspiración "natural" de los países subdesarrollados del llamado *tercer mundo*, en cuyo bloque destaca la región de América Latina. Con base en estas consideraciones, a continuación se revisan algunas premisas de estos tres enfoques y, más adelante, en el sexto capítulo se enuncia su influencia aguda sobre la región latinoamericana.

## 2.1. LA TEORÍA DEL FUNCIONALISMO

Algunas nociones enciclopédicas generales identifican al funcionalismo como una corriente de la teoría social, orientada al análisis y a la prescripción de la "organización social basada en agrupaciones (instituciones) y clasificaciones rígidas (normativas), determinadas por (la socialización de) actividades, usos y/o aportaciones específicos"<sup>8</sup>. En términos históricos y sociológicos, se estima que la teoría del funcionalismo tiene sus inicios desde la década de los años 1830, y surge con el propósito de contribuir al bienestar de la humanidad, para lo cual resultaba imprescindible incidir en la consolidación de los Estados Republicanos de la sociedad capitalista, considerados como garantes de la modernidad occidental<sup>9</sup>.

En particular, sobre los análisis realizados acerca de la modernidad occidental, resultan reveladoras las consideraciones realizadas por Anthony Giddens, quien estima lo siguiente: "las más destacadas tradiciones teóricas sociológicas, de Marx, Durkheim y Weber, han mostrado una cierta tendencia a interpretar la naturaleza de la modernidad fijándose en una única y predominante dinámica de transformación. Para Marx es el capitalismo la principal fuerza transformadora que configura el mundo moderno; [...] Weber la refirió al 'capitalismo racional', en donde la idea fundamental es 'racionalización', en la manera en que se expresa en la tecnología, en la organización de actividades humanas y en la configuración de la burocracia; [...] Durkheim vinculó el origen de las instituciones modernas al impacto producido por la industrialización; según él, la competencia capitalista no es el elemento crucial del emergente orden industrial [...]; (por lo tanto),... el carácter rápidamente cambiante de la vida social moderna, no deriva esencialmente del capitalismo sino del impulso propulsor de la compleja división del trabajo que engarza la producción a las necesidades humanas a través de la explotación industrial de la naturaleza. No vivimos en un orden capitalista, sino en uno industrial [...] ¿Vivimos en un orden capitalista?

<sup>8</sup> H. P. Fairchild (Editor), *Diccionario de Sociología*. México: Fondo de Cultura Económica, 1002; p. 128.

<sup>9</sup> Al respecto, Augusto Comte (1789-1857) advirtió que la sociología debía contribuir al bienestar de la humanidad; aunque es Émile Durkheim (1858-1917) quien, al precisar que la sociología debía estudiar "*hechos sociales*" se propuso incidir en la consolidación de la Tercera República en Francia, ubicando a *la unidad moral* como el medio principal; para ello, consideró que tendrían que concretarse los ideales de la democracia, el laicismo y los de una ciencia positiva. E. Durkheim es el sociólogo reconocido como padre del estructural-funcionalismo y quien pretendió desarrollar a la sociología como una ciencia positiva de la sociedad republicana; reconociéndose su obra teórica como fundamental en el desarrollo del campo de las ciencias sociales, en general, y de la sociología, en particular. Cfr. H. Alpert, "Emilio Durkheim: francés, maestro, sociólogo"; en: G. Silva y G. J. R. Garduño (Comps.) *Teoría Sociológica Clásica. Émile Durkheim (Antología)*. México: U. N. A. M./Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1997; pp. 81-125; y R. Ramos Torre, "Introducción"; en Durkheim, Emilio, *El Socialismo*. Madrid: Nacional, 1982; pp. 8-88.



¿Es el industrialismo la fuerza dominante que conforma las instituciones de la modernidad? ¿Deberíamos quizá fijar la mirada en el control racionalizado de la información como la principal característica a resaltar? ... Estas cuestiones no pueden ser contestadas si se plantean de esta manera, es decir, no debemos considerarlas como características mutuamente excluyentes ... La modernidad es multidimensional –capitalista, racional informacional, e industrial- en el plano de las instituciones y cada uno de los elementos especificados por estas distintas tradiciones –desarrolladas por Marx, Weber y Durkheim- desempeña algún papel<sup>10</sup>

Ahora bien, retomando el asunto del paradigma aquí analizado es importante destacar que en la literatura especializada se reconoce que el principal desarrollo del funcionalismo moderno se dio a partir de mediados del siglo XX, mismo que estuvo fuertemente influenciado por el trabajo que habían realizado con anticipación algunos antropólogos, cuyos estudios los realizaron durante la segunda y tercera década del siglo XX, desde la perspectiva de analizar la organización social sobre la que se habían desarrollado diferentes culturas premodernas, ubicadas en regiones distintas a las de occidente<sup>11</sup> En este sentido, desde el análisis de las culturas premodernas, se advierte como el objeto de estudio del funcionalismo se ha delimitado en torno al análisis de la funcionalidad de las instituciones y de las prácticas sociales, a fin de garantizar consensualmente la continuidad de la sociedad en su conjunto; para tal efecto y en términos metafóricos, Augusto Comte, Emilio Durkheim y Talcott Parsons, entre otros, utilizaron como analogía al cuerpo humano para comparar la funcionalidad relacional de sus órganos con las funciones institucionales sobre las que racionalmente está estructurada la modernidad de la sociedad occidental capitalista.

En relación con su constitución epistemológica y con su desenvolvimiento histórico, si bien existe la consideración vigente de que esta corriente analítica se integró mediante el aporte de varias disciplinas y especializaciones de las ciencias sociales, entre ellas la sociología, la antropología y la psicología social, también existe la premisa que sostiene que es en el campo disciplinario de la psicología social en donde el funcionalismo se inició conceptualmente con un documento de John Dewey, escrito en el año de 1896 y que trata acerca del concepto del *arco reflejo*. Aunque, aquí se asume, como antes se advirtió, que el desarrollo de este enfoque ha contado con la contribución teórica y metodológica de varias disciplinas del campo de las ciencias sociales, destacando los aportes de varios sociólogos. Al respecto, sobre las contribuciones interdisciplinarias destacan las consideraciones siguientes:

- La psicología funcionalista ha concebido a los procesos mentales como operaciones por las que el organismo biológico realiza la adaptación a su ambiente y el dominio sobre el mismo; y, a partir de lo cual, se considera que el objeto de estudio del funcionalismo está constituido por las funciones u operaciones del organismo viviente, apreciadas como unidades mínimas indivisibles.

---

<sup>10</sup> Citado con adecuaciones por G. Silva y G. J. R. Garduño (Comps), *Teoría Sociológica Clásica* ... Op cit; p. X Asimismo, el texto elaborado al respecto por A. Giddens es: *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

<sup>11</sup> Dos antropólogos representantes de esas influencias lo fueron, por un lado, el seguidor de E. Durkheim, A. R. Radcliffe-Brown (1881-1955); y, por otro lado, el polaco Bronislaw Malinowski (1884-1942) Ambos sostenían la idea de que se debían estudiar las sociedades y/o culturas, en su conjunto, para comprender sus principales instituciones y explicar el comportamiento de sus miembros. Cfr. A. Giddens, "El desarrollo de la teoría sociológica", en *Sociología*. Madrid: Alianza, 1997; pp. 748-749.

- Sobre este particular, durante las dos primeras décadas del siglo XX, el análisis funcionalista en la antropología, tal y como se puede apreciar en la obra de Bronislaw Malinowski, procuró demostrar las funciones que las instituciones sociales llegan a tener en la totalidad de un sistema cultural
- En términos análogos, después de 1945, una vez concluida la segunda guerra mundial, el análisis funcionalista en sociología, representado por Robert K. Merton entre otros, reforzó las tesis que han insistido sobre la contribución de las instituciones sociales para el mantenimiento funcional de la estructura y de la organización social. Estos análisis se readaptaron hacia el estudio de las sociedades industrializadas, a fin de destacar sus diferencias y mayor jerarquía en su contraste con las culturas simples (premodernas), que desde principios del siglo XX habían sido analizadas por los antropólogos; con ello, se elaboró una versión más sofisticada de la óptica funcionalista, en comparación con las elaboradas por A. R. Radcliffe-Brown y B. Malinowski. De este modo, el funcionalismo alcanzó a aclarar que socialmente hay funciones manifiestas (conocidas e intencionadas) y latentes (desconocidas por su carácter implícito), así como disfunciones (con tendencias desintegrativas)<sup>12</sup>.

Asimismo, valga la reiteración, dentro del campo de la sociología no han dejado de reconocerse las contribuciones fundamentales que previamente constituyeron la versión dominante del enfoque funcionalista y que, posteriormente, mantuvieron su influencia en la configuración de la corriente del estructural-funcionalismo, conforme a los aportes teóricos y metodológicos de autores a los que, sin embargo, resulta reduccionista encasillarlos a sólo una de las corrientes analíticas; tales son los casos de Emilio Durkheim, a quien se le identifica como el autor y exponente particular del enfoque conocido como estructural-funcionalismo; y de Max Weber, quien al referirse al carácter funcional de las burocracias aludió, en coincidencia con R. K. Merton, sobre las funciones y disfunciones prevalentes en las organizaciones y sobre las relaciones entre los roles, actitudes y comportamientos que asumen de manera diferenciada tanto los patrones como los sindicatos<sup>13</sup>.

De este modo, el funcionalismo se constituyó en el marco teórico tradicional de la sociología de la educación en particular, al ser la primera corriente sociológica que empezó a contribuir en la constitución del campo especializado de la investigación educativa; pues, desde mediados del siglo XX, fortaleció de manera efectiva las pretensiones científicas sobre esta área de conocimientos. Además, junto con las contribuciones funcionalistas de teóricos como R. K. Merton, en la sociología estadounidense de la década de los años 1950, empezó a prevalecer la ortodoxia del llamado estructural funcionalismo. Al respecto, Talcott Parsons, estimó que el enfoque del estructural funcionalismo ofrecía un marco teórico abarcador y una guía conceptual valiosa para establecer u orientar prioridades analíticas de investigación, abordadas mediante el método científico; lo que inevitablemente produjo que su debate analítico y su dominio prescriptivo, se trasladara desde sus inicios a la sociología de la educación, además de que su hegemonía analítica se extendió no sólo en Norteamérica, sino también en Francia, Alemania, Escandinavia y Japón.

<sup>12</sup> Estas tres consideraciones han sido sintéticamente retomadas de los textos de N. Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993; p. 578; así como el de A. Giddens, "El desarrollo de la teoría... Op cit.; p. 749-750

<sup>13</sup> Cfr. P. Ansart, *Las Sociologías Contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1992; p. 65.

Como podrá advertirse, las contribuciones de este enfoque son las inicialmente añejas y las relativamente contemporáneas; por lo que conviene revisarlas sucintamente bajo tal sistematización

### **2.1.1. Contribuciones iniciales del enfoque funcionalista**

Recapitulando, conforme a los marcos conceptuales del funcionalismo, desde sus contribuciones iniciales de su constitución, en particular desde finales del siglo XIX, se ha insistido acerca de la superioridad moral que la sociedad tiene por sobre cualquier egocentrismo individual, así como sobre la importancia de las funciones que están a cargo de las instituciones sociales, para contribuir en el desarrollo funcional de la sociedad occidental moderna, tanto a nivel de su estructura como de su organización social; desde cuya orientación asumen el compromiso de ir haciendo del individuo egoísta un ser humano, que se asuma bajo las prioridades y necesidades de la sociedad de la cual forma parte. Es decir, la orientación analítica del funcionalismo consiste en identificar y demarcar la función concerniente al desempeño de cada una de las instituciones sociales, con el propósito de garantizar el mantenimiento, mejoramiento y consolidación de la sociedad occidental moderna. En este sentido, la preocupación del enfoque funcionalista se concentra en conocer cómo los roles conferidos institucionalmente, contribuyen en el sostenimiento y promoción de la cohesión de las unidades sociales.

Asimismo, las estrategias metodológicas del funcionalismo se han adscrito conforme a las orientaciones del método científico, desarrollado bajo la perspectiva de la tradición positivista, por lo que se ha enfatizado en la objetividad y en la neutralidad, tratando a los hechos sociales como "*cosas*" dadas naturalmente, que se definen e imponen empíricamente a la observación por sus características externas y, en donde, conforme al rigor metodológico, el investigador debe estar obligado a adoptar una postura de distanciamiento frente al objeto de estudio, por lo que tiene que despojarse de sus prejuicios (preconcepciones), valores e ideologías; puesto que desde este paradigma se considera que los conocimientos de sentido común constituyen verdaderos obstáculos epistemológicos, en tanto que obstruyen la posibilidad de construir conocimientos científicos de manera auténtica<sup>14</sup>.

En particular, el objeto de estudio básico del enfoque funcionalista se ha delimitado en torno a fenómenos relacionados con la estratificación social, la cual se apoya en la función fundamental de socialización que tienen a su cargo las diferentes instituciones sociales (la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación masiva, los partidos políticos, etc.); no obstante, de entre las diferentes instituciones sociales, se considera que la escuela es la que tiene a la socialización como función sustancial. De hecho, se estima que es mediante la función de socialización que el sistema social legitima, conserva y garantiza su existencia; para tal efecto, esta función de socialización se complementa y globaliza mediante las otras funciones que cumplen las diferentes instituciones sociales.

En otras palabras, *bajo la adscripción funcional que cada institución social asume, es con el desarrollo de la educación que se socializan, entre otras cuestiones, valores, esquemas de pensamiento y de acción, conocimientos, etc.; no obstante, precisamente, es mediante la acción educativa que institucionalmente se cumplen, de manera sistemática y destacada, otras funciones sociales, entre ellas: "la económica (formación de*

---

<sup>14</sup> Cfr. E. Durkheim, *Las reglas del Método Sociológico*. México: Premia Editora, 1989; pp. 31-51.

recursos para el sistema productivo), la *cultural* (transmisión, producción y cuidado de los bienes y valores culturales que convergen en la identidad nacional), la *ideológica* (producción y circulación de significados sociales), la *política* (legitimación de la cultura y del sistema social dominante, así como su forma de gobierno) y la de *integración* (a partir de la imposición consensual de modos de vida, tipos de pensamiento y formas de comportamiento, se pretende que los miembros de la población compartan una misma visión de la realidad social, tanto para interpretarla como para innovarla)<sup>15</sup>.

En relación con las funciones de socialización y de integración, desde el funcionalismo toman prioridad gran parte de las investigaciones que se orientan hacia el análisis de la estratificación social; y es mediante tal objeto de estudio que se identifican y analizan tanto las situaciones anómicas, como el buen funcionamiento estructural de la organización del sistema y de las instituciones sociales. Todo ello, con el propósito de establecer los ajustes estructurales necesarios, así como prescribir programas sociales, dirigidos a motivar y adaptar a los individuos en función de los pretendidos consensos sociales, institucionalmente establecidos; es decir, la finalidad es que los comportamientos individuales se conduzcan de manera apropiada, conforme a los intereses de estabilidad y desarrollo de la sociedad occidental moderna; con ello, a su vez, se estima que se garantiza el mantenimiento de la sociedad en un estado de equilibrio funcional

En este sentido, conforme las sociedades occidentales modernas se desarrollan, el proceso de socialización conferido a la institución educativa se hace más complejo, al complementar la función de socialización con otras funciones sociales más; puesto que no se trata ya de una simple cuestión de transmisión de destrezas y valores, sino que además el sistema educativo asume otras funciones sociales, como son las de adiestramiento, distribución y selección de los individuos para que cumplan sus roles de adultos, conforme a la estructuración de la organización social. En esta medida, desde el funcionalismo se concibe al cambio en un sentido de adaptación e integración, como respuesta a las necesidades de conservación y evolución de la sociedad moderna; sin embargo, el funcionalismo no advirtió que el desarrollo industrial de las sociedades, hace de ellas entidades modernas, complejas y diferenciadas, cuya heterogeneidad implica conflictos activos y/o latentes

Aquí mismo conviene enfatizar que, desde otros enfoques críticos, se cuestiona que el funcionalismo presenta dificultades epistemológicas, mismas que le impiden asumirse como un paradigma orientado hacia el cambio social; el cual, sin embargo, constantemente es demandado de manera natural por el propio desarrollo de las sociedades industriales. Por lo tanto, desde esas críticas, se considera que la tendencia que suele adoptar el enfoque del funcionalismo es más bien de tipo reformista y orientada hacia la conservación y evolución lineal de las sociedades tecnológicas del capitalismo, con el cual se ha caracterizado la sociedad occidental moderna.

Con base en la delimitación de tal objeto de estudio y en su correspondiente marco conceptual y metodológico, desde el funcionalismo se han orientado las prioridades en la investigación sobre

---

<sup>15</sup> J. M. Pineda y A. Zamora, "La socialización como papel de la educación"; en *Disciplina, Procesos Sociales e Institución Escolar* (Informes de Investigación Educativa, Núm. 1) México: Dirección de Investigación/Universidad Pedagógica Nacional, 1992; pp. 39-40.

educación; y, con ello, sus análisis han promovido tanto la explicación como la intervención de los fenómenos educativos en su relación con las diferentes instituciones sociales. Asimismo, como ya quedó consignado, desde el importante papel que en la sociedad occidental moderna se le ha conferido a la escuela para el cumplimiento de las funciones sociales, en esta Institución se ha enfatizado la relevancia de la socialización e integración de los individuos a la sociedad, así como la de impulsar otras funciones referidas a la organización funcional de las cuestiones culturales, ideológicas, económicas y políticas. De esta manera, desde la influencia del funcionalismo, tradicionalmente se ha coincidido en pensar que la institución escuela tiene como objetivo principal la de inculcar en las nuevas generaciones todo el acervo de valores, conocimientos y esquemas de pensamiento y de acción, que la sociedad moderna y adulta posee y que debe ceder a sus jóvenes; con el propósito de que éstos últimos aprendan a vivir bien y mejor, así como para que perpetúen a la humanidad en términos biológicos y culturales.

Conforme a este orden de ideas, es a la institución escuela a la que se le han conferido diferentes funciones sociales, en tanto que se le ha estimado como el espacio social en donde los consensos sociales se construyen y, en consecuencia, en donde las diferencias de clase social se dirimen; para ello, se ha considerado como fundamental que los niños sean educados conforme a un ambiente social de equidad, así como con planes y programas de estudio homogéneos e integrados con conocimientos y valores iguales, independientemente del origen social de los niños. Por ello, se considera que la escuela funciona como un medio para el progreso y ascenso social, debido a que proporciona a los niños de orígenes sociales menos favorecidos, de los mismos elementos para superarse y, con ello, se cumple con los ideales de la "igualdad para todos" y del "progreso humano y social"

En este sentido, sigue reconociéndose a Emilio Durkheim como uno de los principales teóricos de la sociología que tuvo la sensibilidad de identificar las necesidades de pensamiento y de acción de su época, que permitieran tanto superar las resistencias de la sociedad feudal como proyectar las bases de la sociedad moderna. En particular, E Durkheim desde la publicación de su segunda obra de importancia, en 1895 ("*Las reglas del método sociológico*"), pretendió contribuir en la fundamentación y consolidación de la Tercera República; para lo cual, ante la Iglesia y, en general, frente a los dogmas de la religión (que se mantenían como los pilares obscurantistas del antiguo régimen), opuso la *unidad moral* mediante los principios de democracia, laicismo y ciencia social positiva<sup>16</sup>

Desde tal consideración general de la sociedad moderna republicana y como artífice de tales principios constitutivos de la *unidad moral*, Durkheim sostuvo que la sociedad tiene una personalidad moral propia, distinta y superior al egoísmo instintivo de los individuos que la constituyen; por lo que la nueva sociedad occidental tendría que asumir el requerimiento de educar a sus miembros conforme a los valores,

<sup>16</sup> Aquí conviene retomar lo que señala Harry Alpert, acerca de que para comprender a Emilio Durkheim habría que entenderlo como un intelectual protagonista durante los inicios de la Tercera República de Francia, en la que "un pueblo había decidido gobernarse por sí y se encontraba frente a la tarea de establecerse con firmeza tanto social como moralmente. En oposición al obscurantismo medieval y a la monarquía, la democracia era su objetivo y por consiguiente se encontraba ocupado en la reconstrucción y creación de las instituciones democráticas" (...). "Y para que los poderes del viejo orden pudieran ser aplastados de un modo definitivo, el laicismo era el precio que había de pagar la democracia" (...); por ello, "democracia, laicismo y ciencia positiva fueron los ideales de la república" Cfr H Alpert, "Emilio Durkheim: francés ... Op. cit; p. 90.

conocimientos y necesidades, que la propia sociedad va demandando. Desde estas consideraciones, el mismo E. Durkheim enfatizó en la importancia de la función socializadora de la escuela; conforme a lo cual, sostuvo la tesis de que era conveniente que los intereses de la sociedad dominaran sobre los egoísmos individuales, de modo que lo mejor de sí mismo del individuo se lograría cuando los valores y conocimientos del consenso social, lo hubiesen constituido como un ser social y hubiese obtenido el carácter humano

Bajo estas consideraciones, Emilio Durkheim se manifestó como especialmente preocupado para que la educación funcionara a favor de la cohesión y de la unidad social; para tal efecto, sostuvo que la educación debería de funcionar hacia la socialización metódica de la generación joven, en tanto que era imprescindible que en el niño se desarrollaran ciertos valores y determinadas destrezas intelectuales y físicas, que le serían exigidas tanto por el conjunto de la sociedad política como por el medio social al que se encuentra específicamente destinado; por lo tanto, E. Durkheim consideraba que sólo de esta manera quedarían garantizadas la cohesión y la supervivencia de la sociedad<sup>17</sup>. Es decir, uno de los propósitos fundamentales empezó a estar dirigido hacia el impulso de las funciones de socialización e integración social, basadas en los valores y conocimientos compartidos (bajo consenso moral), a partir de lo cual se consideraron sumamente relevantes las funciones a cargo de las instituciones sociales (entre las cuales, como ya se advirtió, se le asignó un papel muy importante a la escuela) para incidir en las acciones de los actores sociales

Bajo esta lógica de ideas, Emilio Durkheim consideraba que la educación era una de las necesidades sociales que deberían de cumplir el propósito de anteponer los ideales e intereses colectivos por sobre los egoísmos individuales; por lo que, estimaba que para el individuo la educación sería una necesidad y nunca una coerción, en la medida en que el hombre sólo puede vivir y ser feliz en una sociedad que le asigna normas y obligaciones<sup>18</sup>. Asimismo, en relación con la preocupación de E. Durkheim sobre la cual estimaba que el principal objetivo de la educación era el de constituir al ser social, empezó por advertir que tendría que ser la presión misma del medio social la que debería de moldearlo; y en donde los padres de familia y los maestros no deberían de ser más que los intermediarios de ese medio social (como representantes de las instituciones sociales fundamentales: la familia y la escuela)

A propósito de lo cual, Durkheim teorizó que toda educación tendría que consistir en un esfuerzo continuo, mediante el cual habría de ser posible el poder imponer a la individualidad egoísta del niño, maneras de percibir, de pensar, de sentir y de actuar, correspondientes a los intereses de la sociedad; conductas sociales a las cuales no podría llegarse espontáneamente<sup>19</sup>. En este mismo sentido, durante la primera década del siglo XX, E. Durkheim publicó otros artículos sobre educación y sociología, en donde su atención siguió centrándose en el propósito de los problemas referidos a la integración y al control social; en relación con los cuales advirtió que, como tarea prioritaria de la educación, ésta se debería de orientar a favor de la cohesión social. Para cuyo propósito, su función principal debería dirigirse hacia la constitución del ser social, que fuera capaz de darle prioridad al interés colectivo por sobre cualquier otro de tipo de motivaciones individuales

<sup>17</sup> Cfr. E. Durkheim, *Educación y Sociología*. México: Colofón, s. f.

<sup>18</sup> Cfr. E. Durkheim, *Educación como Socialización*. Salamanca: Sígueme, 1976; pp. 89-106.

<sup>19</sup> E. Durkheim, *Las reglas del ...* Op. cit.; p. 26.

En suma, es con base en orientaciones de esta naturaleza que el funcionalismo empezó a contribuir, desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en las acciones sociales tendientes a establecer y garantizar la cohesión y la evolución de los Estados Republicanos, propios de la sociedad occidental moderna

### **2.1.2. Contribuciones "más" contemporáneas del enfoque funcionalista**

Con respecto a los aportes del enfoque funcionalista considerados como de relativo impacto reciente en los sistemas educativos de la sociedad moderna, tenemos que fue en la década de los años 1950, tanto en los Estados Unidos como en los países europeos occidentales más industrializados y en el Japón, cuando el funcionalismo alcanzó un desarrollo y dominio singular; puesto que en tales naciones se empezó a retomar como el primer enfoque analítico y prescriptivo de las investigaciones educativas. Siendo, precisamente, con las contribuciones del funcionalismo que desde entonces tal actividad científica se fue constituyendo como lo que décadas más adelante empezaría a ser reconocido como un campo especializado dentro de los márgenes de las ciencias sociales.

Al respecto, el contexto histórico mundial de esa época nos indica, entre otras cuestiones significativas, que después de la segunda guerra mundial es cuando dio inicio la llamada etapa de la "guerra fría", basada en las "barreras de producción" que empezaron a estar sostenidas sobre el enfrentamiento entre los Estados Unidos y la Unión Soviética; cuyas naciones surgieron como líderes representantes de los bloques geográficos, económicos, políticos y militares, bajo los cuales se constituyeron los sistemas sociales antagónicos del capitalismo y del socialismo, respectivamente. Es decir, *como resultado de las experiencias derivadas de la segunda guerra mundial y, en específico, del desarrollo de los armamentos nucleares, se había obtenido una demostración impresionante acerca de que la superioridad tecnológica podría convertirse tanto en hegemonía militar, como en la plataforma del futuro dominio mundial; por lo que ambos países se preocuparon, por consiguiente, en desarrollar sus sistemas educativos con el propósito de producir una corriente adecuada de científicos e ingenieros y, con ello, se incrementó el interés tradicional por los "recursos humanos", cuya preocupación ya antes se había empezado a registrar en los Estados Unidos, desde la década de los años 1930, a raíz de la llamada "gran depresión"*<sup>20</sup>.

En términos de este contexto relativamente contemporáneo, el enfoque del funcionalismo se reorientó en términos del estructural funcionalismo de manera dominante y como artífice de la investigación educativa, fundamentalmente anglosajona, en medio de la "guerra fría" sostenida entre los Estados Unidos y la Unión Soviética; para tal efecto, se argumentaba que para consolidar la modernidad de la sociedad occidental era imprescindible la rapidez del cambio tecnológico, que exigía numerosos expertos y técnicos especializados, mismos que debían de ser formados por el sistema educativo. Bajo las preocupaciones e intereses surgidos de este contexto, el estructural funcionalismo empezó a centrar su atención en la preservación de los recursos humanos y en el adecuado funcionamiento del sistema educativo, conforme a los requerimientos de la estructura económica, política y social más amplia de la

---

<sup>20</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa... Op. cit.; p. 10.

sociedad occidental moderna; en tanto que, se llegó a estimar que la misma supervivencia podría llegar a depender del uso más efectivo que se hiciera de los recursos intelectuales.

En este sentido, los analistas de esa época que se basaron en el enfoque del estructural funcionalismo enfatizaron en el objetivo de lograr la expansión y eficiencia del sistema educativo, en función del cambio tecnológico y de la estructura ocupacional, que requería habilidades más complicadas; por ello, sobre el modelo de la sociedad tecnológica se amparó el desarrollo del mundo occidental moderno, en tanto que fue el que proporcionó el marco de las prioridades preponderantemente económicas, políticas y militares. Lo cual, además, orientó la realización de las investigaciones sobre educación, en la medida en que el estructural funcionalismo llegó a plantear entre sus premisas la necesidad de analizar la sociedad a partir del tratamiento sistemático de la normatividad institucional, desde la cual se asumen y cumplen los status y roles (posiciones y funciones), concernientes a los actores involucrados en las diferentes situaciones de la estructura social; con lo que se ha procurado cumplir el objetivo de que los análisis fueran realizados en relación con los requerimientos emergidos de los diferentes roles profesionales y manuales, demandados como "algo natural" por la estratificación de la sociedad occidental moderna.

Aunque, independientemente de las diferentes "estructuras de dominación" que empezaron a caracterizar los contrastes entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, de cierto modo, este enfoque igualmente repercutió en el impulso de la sociedad tecnológica socialista, como de alguna manera lo objetivó el lanzamiento del sputnik ruso en 1957, como expresión de la competencia científica. En particular, en la sociedad occidental moderna y desde el enfoque del estructural funcionalismo, se empezó por intentar dar respuesta a la necesidad de formar un mayor número de técnicos con un mayor grado de especialización, así como la formación de otros expertos (ingenieros y científicos) demandados por los puestos de la sociedad tecnológica; cuyo cumplimiento habría de lograrse mediante la reorganización de los sistemas educativos, lo cual implicó ampliar los niveles y opciones de escolaridad para, cada vez, un mayor número de estudiantes. Con lo cual se incentivó lo que en realidad ya era una de las prioridades consecuentes de la sociedad occidental moderna, en tanto que desde sus inicios se había asumido la concepción ideológica del *Estado Nacional y Benefactor*, en donde la ciudadanía, presuntamente, ejerce un creciente poder democrático tanto para contrarrestar las fuerzas de la estratificación de las clases sociales, así como para impulsar la fundación de una sociedad de bienestar social, cuyo equilibrio óptimo estuviera apoyado en la democracia, en la libertad y en la igualdad de oportunidades.

De hecho, como parte de esta concepción, se percibe a la educación como el mecanismo institucional determinante para garantizar la movilidad y el progreso social<sup>21</sup>; debido a que a la educación se asume como factor determinante de progreso y movilidad social, en la medida en que se le confiere como función primordial la de socialización, en el sentido de que la escuela debe proveer a los alumnos de una internalización paulatina y correspondiente de los roles que desempeñarán como adultos, conforme al sistema de valores que caracteriza a la sociedad occidental moderna, así como a su propia estratificación que supuestamente admite cambios, en términos de la movilidad social sustentada en los logros educativos diferenciados. De modo que, desde el estructural funcionalismo y dentro de la sociedad

---

<sup>21</sup> Ibidem; pp. 10-14.



occidental moderna, se enfatizó en la democracia como la estrategia social con la que se sería capaz de ofrecer aliento a las aspiraciones sociales; y bajo tales términos, se fundamenta la admisión generosa por parte del sistema educativo, mismo que bajo sus funciones institucionales (de socialización, ideológica, política, integración, cultural, etc) empezó a promover concepciones ideológicas (acompañada de lemas como, por ejemplo, la de "educación para todos"); a propósito de las cuales se ha sugerido que, con tal apertura de la "igualdad de oportunidades", se ofrece la posibilidad de abrigar esperanzas para alcanzar mayores niveles de escolaridad y, en consecuencia, de conquistar un status social superior.

Asimismo, al irse cumpliendo los objetivos educativos para la formación de cuadros especializados y de otros recursos humanos, no sólo se empezaron a producir cambios en la estructura ocupacional, sino que, dinámicamente, incidió en mayores innovaciones y en una más clara diversificación de la sociedad tecnológica, cada vez más compleja; misma que, a su vez y de manera intensa, fue determinando la necesidad gradual de otro tipo de habilidades. En este sentido, es que bajo la ideología propia de la sociedad capitalista y en relación con la estratificación de la estructura económica y social correspondiente, el enfoque del estructural funcionalismo empezó por asumir como prioridad tanto la preservación y formación de los recursos humanos, así como el adecuado funcionamiento de los sistemas educativos y de las otras instituciones sociales constitutivas de la sociedad occidental moderna.

En relación con las tesis que han sustentado al enfoque del funcionalismo, Talcott Parsons ha sido considerado como uno de los exponentes principales del estructural funcionalismo, pues es quien en su obra teórica generó importantes contribuciones de esta corriente tanto para la sociología norteamericana como para la investigación educativa. Según sus biógrafos, estudió en Inglaterra y Alemania y en su formación académica recibió claras influencias de Durkheim, Weber, Pareto y Freud, mismas que promovió convergentemente tanto en sus escritos como cuando enseñaba economía y sociología en la Universidad de Harvard<sup>22</sup>; además, se afirma que, en 1937, intentó hacer una síntesis de las ideas de Durkheim y Weber, para dar respuesta a su preocupación sobre ¿cómo es posible lograr el orden social?

Al respecto, consideró que el orden normativo (basado en valores y normas) constituye el eje de los sistemas sociales; y, asimismo, estableció que lo determinante es la cultura. Por lo que argumentó, explicativamente, que el conjunto de las acciones humanas contribuyen en la constitución de un sistema estructural, en el que intervienen organizadamente cuatro subsistemas, a saber: a) - *el organismo biológico*, b) - *la personalidad*; c) - *el sistema cultural*; y d) - *el sistema social* (cuyas instituciones sociales como la familia, la escuela, las empresas, etc., están compuestas por la interacción de los individuos) De hecho, conforme a las premisas de T. Parsons, son estos cuatro subsistemas los que integran a la sociedad global, misma que debe ser autosuficiente y caracterizada por su organización política. Conforme a lo anterior, se comprende su preocupación por *analizar los sistemas sociales a partir de su organización jerárquica y*

---

<sup>22</sup> Anthony Giddens identifica a T. Parsons (1902-1979) como el teórico más prominente "de la sociología americana del periodo de la posguerra. Autor prolífico, escribió sobre numerosas áreas de la sociología empírica así como teórica. Hizo aportaciones al estudio de la familia, la burocracia, las profesiones y la política, entre otras. Fue uno de los autores que más contribuyó al desarrollo del *funcionalismo*, un enfoque teórico introducido originalmente por Durkheim y Comte." Cfr. A. Giddens, "El desarrollo de la teoría". Op. cit.; p. 748.

*sistemática de los status y de los roles que caracterizan a los actores en una estructura social, en donde esta implicado el reconocimiento de los valores y las normas aplicadas*

Con base en ese marco conceptual sobre los mecanismos de equilibrio personal y de estabilidad de la sociedad moderna, Talcott Parsons enfatizaba que la escuela habría de cumplir una función de socialización muy importante, pues ayudaría, de manera significativa, tanto a la formación de la personalidad social del niño como a su integración social; a propósito de lo cual, advertía que los niños que no lograban llegar al sistema escolar perdían, inevitablemente, una buena parte de la socialización, con el consecuente riesgo del desequilibrio personal y de la desadaptación social. Como ejemplo, citaba los casos en que niños sin educación terminaban por caer dentro de la delincuencia juvenil, provocada por la falta de socialización; por ello, conforme a la corriente del estructural funcionalismo, desde entonces se ha enfatizado que en los procesos educativos existen una serie de mecanismos psicológicos y sociales, mediante los cuales se va asociando el desarrollo equilibrado de los aprendizajes adquiridos mediante los aportes de la familia y de la escuela.

De esta forma, T. Parsons, advertía que la institución escolar junto con la institución familiar, estaban llamadas a cumplir una función incomparable en los procesos de socialización del individuo, por lo que deberían asumirse como instituciones sociales que se complementan permanente y orgánicamente; aunque, paulatinamente, en el proceso de socialización la escuela tendría que ir relevando a la familia en la responsabilidad de contribuir en la enseñanza de los roles adultos, así como la de las normas y valores que constituyen los fundamentos de la sociedad occidental moderna. En este sentido, concebía a la socialización como una función fundamental de la institución escuela y, al advertir a la socialización como el signo de la educación, la apreciaba como el mecanismo con el cual se podía lograr el consenso, a fin de mantener el orden social; a su vez, advertía que el orden normativo era una condición para que la sociedad se mantuviera en equilibrio y que tal orden habría de establecerse sobre dos niveles de formalización: a).- *se institucionaliza en la sociedad; y b).- se internaliza en la personalidad*<sup>23</sup>

En estricto, Parsons afirmaba que la socialización efectuada por la escuela resultaba mucho más compleja que la realizada por la familia, debido principalmente a que la institucionalidad social de las prácticas escolares tienen una base normativa y valoral, similar a la que en términos de la convivencia social habría de asimilar todo individuo para su desempeño social en la vida adulta. De hecho, desde el funcionalismo se ha sostenido que la escuela debe contribuir a que el niño interiorice normas y valores sociales, situados por encima de lo que puede aprenderse únicamente por medio de la familia; por ejemplo, sobre la relación preedípica que el niño realiza inicialmente con sus padres, gradualmente va siendo distinta con sus maestros, en tanto que, según Parsons, el niño interioriza una relación diferente con el rol del profesor, debido a que con ello aprende a jerarquizar y a buscar su progreso en el futuro.

Con ello, además, T. Parsons esperaba que el niño superara los esquemas de subordinación y de dependencia, mediante los que es albergado en sus relaciones primarias dentro de la familia, para así, en cambio, en el ambiente escolar empezar a ser más independiente y tener relaciones de igual a

---

<sup>23</sup> Cfr. T. Parsons, "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana"; en Gras, Alain (Compilador) *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1985; pp. 53-60.

igual entre su grupo de compañeros; aunque es, precisamente, desde este pretendido "grupo de iguales" en donde se reconoce al rol de la madre (afectivo) como distinto al rol profesional de la profesora (superioridad que evalúa los logros diferenciados), por lo que el niño va interiorizando los modelos universalistas y sus posibilidades de status social, lo cual contribuye a producir una organización auténtica de la personalidad del alumno conforme a la prospectiva de la vida social adulta<sup>24</sup>.

Sobre la base de estas consideraciones, se ha cuestionado que Talcott Parsons contribuyó a justificar las desigualdades entre las clases sociales, al argumentar que la escuela cumple adicionalmente una función de diferenciación de los status sociales, conforme a los resultados de la evaluación del logro real y diferencial en las clases escolares. Para tal efecto, fundamentaba que en la escuela se evalúa al niño con criterios escolares y no con los recursos afectivos que dominan en la familia; en tanto que en la escuela se debe promover la selección con base en la evaluación dividida del logro, que objetiva los niveles de aspiración y los atributos conquistados por los niños, mediante los que se perfilan como futuros recursos humanos, conforme a los requerimientos del sistema social sobre el que están organizados los roles adultos<sup>25</sup>. Asimismo, bajo los argumentos de T. Parsons que han apelado a apoyar el desarrollo social sobre el que deben cohesionarse los esfuerzos individuales, se ha justificado el hecho de que la escuela tiene como función dar menor prioridad a los aprendizajes alcanzados en la familia e ir legitimando los intereses sociales como los suyos y como los únicos válidos; lo cual, desde una perspectiva crítica, implica para los individuos, pertenecientes a las clases dominadas, abandonar y deslegitimar los aprendizajes adquiridos en su cultura de origen y asumir como legítimos los que se promueven desde la clase dominante

Basados en tal concepción, se ha justificado meritocráticamente el status social en el que los individuos están inmersos, por más marginado que éste sea, en tanto que asumirlo implica aceptar que es el lugar que han merecido tener en la sociedad<sup>26</sup>; en otros términos, se ha apelado a que en la escuela los niños aprenden y aceptan las reglas del juego que sustentan el logro diferencial, en cuya competencia se aprende a que la "igualdad" o "desigualdad" se reconoce y legitima como "justa" y "democrática", y como, supuestamente, resultado de los logros diferenciales e individualmente adquiridos. Este sustento se enfatiza conforme al objetivo de "mantener en equilibrio a la sociedad por sobre cualquier interés individual" y, para tal efecto, se ha insistido que "la educación cumple la función de otorgar una igualdad de oportunidades para todos"; con ello, los análisis funcionalistas y del estructural funcionalismo han apelado a necesidades y objetivos que, hipotéticamente, define cada sociedad; sin embargo, esos son atributos que, en estricto, las sociedades no pueden tener como dados, pues ellas no están dotadas de voluntad o de una intencionalidad incuestionable y, en cambio, su estructura y organización sí obedecen a los intereses de clase y al sentido de individuos concretos<sup>27</sup>.

En suma, en relación con el proceso histórico de contribuciones para el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa, con el funcionalismo y el estructural funcionalismo se inició el rompimiento de las fronteras tradicionales de análisis educativo, mismas que

---

<sup>24</sup> Ibidem

<sup>25</sup> Ibidem

<sup>26</sup> Ibidem

<sup>27</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa ... Op cit.

antes habían estado dedicadas, fundamentalmente, a lo técnico didáctico, desde la adscripción disciplinaria de perspectivas filosóficas y psicológicas; de este modo, con el funcionalismo se empezaron a realizar las primeras articulaciones analíticas en torno a lo social; de modo que, los fenómenos educativos se intentaron explicar conforme a su determinación e intencionalidad de otras dimensiones de lo social, tales como la organización familiar, la economía, la política, la cultura, etc. Con ello, a su vez, se advertía que conforme se daba el avance de las sociedades tecnológicas los procesos de socialización se hacían cada vez más complejos y, por lo tanto, los sistemas educativos estaban obligados en asumir funciones adicionales como las de distribución y selección de individuos, con las que se complementaba la función de socialización, orientada al adiestramiento de los roles que supuestamente estaban destinados y disponibles para la vida adulta

Esta situación empezó a delatar que la función de socialización no se reducía sólo a una cuestión de transmisión de destrezas y valores, sino que, además, contribuía en la injusta reproducción de la desigualdad de oportunidades educativas, en tanto que su orientación conservadora y reformista del *status quo* ha estado dirigida a favorecer los intereses dominantes de la clase burguesa<sup>28</sup>. A partir de este tipo de reprobaciones analíticas, el enfoque del funcionalismo se ha hecho merecedor a otras críticas: por un lado, se ha dicho que ha exagerado el papel de la tecnología en función del desarrollo de la sociedad capitalista y que, en consecuencia, *ha subestimando la importancia del conflicto* que emerge tanto de la desigualdad estructural entre las clases sociales, así como de la ideología sustentada entre los modelos sociales antagonistas: el capitalista y el socialista; por otro lado, se ha interpelado que esta teoría ha dado gran importancia a la selección y al entrenamiento técnico, con lo cual ha repercutido en un descuido de los procesos educativos al no considerar la pertinencia de investigaciones sobre los contenidos y las prácticas educativas; y, en cambio, ha promovido estudios tendientes tanto para socializar a los individuos en función de las pretendidas necesidades de la sociedad tecnológica, así como para justificar el crecimiento del gasto educativo y la pretendida neutralidad de la escuela<sup>29</sup>

Por último, en sentido contrario a las estimaciones del funcionalismo y del estructural funcionalismo, por un lado, se han establecido paradigmas que cuestionan la forma en que estas corrientes conservadoras exageran el papel de la tecnología e ignoran y relegan la importancia de la ideología y del conflicto social que emerge de las propias relaciones sociales asimétricas de poder que caracterizan a la sociedad occidental moderna; y, por otro lado, se han constituido otros enfoques que enfatizan en torno a las estrategias de sentido que desarrollan los propios sujetos sociales (tanto a nivel de sus motivaciones como de sus intencionalidades), a fin de responder y adoptar conductas y concepciones significativas que les son singularmente favorables, en función de las condiciones de la organización social en la que se tienen que desenvolver<sup>30</sup>. Otras críticas han debatido acerca del papel que juegan los agentes en la organización social (sujetos sociales), así como sobre la concepción misma que del actor han hecho las teorías macro sociales del funcionalismo y del estructural funcionalismo, al hacer un reduccionismo de la acción como derivada de la internalización de valores, con lo cual se supone que los individuos son movidos por las prescripciones de su cultura; es decir, desde distintos enfoques del subjetivismo micro social, se ha cuestionado a las tendencias funcionalistas de que "reducen al actor a ser el mero

<sup>28</sup> Ibidem

<sup>29</sup> Ibidem

<sup>30</sup> Cfr. P. Ansart, *Las Sociologías*. Op. cit.

depositorio, el soporte de la estructura"; por lo que se ha polemizado en contra de toda formulación extrema de tipo macro social, que sostenga tesis "sobre la desapropiación o la 'muerte' del sujeto"<sup>31</sup>.

## 2.2. LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

Como parte de las aportaciones generadas desde las primeras disciplinas de las ciencias sociales, como son la economía y la sociología, e incluso históricamente desde finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, se registra la construcción de distintas contribuciones filosóficas y teóricas en las que la educación empezó a advertirse como un factor de beneficio social<sup>32</sup>; sin embargo, en tales elaboraciones reflexivas y conceptuales no se había otorgado a la educación una definición tan elocuente como la elaborada por el llamado enfoque del capital humano, desde la segunda mitad del siglo XX; en cuyas tesis se enfatizó a la educación como el mecanismo constitutivo de una inversión en recursos humanos, capaz de lograr el beneficio estrictamente económico, tanto a nivel individual como de cada sociedad. Es decir, *en el período previo al dominio de la teoría del capital humano y dentro del contexto de los países occidentales, se manifestaba la incapacidad para explicar el crecimiento económico a partir de los factores que tradicionalmente habían sido considerados: capital y trabajo; por lo que tales dificultades analíticas se vieron innovadas, hasta aproximadamente en los inicios de la década de los años 1960, bajo los auspicios de la teoría del capital humano, precisamente, en los albores del período en el que las investigaciones sobre la educación empezaron a contribuir en la constitución de un nuevo campo especializado de las ciencias sociales.*

En estricto, *el enfoque del capital humano, conforme a sus principios epistemológicos surgió como una nueva corriente analítica de la economía, bajo cuya delimitación disciplinaria se ha advertido a la educación como el motor mismo del desarrollo económico y social de los llamados Estados Nación-Benefactores; en esencia, desde esta "nueva" teoría y bajo la hegemonía ideológica de los Estados Unidos, se ha pretendido consolidar la dominación del capitalismo industrial, mismo que había encontrado un complemento relativo con el dominio inicial del capitalismo comercial<sup>33</sup>. De hecho, desde sus orígenes, la teoría del capital humano estrechó una amplia relación con las orientaciones tecnológicas impulsadas por el enfoque del funcionalismo; en cuyas coincidencias prescriptivas, ambas teorías han enfatizado el carácter técnico de la educación y, también, han depositado un gran interés por la formación y preservación de los recursos humanos, cuyos elementos deberían de contribuir a garantizar la consolidación de una plataforma tecnológica, orientada al desarrollo económico de la sociedad occidental moderna*

En conjunto, *el funcionalismo, el estructural funcionalismo y la teoría económica del capital humano, han impulsado fuertes influencias de condicionamiento ideológico a nivel de los individuos y de las naciones, con el propósito de justificar, por un lado, los extensos gastos gubernamentales que se han invertido en la educación, misma que se concibe como uno de los medios fundamentales para el mantenimiento, evolución y*

<sup>31</sup> Para ampliar algunos elementos sobre las posturas subjetivistas (interaccionistas y fenomenológicas), así como algunas de las de orientación holística (hermenéutica y teoría crítica), que argumentan contra el absolutismo de las tesis objetivistas y macro sociales, se sugiere consultar el Capítulo II de la primera parte de este documento.

<sup>32</sup> M. Debeauvais, "La noción de capital humano"; en Vaizey, John y otros autores, *Aspectos Económicos de la Educación*. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.

<sup>33</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa Op. cit.; pp. 14-19.

*expansión de la sociedad occidental moderna*, y, por otro lado, de manera implícita, han procurado *legitimar y reafirmar* el modo y anhelo de vida de *la sociedad occidental moderna* (fundamentalmente estadounidense), que en particular *sería la finalidad conservadora sobre la que se desarrollan estos enfoques*. Por lo que, adicionalmente al respaldo y legitimación de la hegemonía económica de los Estados Unidos, como representantes de la sociedad capitalista, sin duda, tales paradigmas también han contribuido en resguardar los intereses de carácter social, político y cultural, del mundo occidental moderno; en otras palabras, este enfoque del capital humano, en paralelo con sus principios económicos, ha coincidido con otras corrientes liberales de la sociedad occidental moderna, mediante las que políticamente se han fomentado nociones complementarias de "democracia" e "igualdad de oportunidades"; nociones con las que, sobre todo, se ha contribuido a justificar, ideológicamente, los diferentes niveles de recompensa (retribuciones económicas y niveles de desarrollo), que supuestamente son proporcionales a los niveles de inversión en educación y, por lo tanto, a las que son acreedoras las personas y las distintas naciones.

Desde la conclusión de la segunda guerra mundial, se ha insistido que es necesario estimular y ampliar las inversiones en capital humano, a fin de que las personas y los países dependientes alcancen los niveles de beneficio equivalentes a los logrados por las naciones occidentales más industrializadas; mismas que, según se dice, se han basado en este modelo de desarrollo económico. Precisamente, en relación con el contexto social, histórico y político, de la etapa de posguerra, que empezó a caracterizar a la sociedad estadounidense y que, a su vez, contribuyó a fundamentar la ejecución de la teoría del capital humano, son significativos los puntos de vista que aportan Jorge A. Dettmer y de Ma. del Rosario Esteinou, quienes afirman que *fueron tres las principales razones que incidieron en el gasto educativo gubernamental: "a)- la acelerada demanda de recursos humanos altamente calificados por parte del llamado 'complejo industrial y militar', representado por las grandes corporaciones y el sector militar del Estado norteamericano; b)- el deterioro de las condiciones de vida, empleo y educación de la población, en general, y de las minorías étnicas, raciales y sexuales, en particular, y c)- el ascenso de los movimientos sociales en pro de los derechos civiles y el cese a la discriminación"*<sup>34</sup>.

En términos pragmáticos y dentro de los contextos gubernamentales de las naciones occidentales más desarrolladas, esta teoría ha aportado orientaciones para resolver problemas de carácter económico, que han llegado a preocupar a los tomadores de decisión en la planificación de las políticas sociales y sobre la rentabilidad de determinadas inversiones, por ejemplo las realizadas en educación; para cuyo efecto, esta *teoría del capital humano* ha ejercido una influencia considerable tanto en los espacios gubernamentales de los sistemas educativos, dedicados a la planeación y prescripción de las políticas públicas; así como en los ambientes académicos para la formación de los recursos humanos; además de incidir, por supuesto, en la opinión pública para facilitar la aceptación y determinar los anhelos y demandas de la sociedad civil<sup>35</sup>. En paralelo, aunque la planeación del progreso económico del mundo occidental moderno se ha orientado a considerar, fundamentalmente, a los países industrializados más desarrollados, el discurso de la *teoría del capital humano* empezó a emplearse, también, para influir en los programas de crecimiento de las naciones subdesarrolladas; la cual, se ha hecho una costumbre en las

<sup>34</sup> J. A. Dettmer y M. del R. Esteinou, *Enfoques Predominantes en la Economía de la Educación* (Cuadernos del TICOM, Número 27). México: U. A. M. -X., 1983; pp. 76-77.

<sup>35</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa .. Op. cit.

exigencias planteadas por los organismos internacionales de "apoyo" económico (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Fundación Ford, Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, Comisión Económica para América Latina), a fin de condicionar, mediante la deuda externa, los programas internos de cada país, en materia de política social

De este modo, con base en las tesis elaboradas por la teoría del capital humano, se ha sostenido el propósito de lograr el crecimiento económico de los países adscritos bajo la hegemonía del mundo occidental moderno; y, con los Estados Unidos a la cabeza, en la confrontación sostenida contra el modelo socialista representado en su momento por la Unión Soviética, se ha pretendido basar la competencia de dominio del capitalismo a nivel internacional, no sólo económicamente, sino también en términos científicos, militares, políticos y culturales. Ahora bien, dentro de los márgenes del discurso de la teoría del capital humano se ha insistido que mucho de lo que ha sido denominado como "consumo", en realidad ha constituido una inversión en capital humano, misma que convendría planearla de mejor manera; por lo que, tal inversión habría de dirigirse racionalmente hacia tres rubros básicos: *a)*- educación, *b)*- salud, y *c)*- migración interna. Y, precisamente, es con base en los razonamientos del capital humano, que se han fortalecido los modelos estandarizados de intervención internacional, para orientar los gastos personales y nacionales hacia tales rubros, con la intención de fundamentar una plataforma sobre bienes de inversión que sustente la capacidad de otorgar mejores oportunidades de desarrollo, tanto de empleo para los individuos como de crecimiento económico para las naciones amparadas bajo esta estrategia

Por lo que se refiere al rubro de educación en particular, este enfoque ha delimitado a la educación como uno de sus objeto principales de análisis y, fundamentalmente, de intervención; y, junto con la educación se incluye a su producto (el hombre), el cual es considerado en su potencialidad de desarrollo personal y social, a partir de incrementar su instrucción educativa, de manera que la educación le contribuya a ampliar y especializar sus conocimientos, destrezas y capacidades, tanto físicas como intelectuales. En este sentido, se ha fundamentado una de sus tesis principales acerca de que *los gastos en la enseñanza, tanto del hombre (plano individual) como de las naciones (plano social), deberán de ser siempre concebidos como bienes de inversión en capital humano, los cuales corresponden a los niveles del desarrollo económico alcanzado.*

En este orden de ideas, *Theodore Schultz*, quien ha sido considerado como uno de los principales exponentes de la teoría del capital humano, *afirmaba que habría de considerarse a la adquisición de conocimientos y habilidades, a través del sistema educativo, no como un consumo sino como una inversión cuantiosa*, que proporciona a cada individuo las utilidades conforme a lo que haya invertido en educación<sup>36</sup>. En estricto, *de estas ideas se derivó una de las leyes que sigue siendo muy dominante en el sentido común de la población occidental, a saber: "a mayor educación, mayores salarios y mayor productividad"*; lo cual ha apoyado la tesis de que a mayor escolaridad de los individuos, éstos habrán de ser más competentes tanto para alcanzar mayores beneficios personales como para contribuir en el incremento de la productividad nacional

---

<sup>36</sup> Cfr. T. Schultz, "Inversión en capital humano"; en *Valor Económico de la Educación*. México: UTEHA, 1968.

Es decir, T. Schultz sostuvo la tesis acerca de que *a mayor inversión en capital humano, correspondería un mayor desarrollo económico individual y social*, con lo que la educación está asociada al bienestar material que se alcanza como individuo y como grupo social, en tanto que la productividad habrá de incrementarse al destinarse mayor inversión en el mejoramiento de las destrezas y conocimientos del hombre, en su tiempo libre; y, en caso contrario, un hombre sin destrezas ni conocimientos no tendrá absolutamente nada en que apoyarse para contribuir al progreso económico de su persona y de su nación. De este modo, mientras más educación logran los individuos consiguen mejor trabajo y, por lo tanto, ascienden más en la escala social, además de que los países que mejores niveles educativos tienen son los que perciben mayores ingresos nacionales<sup>37</sup>

Con base en tales planteamientos conceptuales e ideológicos, la *teoría del capital humano* influyó para que los individuos empezaran a autopercebirse como "hombres de empresa"; y, en esta medida, tendrían que advertir a la educación como una inversión redituable, que implicaría un incremento en su bienestar y que habría de ser proporcional a lo invertido en educación. No obstante, y adoptando una postura crítica ante la *teoría del capital humano*, encontramos que desde esta fórmula reduccionista, se ha insistido en que los trabajadores se asimilen como capitalistas, al argumentar que cuentan con un capital corporativizado en sus habilidades y conocimientos, como resultado de sus años de escolaridad; y, que con tal capital, tienen la capacidad para seguir invirtiendo en ellos mismos e incrementarlo con base en mayor escolaridad. De este modo, las consideraciones de la *teoría del capital humano* convirtieron a la educación en una variable determinante en la ecuación del desarrollo económico no sólo de los individuos sino sobre todo de las naciones.

Al respecto, T. Schultz, señalaba que las sociedades modernas cuentan con un doble capital: a).- *capital humano*; y b).- *capital no humano* (en donde se da la producción de bienes materiales). A propósito de ese doble capital, Schultz afirmaba que gracias a la contribución de su teoría liberal y progresista, el *capital humano* de los Estados Unidos había estado aumentando en una tasa considerablemente mayor que la del *capital reproducible (no humano)*; y que, a su vez, los ingresos nacionales de ese país habían estado aumentando más rápidamente que los propios recursos nacionales. Lo cual, según él, era consecuencia del aumento constante de la inversión en capital humano, al asumirlo como el elemento más significativo del sistema económico de la sociedad moderna occidental. De esta situación, Schultz desprendía dos consideraciones importantes: por un lado, *apreciaba un doble valor, pues consideraba que los recursos humanos tienen características tanto cuantitativas* (la cantidad de habitantes, los que proporcionalmente están incorporados en el trabajo, las horas trabajadas, etc), *como cualitativas* (destrezas, conocimientos, etc); y, por otro lado, precisaba que, para incrementar el capital, era esencial tener en cuenta tres tipos de gastos: a) - *consumo puro*; b) - *inversión pura*, y c) - *combinación de ambas*<sup>38</sup>

Además de insistir sobre la importante necesidad de invertir en capital humano, tanto en términos nacionales como individuales, este enfoque promovió la tesis ideológica de que el desarrollo se va alcanzando gradualmente, mediante etapas; asimismo, se ha insistido acerca de que en la medida en que la inversión en capital humano se haga, tanto de manera racional como orientada hacia los rubros básicos de

<sup>37</sup> Ibidem

<sup>38</sup> Ibidem.



salud, migración y educación, no solamente se incrementaría la productividad individual, sino que al hacerlo se sentarían las bases técnicas sobre el tipo de fuerza de trabajo que fuera necesaria para un crecimiento económico rápido. Para lograr lo anterior, se advertía que era necesario reconocer que la riqueza principal de las naciones lo constituye principalmente su población educada; en particular, se insistía en que era importante ubicar en el núcleo formal de las economías nacionales a la inversión en sus habitantes, bajo cuyo valor económico habría de considerarse a la educación no sólo como un bien de consumo, sino como la base para lograr un desarrollo económico constante, tanto de las naciones consideradas desarrolladas, así como de las subdesarrolladas<sup>39</sup>.

Es decir, *la teoría del capital humano* logró una fuerte influencia en la definición de las políticas sociales de los países occidentales, misma que no restringió su impacto en los llamados países metrópoli (naciones desarrolladas del primer mundo), sino que las hizo extensivas a los denominados países periféricos (naciones subdesarrolladas de Asia, África y América Latina); y es, precisamente, en las zonas del llamado tercer mundo en donde cobró especial importancia, bajo su imposición y/o adopción relativa, en las teorías del desarrollismo, desde cuya óptica se ha afirmado que el desarrollo es posible a condición de mejorar la calidad de sus deplorables e inadecuados recursos humanos. De este modo, es importante tener en cuenta que la promoción y el patrocinio de las orientaciones derivadas de la *teoría del capital humano* (cuyo objetivo ha sido influir en el gasto e inversión en educación), paulatinamente, ha corrido a cargo de agencias gubernamentales, fundaciones privadas y organismos financieros internacionales tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Fundación Ford, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina, etcétera.

En este sentido, *las consideraciones conceptuales e ideológicas de la teoría económica del capital humano* han repercutido en la orientación de los planes del gasto social, tanto de los países desarrollados como de los subdesarrollados, puesto que, desde las tesis antes señaladas, se sustentó la expansión de los sistemas educativos y la consecuente masificación de los distintos niveles educativos, de hecho, tal situación se advierte, por ejemplo, en la educación superior que, durante las décadas de los años 1960 y 1970, incrementó el número de la oferta educativa referida a los programas de formación, así como el aumento de la matrícula correspondiente. Sobre los incrementos en la oferta de la educación superior se advierte que significaron un fuerte aumento en las inversiones realizadas, con base en los fondos del erario público, fundamentalmente a su vez, la aspiración de ingresar a este nivel educativo se motivó por el anhelo de alcanzar las mayores recompensas (o utilidades), mismas que serían logradas, de manera gradual y proporcional, en relación con el número de años de escolaridad.

En este sentido, *desde el enfoque del capital humano, las destrezas, conocimientos, habilidades y calificaciones, han sido juzgadas como valores económicos* y, por lo tanto, se han identificado como componentes que detentan tanto el capital personal como el nacional. Sin embargo, tales concepciones empezaron a hacer crisis desde finales de la década de los años 1970 y, gradualmente, se han agudizado por las insuficiencias estructurales de la sociedad occidental moderna; insuficiencias que se han refrendado, entre otras cuestiones, por los fracasos de las políticas con las que se ha pretendido el crecimiento económico en el llamado tercer mundo, así como para combatir la pobreza en los países

---

<sup>39</sup> Ibidem.

desarrollados, lo cual se puede advertir en la misma situación de miseria en la que, paradójicamente, viven muchos grupos raciales dentro de los mismos Estados Unidos. Asimismo, conforme a otras perspectivas críticas, se podría cuestionar que de manera simplista, mecánica y tendenciosa, se ha estimado que los hombres por sí mismos son libres y tienen la capacidad de invertir en ellos mismos, sin que medie ningún otro tipo de determinaciones sociales, por ejemplo, políticas culturales y/o económicas.

Es decir, desde las afirmaciones del capital humano se ha intentado teorizar, de manera ingenua y/o distorsionada, que los asalariados pueden ser concebidos como "capitalistas"; aunque, como asalariados en exclusiva, no son los propietarios ni del producto que elaboran ni de las herramientas con las que trabajan<sup>40</sup>. No obstante, las tesis económicas del capital humano han opuesto resistencia, por supuesto, a la interpelación de otros razonamientos teóricos que empezaron a objetar sus tesis; en tanto que, alternativamente, las perspectivas críticas opuestas a los enfoques del funcionalismo y de la teoría económica del capital humano, analizan al conflicto social que ha resultado de la estructura de diferencias en que se basa la sociedad occidental moderna. Dichos enfoques críticos han esbozado que la situación de conflicto se expresa, por ejemplo, en los procesos contradictorios y dinámicos de dominación, dependencia, subordinación, resistencia y/o rechazo, que emergen de la lucha de clases reproducida en la estructura económica de producción capitalista, misma que se basa en las relaciones sociales asimétricas de poder.

En sentido contrario, desde la perspectiva del funcionalismo y de la teoría económica del capital humano, se ha negado que sea del propio sistema capitalista y de su estructura en que se basan las relaciones sociales asimétricas de poder a nivel internacional, de donde se deriven las fuentes estructurales de la pobreza; y, en cambio, economicistamente se ha afirmado que las naciones del denominado tercer mundo son pobres debido a sus características internas, especialmente por su escasa inversión y carencia de capital humano<sup>41</sup>. No obstante, desde otras teorías sociales que tienen como objeto de estudio al conflicto social, estos argumentos economicistas se han cuestionado porque se dice que, más bien, bajo las tesis del funcionalismo y de la teoría del capital humano, se han legitimado, reafirmado y ahondado, las diferencias entre las "clases sociales".

En otros términos, tal situación del relativo fracaso analítico de la teoría del capital humano se expresa en lo desproporcionado que resulta la distribución de la riqueza, situación que no es consecuente con los niveles de escolaridad de los individuos y de las naciones. Asimismo, esta situación ha repercutido en una mayor dependencia de los países subdesarrollados hacia los desarrollados, puesto que se ha ahondado la falta de oportunidades con el consecuente desempleo y subempleo de profesionistas; lo cual descalifica que los salarios estén determinados por los años de escolaridad y evidencia la existencia de otros mecanismos de selección que prevalecen en la sociedad, auspiciados en la lucha de las clases sociales<sup>42</sup>. Con ello, igualmente, desde la última década del siglo XX, se han multiplicado los ataques a la educación pública, orientados a disminuir la oferta de los programas de formación de la educación superior, así como el recorte en las respectivas matrículas de ingreso.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa Op cit

<sup>42</sup> Ibidem.

En suma, como podrá apreciarse el valor científico de las tesis de la teoría del capital humano ha sido ampliamente discutido, a lo cual se han agregado las críticas que se le han planteado por sus deficiencias metodológicas para constatar empíricamente lo que en la teoría se sustenta. En este sentido, se le ha cuestionado por carecer de análisis referidos a los aspectos cualitativos de la educación; por ejemplo, sobre cómo son las prácticas que acontecen al interior de la llamada "caja negra" (cada escuela y cada salón de clases) y cómo se correlacionan o no con las ganancias de los resultados educativos iniciales y finales; en tanto que las mismas prácticas son objeto de reproducciones relativas al relacionarse con las diferencias sociales, culturales, políticas y económicas, mediante la combinación heterogénea e inequitativa de significados singulares y determinaciones contextuales diferentes; y/o bien, a su vez, pueden ser resultado de las imposiciones de poder y de dominación conforme a la estructura de las relaciones sociales asimétricas de poder, tanto a nivel internacional como local

No obstante, conviene precisar que gran parte de estas críticas no se dirigen exclusivamente hacia la teoría económica del capital humano, sino que son complementarias y similares a las que se le han hecho al paradigma del funcionalismo y/o al estructural funcionalismo, además de que, sin duda, son compartidas con aquellas que se dirigen al enfoque del llamado empirismo metodológico, mismo que a continuación se esboza.

### **2.3. EL ENFOQUE DEL EMPIRISMO METODOLÓGICO**

En cuanto al contexto en el que surgió el *empirismo metodológico* para realizar investigaciones en materia educativa, inicialmente emergió a partir de la posguerra y su aparición ocurrió en los países occidentales más desarrollados; aunque su presencia más enfática la tuvo en los Estados Unidos Asimismo, por lo que se refiere al principal objeto de estudio de este enfoque, éste apareció estrechamente vinculado al problema de la desigualdad social; cuyas investigaciones sobre esta problemática constituyeron una de las prioridades para los tomadores de decisiones en materia de política social; lo cual ocurrió en países como Estados Unidos, Francia, Escandinavia e Inglaterra

Ahora bien, en términos epistemológicos, *las investigaciones realizadas desde el enfoque del empirismo metodológico, al sustentar sus estudios en la tradición positivista, han insistido en poner especial énfasis en el desarrollo de sus procedimientos metodológicos, a fin de presumir el sostenimiento de una pretendida neutralidad que procura garantizarse mediante una distancia objetiva entre el sujeto que investiga y los objetos que se estudian como "cosas", mismos que son susceptibles de tratamientos y análisis estadísticos conforme a su fraccionamiento en variables, en términos de los factores de explicación.*

En estricto, *el denominado empirismo metodológico es un paradigma sui generis*, en tanto que epistemológicamente se le ha llegado a reconocer como de origen sociológico, además de que este enfoque *está definido en función de su método, mismo que se desarrolla bajo la orientación de la tradición positivista*, de modo que, se afirma, los fenómenos sociales procuran ser percibidos como "cosas" de manera objetiva y neutral, puesto que se considera que tales fenómenos se imponen y deben ser reconocidos por sus características estrictamente externas a la observación; y en donde, en consecuencia, no debe comprometerse ningún juicio analítico y, por supuesto, debe aislarse de cualquier punto de vista subjetivo.

De hecho, *el compromiso metodológico de este paradigma es de carácter justamente empírico, pues se pretende evitar cualquier sustento analítico de tipo teórico*, asimismo, el tipo de datos que se aportan son normalmente descripciones de tipo cuantitativo y organizados estadísticamente; *por lo que sus resultados son susceptibles de interpretación y de aplicación por quienes solicitan y financian las investigaciones*. En este sentido, otra expresión singular de este enfoque se desarrolla conforme a un cierto tipo de investigación acción, misma que es realizada por cuasi experimentalistas de políticas consideradas como prioritarias; por lo que los investigadores son especialistas que, igualmente, reciben auspicios de los sectores gubernamentales y/o privados, al ser los directamente interesados en la ejecución de tales prioridades<sup>43</sup>

Sin embargo, *dichos rasgos esenciales del empirismo metodológico permiten suponer que tanto la preferencia por la metodología positivista, como el maniqueísmo con que se advierte a la teoría* (por llegaría a sospechar como metafísica), *son características que se encuentran profundamente arraigadas en la cultura anglosajona y que no corresponden, de manera pertinente, a las características de otras culturas que se han mantenido subordinadas bajo la mirada hegemónica del mundo occidental moderno*. De este modo, desde el empirismo metodológico se dice asumir una postura consecuentemente objetiva y neutral, para evitar cualquier interés analítico, en tanto *que estos estudios refuerzan una tendencia que se autopresenta, ideológicamente, como ateórica, apolítica y semidesinteresada, en tanto que el desarrollo de sus estudios se realiza conforme a lo que se considera que son las prioridades sociales a atender, en términos de las necesidades y problemas que afectan la funcionalidad de las instituciones sociales; no obstante, generalmente, los objetos de estudio suelen ser orientados, en su definición y delimitación, desde las preocupaciones e inquietudes políticas y sociales de quienes solicitan y financian las investigaciones*.

Asimismo, a propósito de que otra de las características epistemológicas del enfoque empírico metodológico es que sus trabajos de investigación se basan, de manera prácticamente exclusiva, en el método de muestreo y de análisis estadístico, suele percibirse como uno de los resultados lógicos y naturales de sus propios propósitos investigativos; en tanto que sus estudios se orientan a promover la búsqueda y aportación sistemática de referentes empíricos, identificados, registrados, organizados y presentados de manera cuantitativa. Por lo que, de esta manera, se ha pretendido contribuir a facilitar la toma de decisiones, cuya función específica ha estado a cargo de los responsables de la administración pública y/o privada (en este caso del sector educativo), en tanto que son quienes retoman los datos cuantitativos para su definición, interpretación y/o justificación de las políticas sociales. Sin embargo, desde esta tendencia lo empírico se ha llegado a confundir con lo estadístico; además de que, frecuentemente, han descuidado la atención de problemas que no son fácilmente cuantificables, así como que llega a ser excepcional que, de manera colateral, incluyan información descriptiva de tipo cualitativo

En este sentido y por características epistemológicas propias, el enfoque del empírico metodológico ha preferido carecer de un sustento teórico, pues en sus propósitos de estudio se pretende, por un lado, evitar cualquier prejuicio que pueda poner en riesgo sus principios de objetividad y de neutralidad; y, por otro lado, se niegan a construir ni conclusiones ni tesis analíticas que limiten la toma de decisiones. Por lo que, *los objetivos de este paradigma se centran en proporcionar solamente información*

<sup>43</sup> Ibidem.

*sistemática de tipo cuantitativa, que se considera como pertinente, eficiente y eficaz, conforme a los requerimientos de quienes solicitan tales investigaciones. Con ello, se justifica el hecho del por qué desde este enfoque se ha contribuido a promover explicaciones que se estiman como ateóricas y apolíticas (cuestión relativa a sus resultados que por lo menos es una parte de sus pretensiones formales).*

Por lo tanto y bajo estos referentes, los investigadores que se adscriben en este paradigma suelen adaptar los requerimientos analíticos, conforme a las sugerencias de los tomadores de las decisiones, referentes a las políticas públicas *No obstante, ante la supuesta falta de referentes teóricos propios de este enfoque, para apoyar los análisis a cargo de quienes realizan las investigaciones, ha provocado que, en el mundo occidental moderno, los estudios empírico metodológicos se orienten, relacionen y asuman, inevitable y encubiertamente, desde las tesis del liberalismo (y ahora del neoliberalismo), que son sostenidas por quienes solicitan y financian las investigaciones.*

De este modo, ideológicamente y mediante la toma de decisiones, los sectores dominantes han argumentado a favor de la equidad y de la justicia social, como un recurso de justificación y de autodefensa acerca de su razón de ser, ante la intensificación de las demandas populares por una mayor igualdad de oportunidades educativas. Para lo cual, paradójicamente, los sectores dominantes de la sociedad política y civil han incorporando en los debates de carácter político su oposición acerca de las desigualdades sociales, mismas que desde sus orientaciones oficiosas las han pretendido asimilar y resolver bajo el concepto de la *"igualdad de oportunidades para todos"* (enfaticando sobre todo en la igualdad de oportunidades entre razas y géneros)

Es decir, *en términos de su objeto de estudio, el paradigma empírico metodológico inevitablemente se ha relacionado con el debate teórico y político sobre el concepto liberal de la "igualdad de oportunidades", con lo cual se ha procurado contribuir a desentrañar problemas tanto de inequidad en la enseñanza como de otros expresados en general por la desigualdad social, con respecto a las clases, las razas y los sexos.* Por ejemplo, se han desarrollado estudios desde el enfoque del empirismo metodológico como el de Blau y Duncan en los Estados Unidos, mismo que pese a estar referido a la cuestión de la movilidad ocupacional, enfatizaba sobre el papel de la educación en la transmisión intergeneracional de la desigualdad social<sup>44</sup>

Sobre este mismo tipo de estudios ejemplificados, en los Estados Unidos y en el periodo en que los motines en los "ghettos" de negros "amenazaban con romper el tejido social de la vida norteamericana, la prolongada desigualdad de la oportunidad educativa se consideraba intolerable", por lo que se financió un estudio que contribuyera a abatir tales desigualdades sociales, presentes en las instituciones educativas y expresadas con motivos de raza, color, religión y nacionalidad. En los hallazgos de Coleman (responsable de este estudio) se advierte que si bien "los antecedentes familiares eran mucho más importantes que las características de las escuelas para explicar los logros diferenciales de los alumnos"; también, se pudo apreciar que "el funcionamiento de la misma escuela puede representar una fuente de desigualdad de la oportunidad educativa", en tanto que "la diferencia entre los niños de la minoría y los de la mayoría *aumenta* con el tiempo pasado en la escuela"<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 22

<sup>45</sup> *Ibidem*, pp. 24-27.

En este mismo sentido, otro estudio realizado desde el paradigma empírico metodológico, por Christopher Jencks, estableció que parecía haber algo perverso al tratar de convertir a la sociedad en más competitiva y en más consciente de los status de lo que ya era; por lo que afirmó que lo que más necesitaba Norteamérica era más igualdad y no más movilidad social. Asimismo, Jencks aportó importantes contribuciones tanto para promover debates políticos y académicos sobre educación y clase social, como para “desengañar a los responsables de establecer las políticas y al público en general, acerca de la noción, recurrente en la historia norteamericana, de que las reformas educativas podían servir de sustituto de cambios más fundamentales”; aunque, con ello, fundamentó otro mito referido a que una estrategia viable para apoyar la igualdad social puede darse el lujo de ignorar a la institución educativa<sup>46</sup>.

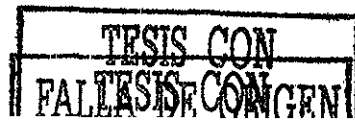
Otros ejemplos de patrocinio gubernamental hacia investigaciones sustentadas por el enfoque empírico metodológico son algunos estudios basados en el método de la investigación acción y de corte positivista, al ser llevados como cuasi experimentos para apoyar prioridades políticas y sociales, sin la preocupación de disfrazarlas como neutrales. “De ello se desprende que sus recomendaciones no representan ni la autoridad concluyente de la ciencia social, ni se encuentran exentas de ser cuestionadas en el terreno político y social”; por lo que los investigadores apoyados desde estas perspectivas suelen tener la claridad de que contribuyen con información pertinente para la toma de decisiones y que, de ninguna manera, la sustituyen con prescripciones científicas probadas empíricamente<sup>47</sup>.

Por otro lado, en términos institucionales, en México el Centro de Estudios Educativos A. C. ha desarrollado investigaciones desde el enfoque del empirismo metodológico, entre las cuales han destacado las realizadas por Carlos Muñoz Izquierdo y José Teodilo Guzmán a propósito de problemas que han sido considerados como tradicionales de los sistemas educativos, entre ellos los de rendimiento, deserción y reprobación escolar, problemas desde los que implícitamente revisan la desigualdad social y escolar. En sus estudios, Muñoz Izquierdo y Guzmán han afirmado acercarse al análisis de la llamada “caja negra”, a fin de dilucidar sobre estos problemas tipificados como tradicionales y para cuyo efecto han empleado un gran número de variables que son abordadas mediante el método de encuesta y, por lo tanto, con el tratamiento de análisis estadísticos, mismos que han sido la base fundamental para la exposición descriptiva de sus datos de tipo cuantitativo; aunque, en términos estrictos, los análisis estadísticos se remiten a un número limitado de las variables (propios del empirismo metodológico)<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Ibidem; pp 27-33

<sup>47</sup> Ibidem; pp 34-36

<sup>48</sup> Ejemplos representativos de este tipo de estudios en México, pueden ilustrarse con los textos siguientes: C. Muñoz Izquierdo y J. T. Guzmán, “Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria”; en *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México). Vol I, Núm 2, 1971; C. Muñoz Izquierdo y P. G. Rodríguez, *Factores Determinantes del Rendimiento Escolar. Asociados con Diferentes Características Socioeconómicas de los Educandos*. México: Centro de Estudios Educativos, 1976 (Documento mecanografiado); C. Muñoz Izquierdo y P. G. Rodríguez, *Costos, Financiamiento y Eficiencia de la Educación Formal en México*. México: Centro de Estudios Educativos, 1977; C. Muñoz Izquierdo, S. Schmelkes y J. T. Guzmán, “Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México”; en *Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina*. México: Gemika, 1979; C. Muñoz Izquierdo y J. T. Guzmán, “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”; en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol LX, Núm. 3, 1979; J. A. Figueroa y otros



En este sentido, Carlos Muñoz y Teodilo Guzmán han establecido una doble consideración: por un lado, han afirmado que la inequidad educativa está provocada por el retraso escolar que surge del propio sistema educativo; aunque, por otro lado, han enfatizado que el retraso e inequidad escolar repercute en la desigualdad social que también existe y proviene desde fuera del sistema educativo, al desarrollarse en el seno de la propia sociedad ciertos determinantes que pesan sobre las condiciones y las prácticas sociales de profesores y alumnos. Al respecto, han establecido que el retraso escolar se debe a la desigualdad interna que se genera dentro de los salones de clase, misma que suele ser provocada y reforzada por los maestros que dedican poco tiempo y atención a los alumnos que presentan problemas de retraso escolar; aunque, también, le atribuyen responsabilidad a los reglamentos escolares que contribuyen a acentuar esa desigualdad interna<sup>49</sup>. No obstante, en estos análisis no se proponen reformas o cambios a los sistemas educativo y social, ni se desprende ningún comentario crítico sobre la responsabilidad que adquieren en la desigualdad social y escolar, problemas relacionados con la masificación de las matrículas escolares y/o la amplitud y estandarización de contenidos de los programas de estudio, ni mucho menos problemas macro sociales derivados de las determinaciones estructurales y de organización del sistema social vigente.

En resumen, en términos históricos y políticos, la difusión y supuesta atención de estos problemas de desigualdad social empezaron a ser los motivos de singular preocupación en los países occidentales, desde la segunda posguerra; de hecho, a su vez, tales preocupaciones aportaron contenido y orientación al diseño de las investigaciones empírico metodológicas, mismas que se inclinaron a fundamentar la definición de las políticas sociales, e ideológicamente empezaron a promover una supuesta atención a las demandas que hipotéticamente eran planteadas desde el propio seno de la sociedad occidental moderna, bajo reclamos presumiblemente igualitarios. Ello, contribuyó para que desde finales de la década de los años 1960 y principios de la de los años 1970, se intensificara una pugna específica a favor de la igualdad de oportunidades sociales y educativas, en particular<sup>50</sup>.

Desde tales nociones dominantes se ha pretendido promover que analíticamente se han desentrañado los problemas referidos a la inequidad, tanto de la enseñanza como de las desigualdades sociales, como uno de los resultados exclusivos de las desigualdades amorales y antidemocráticas que siguen subsistiendo, fundamentalmente, entre las razas y los sexos. Con ello, sin embargo, se ha evitado reconocer las causas de esencia y de conflicto, que están derivadas de la propia estructura social sobre la que se basa la sociedad occidental moderna, misma que está amparada en las relaciones sociales asimétricas de poder y de explotación, mismas que históricamente se han impuesto entre las clases sociales antagonicas que caracterizan al sistema social capitalista.

En otros términos, *este enfoque creció en importancia en el mundo occidental moderno desde finales de la década de los años 1960 y durante la década de los años 1970, además de que en ese lapso alcanzó a*

---

autores, *Factores Asociados con los Niveles de Respuesta del Maestro de Educación Primaria a los Programas de Superación Profesional* (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica). México: Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

<sup>49</sup> Cfr. C. Muñoz Izquierdo y J. T. Guzmán, "El síndrome del atraso escolar y . Op Cit

<sup>50</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa . Op. cit.; pp. 20-35.

tener una contribución notable, como parte de las concurrencias paradigmáticas suscitadas dentro de lo que paulatinamente se fue reconociendo como campo especializado de la investigación educativa, y, justamente, su impacto primordial lo conquistó en la etapa coyuntural de lo que se denominó "la crisis de los paradigmas", en la medida en que las características de este enfoque implicaron un abandono radical de las orientaciones teóricas; puesto que, en contraste, se enfatizó en la metodología bajo tratamientos estadísticos de la información, con cuyos datos se procuró garantizar la presentación cuantitativa y sistemática de los datos empíricos para que fueran tanto factibles de interpretación como proclives de manipulación y/o orientación, conforme a las necesidades de fundamentación y de justificación concerniente a la toma de decisiones, tanto en las esferas públicas como en las privadas

En este sentido, el desarrollo del *paradigma empírico metodológico* se vio favorecido debido, en gran parte, a que en los espacios de decisión de los sectores privados y públicos (principalmente gubernamentales), se empezó a considerar el uso de la investigación como una cuestión elemental, para el establecimiento y justificación de las políticas sociales, entre ellas las educativas<sup>51</sup>. De hecho, las instituciones y los especialistas en educación que desde entonces se han distinguido por realizar investigaciones desde este paradigma, han sido de las más favorecidas por el financiamiento, por ejemplo de origen gubernamental; debido a que los estudios realizados desde el empirismo metodológico suelen adaptarse muy bien a los intereses de la administración pública. Con ello, los investigadores identificados con el empirismo metodológico han probado su amplia disposición para apoyar las necesidades de información susceptible de interpretación e incluso de manipulación, de manera que permitan contribuir y fundamentar la toma de decisiones que se dicen están dirigidas a la atención de los problemas sociales y educativos, mismos que, sin embargo, son identificados y delimitados oficialmente; así como para apoyar las tareas de planeación derivadas de las políticas sociales que están a cargo de la administración pública, y cuya esfera es la encargada de diagnosticar, definir, organizar y prescribir tales políticas

Dicho de otro modo, *los científicos sociales que han adscrito sus estudios en el llamado enfoque del empirismo metodológico, suelen concentrar sus esfuerzos en el registro y sistematización cuantitativa de la información, así como en la orientación y organización de los medios analíticos, de manera que sus resultados contribuyan al logro de los fines de la planificación*, mismos que son perseguidos y están bajo la responsabilidad de los encargados de prescribir las políticas sociales, ya sean públicas y/o privadas. Por ello, en términos estrictos, los seguidores del paradigma empírico metodológico no han abandonado del todo la adopción de ciertas orientaciones analíticas de tipo funcionalista y conservador, pues han sostenido un especial énfasis en el revisionismo y en el reformismo social, bajo la óptica de atender y solventar las necesidades y desajustes expresados como "*desigualdades sociales*"; así como para justificar la adaptación de políticas públicas que frecuentemente han sido concebidas en y para otros contextos, sobre todo del llamado primer mundo

Por lo que, en términos políticos, en las esferas de decisión ha resultado de mayor provecho apoyar financieramente a investigaciones realizadas desde el enfoque del empirismo metodológico, al aportar simple información que se organiza cuantitativamente y que tiene una orientación de utilidad práctica; a fin de enfrentar los problemas de la llamada "*desigualdad social*", mismos que son delimitados

<sup>51</sup> Ibidem.



por los lineamientos políticos de la modernidad occidental, además de hacerse extensivos a otras regiones del orbe que se mantienen bajo las premisas de desarrollo de los países más industrializados del mundo occidental. Con lo cual, por supuesto, no ha implicado el reconocimiento de los conflictos emergentes de la lucha de clases, bajo la cual se caracteriza el modelo capitalista; ni las contradicciones del desarrollo capitalista entre los diferentes países, las cuales están sustentadas en las relaciones internacionales asimétricas de poder y que han estado sostenidas entre el mundo desarrollado y el subdesarrollado.

De igual modo, en términos epistemológicos, a pesar de su estrechez analítica este enfoque ha implicado una contribución paradigmática importante, para la constitución y desarrollo del campo especializado de la investigación educativa; sobre todo definido en función de su método para aportar información que permita atender lo que desde la modernidad occidental se ha identificado con el fenómeno de la desigualdad social, mismo que ha sido relacionado con los problemas de la enseñanza, por ejemplo, en términos del 'rezago educativo' y la 'igualdad de oportunidades'. En este sentido, *algunas investigaciones adscritas en el empirismo metodológico han enfatizado su oposición sobre ciertas vertientes del estructural funcionalismo y de la teoría económica del capital humano, que constantemente han exhortado a favor de promover la movilidad social; pues desde el empirismo metodológico se esgrime que lo que más se requiere es una mayor igualdad social en términos de la oferta de oportunidades*

Conforme a lo anteriormente expuesto sobre las políticas de financiamiento, resulta evidente que se ha prescindido y/o subordinado otro tipo de investigaciones, que han mantenido como interés epistemológico el compromiso de realizar y ofrecer conclusiones críticas, orientadas teóricamente al cambio y/o transformación social. Es decir, *a propósito del financiamiento preferente del que han gozado instituciones e investigadores que realizan sus investigaciones bajo la adscripción del empirismo metodológico, en ello se identificaría una de las razones que ha provocado la disminución de apoyos para investigaciones adscritas en otro tipo de enfoques; puesto que, en particular, usualmente han sido discriminados de los financiamientos públicos y privados los estudios de orientación crítica, sobre todo de quienes dirigen sus propósitos de análisis hacia la transformación social.* No obstante, tales enfoques críticos han logrado preservarse y desarrollarse principalmente en el seno de las Universidades; en donde, históricamente y en cierta medida se ha garantizado una investigación más plural, rigurosa y alternativa; además de que, desde tales espacios institucionales, se han mantenido los debates y confrontaciones entre los diferentes enfoques que han constituido el campo especializado de la investigación educativa. Cuestión que conviene resaltar puesto que desde tales paradigmas se han formado una buena parte de los investigadores así como el desarrollo de diferentes investigaciones con las que se ha procurado atender los fenómenos, problemas y requerimientos propios de este campo especializado.

En suma, varios paradigmas han pugnado por favorecer la mejoría, conservación y reforma del sistema social capitalista, imperante en el mundo occidental moderno; lo cual ha incluido el propósito de resolver los problemas y necesidades existentes y emergentes en el desarrollo de tal sistema (por ejemplo, el de la desigualdad social). En contraste, otros enfoques han realizado sus análisis de manera crítica e interpretativa, acerca de las diferentes situaciones y condiciones de conflicto permanente con las que se ha caracterizado la propia organización del sistema social capitalista; por lo que, por ejemplo, algunos teóricos marxistas han enfatizado la necesidad de avanzar y contribuir hacia la transformación radical de este sistema social, puesto que argumentan que al basarse la organización capitalista en la

lucha de clases, de ella misma emergen los conflictos con los que se ha caracterizado la sociedad occidental moderna. Precisamente, a continuación se esbozan algunas consideraciones que caracterizan a los llamados paradigmas del conflicto.

### **3. Los paradigmas del conflicto de orientación weberiana y marxista, relacionados con la interpretación y crítica de la sociedad occidental moderna**

A propósito de la situación histórica con la que se resume el desarrollo e impacto de los *paradigmas del conflicto*, en su atención de los problemas y necesidades educativos, J. Karabel y A. H. Halsey señalan que estos enfoques *permanecieron bajo una etapa de receso relativo durante la década de los años 1950, fundamentalmente en el mundo occidental moderno. Aunque, básicamente en otras regiones del mundo, muchos intelectuales continuaron contribuyendo para mantener en vigencia algunos paradigmas de orientaciones críticas e interpretativas*, con el propósito de analizar fenómenos constituidos por las situaciones de conflicto existentes y emergentes de las relaciones sociales, propias de la llamada sociedad moderna; conforme a lo cual estos paradigmas empezaron a ser identificados como enfoques y/o teorías del conflicto.

De este modo, paulatinamente, se fue fortaleciendo la importancia que estos paradigmas empezaron a recuperar a partir de la década de los años 1960, dentro de los países occidentales más industrializados; no obstante, cabe precisar que en la etapa de receso relativo de los enfoques del conflicto, se destacaron varios teóricos occidentales por sus colaboraciones críticas e interpretativas acerca de la sociedad moderna, tal es el caso de analistas como "C. Wright Mills en los Estados Unidos, Norman Birbaum y David Lockwood en Inglaterra, así como Ralf Dahnenford en Alemania"<sup>52</sup>. En estricto, dentro del llamado mundo occidental moderno y en materia de investigaciones sobre educación, *los enfoques del conflicto alcanzaron una mayor trascendencia durante la década de los años 1960 y, adicionalmente, en las décadas posteriores también han continuado construyendo importantes contribuciones analíticas en su convergencia competitiva con otros paradigmas complementarios, aunque, de manera dominante han mantenido su postura de debate y de concurrencia antagónica frente a los enfoques de corte reformista y conservador*, mismos que han contribuido en la constitución y legitimación de la sociedad occidental moderna.

En este sentido, por un lado, los enfoques del conflicto han continuado sosteniendo una importante competencia antagónica, principalmente frente a los paradigmas del funcionalismo, del estructural funcionalismo, de las teorías del capital humano y del empirismo metodológico, mismos que han sido tipificados críticamente como los enfoques de orientación conservadora, reformista, reproductora y legitimadora del sistema social capitalista, bajo el cual se ha orientado de manera dominante la organización de los países occidentales. Asimismo, por otro lado, desde finales de la década de los años 1970, los paradigmas del conflicto han mantenido una participación competitiva, concurrente y complementaria con otros enfoques que han procurado ser convergentes e inclusivos, bajo las premisas y consideraciones de su afinidad teórica y/o metodológica, o bien por estimar sus relaciones dialécticas críticas, o bien por realizar sus análisis de tipo holográfico; de hecho, conforme a tales posibilidades de convergencia se han pretendido distintas alternativas de articulación de fronteras epistemológicas; desde

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 36.

cuyas premisas han procurado reorganizarse con los requerimientos particulares de los objetos de estudio y con el propósito de superar falsas dicotomías de lo social, constituyendo paradigmas de mayor globalidad analítica como la representada, por ejemplo, por la 'nueva sociología de la educación'

De hecho, desde finales de la década de los años 1970 y, en particular, en los tiempos más recientes, se han enfatizado los intentos por superar las falsas dicotomías, y es con base en tales esfuerzos que se ha podido advertir que tales divisiones remitidas a diferentes dimensiones analíticas (por ejemplo: entre lo macro y lo micro, o entre lo objetivo y lo subjetivo, o bien entre lo explícito y lo tácito), han sido resultado de los propios tratamientos analíticos con los que desde los diferentes paradigmas antagónicos se ha recortado la realidad social de manera arbitraria, conforme a la ortodoxia de distintas tendencias teóricas y metodológicas para la construcción de conocimientos científicos. Por lo tanto, se puede asumir que en la primera etapa de los enfoques del conflicto, éstos contribuyeron también a parcelar la propia realidad social en estudio; mientras que en la siguiente etapa las teorías del conflicto han sido retomadas con fines complementarios y bajo el intento de superar falsas dicotomías, mismas que han sido construidas analíticamente conforme a la delimitación y tratamiento de los objetos de estudio. En específico, este tipo de propósitos por abatir tales dicotomías analíticas será parte de la revisión que más adelante se realizará sobre el enfoque referido a la 'nueva sociología de la educación'

Ahora bien, para proceder a realizar el esbozo particular de la revisión epistemológica de los enfoques del conflicto, conviene iniciar precisando que *las raíces clásicas y esenciales de los enfoques del conflicto se encuentran en las obras concurrentes y relativamente antagónicas de Max Weber y de Carlos Marx, de quienes originalmente surgió el interés tanto para interpretar comprensivamente el sentido de las acciones sociales (Weber), como para explicar de manera crítica el conflicto y las contradicciones sociales para incidir en la transformación de la realidad social (Marx)*. De este modo, se ha orientado la interpretación de las acciones sociales desde el sentido que le imprimen los sujetos sociales, así como la explicación crítica de los conflictos y/o contradicciones emergentes de la propia organización del sistema capitalista, que rige las relaciones sociales del mundo occidental moderno; y conforme a lo cual se ha delimitado al campo de lo educativo como una de las áreas sociales en donde se constituyen y manifiestan un conjunto de fenómenos convergentes, que son susceptibles de ser analizados mediante los procesos analíticos: tanto de interpretación y comprensión de las acciones sociales propias de los sujetos sociales que participan en la sociedad moderna; así como de explicación e intervención de las contradicciones y conflictos que caracterizan las inercias de la reproducción social y que, a su vez, pueden ser constitutivas del cambio permanente y/o de la transformación radical de la sociedad capitalista, de manera que las desigualdades desaparezcan y el ser humano se realice de manera plena, en términos de la emancipación social

Al respecto conviene precisar que, si bien, *en la etapa de desarrollo de las obras de estos grandes teóricos clásicos* (suscitadas desde la década de los años 1840 del siglo XIX hasta las dos primeras décadas del siglo XX), así como en sus diferentes periodos de auge (resurgiendo en el tratamiento del fenómeno educativo en las décadas de los años 1960 y 1970), *se habían tratado por separado como paradigmas antagónicos, enfatizando sus posturas polémicas de debate político y de tipo epistemológico* (por ejemplo, en términos metodológicos, destaca la confrontación antagónica que se asumen en torno a la relación entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio, mismas que emergen entre la sustentación objetivista supuestamente positivista del marxismo, frente a la orientación subjetivista propia de los

paradigmas interpretativos y de corte weberiano) *No obstante, en las realizaciones científicas más contemporáneas (como la representada, por ejemplo, por la 'nueva sociología de la educación') se ha continuado y consolidado la tendencia de complementar a tales contribuciones clásicas.*

En esencia, desde su resurgimiento en materia de estudios sobre lo educativo, ubicado en las décadas de los años 1960 y 1970, se han identificado como paradigmas del conflicto a las manifestaciones científicas, auspiciadas fundamentalmente en las contribuciones clásicas de corte weberiano y marxista; mismas que se constituyeron con el propósito de analizar interpretativa y críticamente las situaciones de conflicto propias de la sociedad occidental capitalista; aunque desde finales de la década de los años 1970, en países del mundo occidental moderno estos mismos paradigmas se empezaron a caracterizar porque han procurado la articulación de las críticas marxistas y/o weberianas con otras expresiones analíticas, a pesar de que en el periodo anterior más reciente tales enlaces epistemológicos se habían calificado como eclécticos. De este modo, desde principios de la década de los años 1980 se empezó a afirmar que, por ejemplo, teóricos como Michel Foucault y Pierre Bourdieu en Francia, así como Basil Bernstein en Inglaterra, no aceptan ni les queda ninguna tipificación paradigmática, en tanto que sus disertaciones se han llegado a apoyar tanto en algunas tesis de las perspectivas marxistas como en otras de corte interpretativo, funcionalista y/o estructuralista, debiéndole en tales casos a las contribuciones teóricas de Emilio Durkheim, de Max Weber y de Carlos Marx, principalmente<sup>53</sup>.

Por lo tanto, *se pueden resumir estas consideraciones con la estimación de que las tradiciones marxistas y weberianas siguen proporcionando importantes orientaciones conceptuales y metodológicas a los paradigmas del conflicto contemporáneos, así como a sus expresiones de articulación de fronteras epistemológicas,* en tanto que los enfoques del conflicto se han caracterizado por desarrollar investigaciones de tipo interpretativo y crítico, así como innovaciones alternativas y de transformación radical al sistema occidental moderno. De hecho algunas de estas contribuciones analíticas han estado presentes, entre otras situaciones, en las orientaciones teóricas e ideológicas de las diferentes experiencias mundiales del radicalismo estudiantil, suscitado en las movilizaciones ocurridas durante la década de los años 1960.

De este modo, por ejemplo, los intelectuales de orientación neomarxista en sus estudios sobre la educación, han continuado asumiendo a la praxis revolucionaria como categoría de análisis fundamental en los procesos de construcción de los conocimientos científicos, de manera que, esta categoría se emplea a partir de la relación interdependiente entre teoría y acción; conforme a lo cual, y desde la perspectiva de la dialéctica crítica, se estima que los conflictos (y contradicciones) que emergen de la propia organización social constituyen la base de los problemas reales y, de manera dinámica, son esos mismos conflictos los que constituyen los factores potenciales del cambio social, por lo que a través del estudio e intervención de las diferentes manifestaciones de contradicción habría de hallarse y orientarse de nuevo el movimiento de lo social, en términos de incorporar mecanismos de cambio dinámico, permanente y/o radical de los sistemas, con el propósito de contribuir a superar las inercias de reproducción y, con ello, se estaría en condiciones de superar la rigidez determinante de las estructuras sociales. Por otro lado, *los teóricos marxistas han advertido reiteradamente sobre los efectos alienantes y de distorsión que produce el patrocinio gubernamental en la investigación social y, por ende, en los estudios de tipo*

<sup>53</sup> Ibidem.

educativo, por lo que han recomendado la realización de una investigación independiente y autónoma a la voluntad de los tomadores de decisiones sociales

En suma, las orientaciones weberianas y marxistas se reconocen aquí como germen y aportes constitutivos de los paradigmas del conflicto en el tratamiento de lo educativo, por lo que algunas de sus contribuciones clásicas y otras de sus realizaciones de investigación contemporáneas se esbozan a continuación.

### **3.1. CONTRIBUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE ORIENTACIÓN WEBERIANA**

Una de las contribuciones clásicas constitutivas de los enfoques del conflicto, conforme a la cual se analiza a los fenómenos educativos desde la perspectiva del paradigma de la acción social, sin duda ha sido la aportada por las premisas teóricas y metodológicas de Max Weber; de quien, en las realizaciones científicas de las ciencias sociales y de la investigación educativa, se continúan retomando muchas de sus tesis, tanto en términos directos como en convergencia con las elaboradas por otros autores representativos de paradigmas de orientación interpretativa y crítica (entre ellos: Alfred Schütz, Herbert Blumer, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Peter Berger, Thomas Luckmann, Frederic Erikson, Georges Balandier, Randall Collins, etcétera).

En primer lugar, resulta conveniente enfatizar que, *en términos metodológicos, Max Weber establece un debate frontal en contra de las consideraciones amparadas en la tradición positivista* y que estipulan la 'no relación entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio', mismas estimaciones desde las que se apela a favor de la objetividad y de la neutralidad; a propósito de lo cual, M. Weber afirma categóricamente que "no existe ningún análisis científico 'objetivo' de la vida cultural o bien de los 'fenómenos sociales', que fuese independiente de unas perspectivas especiales y 'parciales' que de forma expresa o tácita, consciente o inconsciente, las eligiese, analizase y articulase plásticamente"<sup>54</sup>; con base en tal consideración rechaza las premisas de la objetividad y de la neutralidad, condicionadas por el positivismo para realizar las tareas de la investigación en términos de la unidad de la ciencia. En este mismo sentido, coincide la perspectiva de Pierre Bourdieu cuando afirma que los objetos por sí mismos no son objetivos, en tanto que su descripción y definición dependen de las características sociales y personales de los individuos que los observan; en específico, *P. Bourdieu señala que "los objetos no poseen características objetivas que se impongan, como tales, a todos los sujetos que perciben de hecho; los objetos no son objetivos, no son independientes de los intereses y los gustos de quienes los aprehenden; no existe un sentido universal y unánimemente aceptado"*<sup>55</sup>

Ahora bien, en el caso del ejercicio del oficio del investigador, lo anteriormente referido permitiría tener en cuenta que cada científico cuenta con una historia personal, expresada entre otras cuestiones por su origen y condiciones sociales, así como por sus experiencias de formación; lo cual repercute para que cada investigador se forme, adopte y/o herede determinado paradigma, que asume

<sup>54</sup> M. Weber, "La ilusión positivista de una ..... Op cit ; p. 209.

<sup>55</sup> Citado por J. P. Poutois y H. Desmet, "Las dos tradiciones científicas"; en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder, 1992; pp. 28.

como tradición de la comunidad científica en la que participa y que, generalmente, no cuestiona; y conforme a lo cual identifica, delimita y aborda sus problemas de estudio desde determinadas orientaciones teóricas y metodológicas. Asimismo, en relación con las premisas bajo las cuales Max Weber propone interpretar el sentido específico de las acciones sociales susceptibles de objetivar mediante el dispositivo metodológico de los 'tipos ideales', *Weber considera que la ciencia social que es necesario desarrollar es aquella que se asuma como una ciencia de la realidad social; realidad que se construye históricamente de una manera singular con la participación de sujetos específicos y conforme a distintas manifestaciones de contexto, que expresan significados culturales particulares*. Por lo tanto, desde esta óptica weberiana se ha considerado que es imposible deducir una explicación de la realidad a partir de 'leyes generales' que suelen derivarse del estudio de 'factores' rígidos, mismos que se analizan a partir del registro, cuantificación y tratamiento estadístico de datos que corresponden a las variables constitutivas de procedimientos hipotético-deductivos

De modo que, *debe reconocerse que toda realidad se expresa de manera cualitativa y no reducida a representaciones cuantitativas, además de que sus manifestaciones son diversas, cambiantes, complejas y, por lo tanto, inagotables para su comprensión interpretativa*, por lo que son susceptibles de delimitarse y de ser reconocida mediante múltiples aproximaciones analíticas que, sin embargo, son relativas por el propio carácter inagotable de lo social; igualmente, desde el paradigma weberiano de la acción social, se considera ingenuo suponer que tales aproximaciones están aisladas de los juicios de valor del propio investigador y de los protagonistas en la acción social<sup>56</sup>.

Conforme a lo antes expuesto, conviene tomar en cuenta que *Max Weber asume como objeto de estudio de la sociología a la 'acción social' en términos de su comprensión interpretativa, por lo que a la 'acción social' se le concibe como "una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo"*<sup>57</sup>; advirtiendo reiteradamente que el sujeto que investiga no puede presumir de neutralidad ni de sustraerse de su participación directa y/o simbólica en el objeto de estudio, pues participa y forma parte de la propia realidad en estudio. Por lo tanto, en sentido contrario a como "el funcionalismo parte de un presupuesto 'no valorativo' de la imagen del científico social, como si éste fuese científico libre de valores", *las teorías del conflicto de orientación weberiana (y también marxista) "emergen de una autoconcepción previa del investigador como sujeto comprometido"*<sup>58</sup>. Asimismo, se puede estimar, de acuerdo con lo señalado por Gilberto Giménez Montiel, que la mayor parte de la obra sociológica de M. Weber es de carácter histórico, conforme a lo cual se puede sustentar que es con base en sus tesis de la singularidad de tiempo, espacio y sujetos participantes, en la constitución de las acciones sociales estudiadas, que resultan cuestionables los planteamientos positivistas de generalización, a propósito de los cuales se han respaldado posturas, propias del funcionalismo, acerca de que los valores universales pueden respaldar la investigación histórica en general.

<sup>56</sup> M. Weber, "La ilusión positivista de una... Op. cit.; pp 209-216

<sup>57</sup> M. Weber, "Conceptos sociológicos fundamentales... Op. cit.; p 5.

<sup>58</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa... Op. cit.; p. 38.

En estricto y conforme a lo antes expuesto, se puede advertir que *Max Weber considera que en la realidad social existe un inevitable conflicto entre la singularidad de los valores, por lo que no es posible fundamentar "el consenso social de una historia" con apoyo en valores universales; en tanto que considera que la historia se escribe en diferentes tiempos y conforme a distintos intereses, por lo que toda historia se reconstruye aproximativamente y desde la perspectiva de valores singulares*<sup>59</sup>. Además, en el marco de las consideraciones teóricas sobre el conflicto que han resultado de las confrontaciones suscitadas entre diferentes perspectivas de análisis, destaca lo que Max Weber estima acerca del conflicto, en contraste con lo sugerido por los funcionalistas; puesto que *M. Weber afirma que el conflicto es una característica de esencia de la propia sociedad capitalista, pues considera que la constitución del sistema social y, por ende, de lo educativo corresponden más bien a los intereses tácitos de dominación, bajo los cuales se ha configurado la organización de las relaciones sociales presentes en el llamado Estado racional, mismas que se van promoviendo en el espacio educativo conforme a los intereses que emergen de la estructura de dominación.*

De modo que resulta ingenuo y/o artificial suponer que las estructuras sociales corresponden a verdaderas necesidades técnicas de la economía y de "evolución" sistemática de la sociedad occidental, por lo que "no es importante para las escuelas impartir conocimientos técnicos, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, estilo de vestir, gustos estéticos, valores y buenos modales"<sup>60</sup>. Con lo cual, *Weber sugirió que un aspecto crítico del poder de los grupos dominantes, reside en su capacidad de imponer sus propios ideales y hábitos culturales como contenidos educativos de las escuelas; en tanto que, tales ideales y hábitos culturales forman parte de lo que se enseña, a fin de formar tanto los significados subjetivos como la personalidad que se expresa en las acciones sociales.* Por lo que, tanto lo que constituye a los conocimientos educativos, así como la manera de enseñarlos, son cuestiones eminentemente políticas, aún en ausencia de un conflicto explícito<sup>61</sup>.

Al respecto, en materia de investigación educativa, uno de los analistas norteamericanos seguidores de la perspectiva weberiana es Randall Collins, quien "en un ataque explícito en contra de la teoría funcionalista de la estratificación social, que se advierte determinada por la escolaridad educativa, afirma que la expansión del sistema educativo norteamericano refleja menos las crecientes necesidades técnicas de la economía que los efectos de 'grupos de status' en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio; por lo que la actividad principal de las escuelas es la de enseñar determinadas culturas de status, tanto dentro como fuera del salón de clases". Asimismo, igualmente que Weber, R. Collins "sugiere que en el rápido crecimiento de los sistemas escolares han intervenido factores distintos a la necesidad tecnológica"; además, Collins retoma la premisa de Weber, acerca de que "el poder constituye la variable crucial en la fijación de los requisitos educativos"<sup>62</sup>.

De este modo, *las premisas de corte weberiano han enfatizado sobre el poder que caracteriza a los grupos dominantes para imponer arbitrariamente la configuración de las escuelas, de manera que sirvan a los*

<sup>59</sup> Cfr G Giménez, "En torno a la crisis de la sociología"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México) Revista de la UAM-Azcapotzalco Año 7, número 20, septiembre-diciembre, 1992; p 23

<sup>60</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa" Op cit; p 40

<sup>61</sup> Cfr Ibidem; p. 55.

<sup>62</sup> Citado por Ibidem.

*propios intereses de quienes ostentan la dominación social*, y, precisamente, en esta dinámica por imponer las ideas y propósitos que rijan la conducción del sistema educativo, inevitablemente se confrontan diferentes intereses de grupo que provocan una situación permanente de conflicto potencial. En este sentido, se puede considerar que, si bien, la educación contribuye a reforzar la estructura de dominación, a su vez, es uno de los escenarios de lucha social que se constituye por los conflictos que emergen entre las "culturas de status" en confrontación; identificando y reforzando el privilegio de los "de adentro" de la cultura dominante (grupo de status social superior) y poniéndoles barreras a los "de afuera" que constituyen las culturas subordinadas y/o subversivas (grupos de status social bajo).

En esta misma línea de pensamiento, Randall Collins sugiere que "el centro de este conflicto sobre la educación está basado en el status, mismo que se encuentra en el mercado de trabajo en donde las organizaciones usan los requisitos educativos para colocar a las personas en empleos con distintas remuneraciones. Vistas desde esta perspectiva, las luchas sobre los requisitos educativos son a menudo, a la postre, conflictos entre grupos de clase superior, que tratan de monopolizar sus posiciones privilegiadas y grupos de un status social más bajo que tratan de ganar acceso a ellas. A medida que los grupos de status social superior elevan los requisitos educativos más altos, con el fin de reforzar su posición privilegiada, los grupos de status social más bajo exigen tener acceso a más educación; de ello se deriva una espiral educativa que, antes que los cambios técnicos, es la responsable de la rapidez de la expansión educativa"<sup>63</sup>.

Lo anteriormente referido por R. Collins acerca de las culturas de status se basa en la idea de Weber acerca de que *el status depende finalmente de la clase social de pertenencia, y además sostiene que las culturas de status son diferenciadas y legitimadas por el propio sistema educativo de la sociedad occidental*, lo cual permite suponer que conforme las organizaciones sociales van requiriendo imponer un mayor grado de control normativo sobre sus empleados, en consecuencia van aumentando los requisitos educativos; lo cual implica advertir al sistema educativo no sólo en su dimensión formativa de capacidades técnicas, sino sobre todo de constituirse como un aparato crucial en la socialización diferenciada de los alumnos según sus edades y grupo social de pertenencia. Conforme a lo cual, *el sistema educativo funciona en términos de los intereses que corresponden a la estructura de dominación y contribuye a reforzarla y legitimarla*.

Por último, resulta pertinente incorporar la crítica que se ha hecho a las teorías del conflicto en la educación, en la medida en que se reprocha que, tanto las tesis weberianas como marxistas, se han basado en las mismas fuentes empíricas en que se han apoyado las teorías funcionalistas y del estructural funcionalismo. Ahora bien, en particular *se cuestiona a las teorías del conflicto de corte weberiano porque se aprecia que sí, como se afirma, las escuelas enseñan culturas de status, entonces resulta importante identificar el carácter de tales culturas y los procesos mediante los cuales se transmiten, en correspondencia a la estructura de dominación*, sin embargo, en las investigaciones educativas weberianas realizadas en las décadas de los años 1960 y 1970, de manera desafortunada no se pormenorizó en la búsqueda de información empírica recuperada mediante el examen de la llamada 'caja negra' de la enseñanza, de modo que *no se dispone de pruebas empíricas directas y suficientes sobre las prácticas internas de las escuelas, que pudiese sustentar el análisis acerca de como la escuela contribuye a legitimar la estratificación social y educativa*. De hecho, el análisis

<sup>63</sup> Ibidem; p. 41.



de la "caja negra" de la enseñanza en convergencia con el ejercicio del poder basado en la estructura de dominación, es una de las preocupaciones que se retoman en los estudios de la 'nueva sociología de la educación', misma que se esbozará posteriormente al tratamiento del siguiente asunto.

### **3.2. CONTRIBUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE ORIENTACIÓN MARXISTA**

De entrada, *aquí se considera que en el caso de las teorías del conflicto de orientación marxista, se refuerza la tesis acerca de que los enfoques sociológicos suelen verse influidos más por el contexto social en donde se desarrollan, que por su lógica interna de tipo paradigmática y/o disciplinaria.* De modo que, por lo que hace al contexto histórico y social en donde las orientaciones neomarxistas empezaron a repercutir en materia de investigación educativa, a partir de la década de los años 1960, se puede advertir, en primer lugar, que su resurgimiento estuvo marcado por las contradicciones y los cambios relativos que se han manifestado en las situaciones sociales, políticas, económicas, culturales y militares, con las que históricamente se ha caracterizado el contexto del mundo occidental moderno. Es decir, fueron las mismas situaciones de conflicto sociales las que contribuyeron, de manera interdependiente, para que en la realización de investigaciones sobre lo educativo se demandara y otorgara mayor prioridad a otros paradigmas que ofrecían posibilidades de análisis distintas y contrastantes a las que habían brindado enfoques de orientación reformista y conservadora como los del estructural funcionalismo y el funcionalismo tecnológico, mismos que en materia de investigación educativa predominaron, de manera hegemónica, durante las décadas de los años 1950 y 1960.

De hecho, durante las décadas de los años 1960 y 1970, las teorías del conflicto de orientación marxista adquirieron una especial importancia a partir de sobrevenir, tanto en el discurso como en la práctica, "una agudización del antagonismo entre clases, razas, (géneros) y naciones, que demarcó una nueva generación con una perspectiva social y política dramáticamente diferente. Podríamos especular, en particular, que el advenimiento de la nueva izquierda, que fue desproporcionadamente activa en aquellas universidades que se destacan en la investigación científica sobre lo social, le proporcionó un ímpetu adicional al desarrollo de las teorías del conflicto"<sup>64</sup>

Ahora bien, *gran parte de las premisas teóricas marxistas que se han empleado para analizar a la educación apreciada como proceso social total, por lo general han estado estrechamente apoyadas sobre las bases conceptuales y metodológicas del materialismo histórico y de la dialéctica.* A partir de lo cual, la educación en la sociedad moderna se ha concebido como una de las instituciones esenciales de la superestructura social, mediante la cual operan los dispositivos ideológicos, jurídicos y políticos, orientados a legitimar y perpetuar el conjunto de las relaciones sociales asimétricas de dominación y de explotación, propias de las relaciones de producción que constituyen la estructura económica de la formación social capitalista; estructura económica que en sí es la base real sobre la que se levanta la superestructura, a la cual le corresponden determinadas formas de conciencia social y cuyo proceso de constitución ha estado históricamente determinada<sup>65</sup>.

<sup>64</sup> Ibidem; pp 36-37.

<sup>65</sup> Al respecto resulta recomendable consultar el texto de C Marx "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política"; en Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras Escogidas* (Tomo I). Moscú: Ediciones de Lengua

Bajo estas consideraciones teóricas se puede advertir como los marxistas han profundizado el punto de vista weberiano que concibe al status como firmemente dependiente de la clase social de pertenencia, en función de las relaciones sociales de producción que históricamente han determinado la estructura económica de la sociedad capitalista; por lo que sus estudios sobre "la educación se inserta en el análisis de las clases sociales y en el papel de dominación económica, política, cultural e ideológica de la clase dominante"<sup>66</sup> De modo que *la escuela se considera como una de las instituciones fundamentales en la sociedad moderna, en tanto que ha contribuido de manera significativa en el cumplimiento de los propósitos correspondientes a las instituciones que integran a la superestructura de la sociedad capitalista*, pues se aprecia como "un espacio ideológico cuya función es propiciar la reproducción y legitimación de las relaciones de producción de clases"<sup>67</sup>. En particular, *los enfoques del conflicto de orientación marxista han orientado sus estudios bajo la categoría de totalidad, la que implica que en el análisis de los fenómenos sociales debe procederse con el apoyo de diversos enfoques críticos y complementarios*, tanto auspiciados en las fuentes clásicas y contemporáneas del marxismo, así como en sus coincidencias e impugnaciones frente a otros paradigmas que han sido retomados e interpelados críticamente; conforme a lo cual, desde las raíces de la dialéctica, del materialismo histórico y de otras teorías críticas, las investigaciones de corte marxista han insistido en que tanto sus análisis sobre las contradicciones sociales, como sus acciones de intervención participativa sobre la sociedad, se apoyen de manera permanente y progresiva sobre una relación necesaria, dinámica e interdependiente entre teoría y práctica

---

Extranjera, 1951; pp. 332-334; en donde Marx teoriza que "en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política, y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona, en general, el proceso social, político y espiritual de la vida. No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad chocan con las relaciones de producción existentes ( ) Y se abre así una época de revolución social. Al cambiar la base económica, se revoluciona, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella ( ). Y del mismo modo que no podemos juzgar a un individuo por lo que él piensa de sí, no podemos juzgar tampoco a estas épocas de revolución por su conciencia, sino que, por el contrario, hay que explicarse esta conciencia por las contradicciones de la vida material, por el conflicto existente entre las fuerzas productivas sociales y las relaciones de producción. Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua" Asimismo, aquí resulta pertinente recuperar la síntesis conceptual que realiza Nicola Abbagnano sobre el término de *Superestructura*, cuyo término dice que es "aplicado por los marxistas al ordenamiento político y jurídico, como también a las ideologías políticas, religiosas, educativas, filosóficas, en cuanto dependen de la estructura económica de una sociedad" Cfr. N. Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*. Op. cit.; p. 1108.

<sup>66</sup> M. Salamon, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social"; en *Revista Perfiles Educativos* (México). Revista del CISE-UNAM. Núm. 8, abril-mayo-junio, 1980; p. 4.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

En este sentido, a propósito de la categoría de *totalidad* Karel Kosik enfatiza que "la concepción dialéctica de la *totalidad* no sólo significa que las partes se hallan en interacción y conexión internas con el todo, sino también que el todo no puede ser petrificado en una abstracción situada por encima de las partes, ya que el todo se crea asimismo en la interacción de éstas. Para el materialismo, la realidad social puede ser conocida en su concreción (*totalidad*) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la superestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico social. La realidad social no puede ser conocida como *totalidad* concreta si el hombre, en el ámbito de la *totalidad*, es considerado únicamente y, sobre todo, como objeto, y en la práctica histórico objetiva de la humanidad no se reconoce su importancia primordial como sujeto"<sup>68</sup>

En contraste, desde las premisas de la *totalidad* se desprenden algunas críticas aplicadas a varios paradigmas que han sido considerados como reduccionistas en sus posibilidades analíticas; al respecto, por un lado, se rechazan algunas consideraciones subjetivistas de la fenomenología y del interaccionismo simbólico, mismas que consideran al mundo del 'sentido común', al mundo de la 'vida cotidiana', con sus actores e interacciones, como constitutivos de un mundo social cerrado y autónomo, así como con sus particularidades y únicas reglas del juego, producto de las negociaciones de los sujetos interactuantes<sup>69</sup>; sin embargo, en las premisas marxistas esta crítica no excluye que se retome y reconstruya la consideración de que son los propios sujetos sociales productos y productores de sus mismas condiciones históricas de vida, al estar determinados y coparticipar en una realidad social más amplia y compleja que, por supuesto, es más inclusiva que la limitada por lo meramente cotidiano. Por otro lado, se han interpelado críticamente varias estimaciones metodológicas del positivismo y, si bien, se han reconocido las posibilidades analíticas de la realidad social en relación con sus características propiamente externas y objetivas, no obstante, se han refutado las insistencias positivistas sobre la pretendida neutralidad del investigador, para proponer en cambio que el analista asuma intencionada y reflexivamente su necesario papel de compromiso social con el proletariado, constitutivo de la clase trabajadora que es dominada y explotada por la burguesía.

En este orden de ideas, por lo que se refiere a las amplias contribuciones analíticas que se han derivado del marxismo, y que constituyen una de las expresiones de los enfoques del conflicto en términos de sus investigaciones sobre la educación como proceso social total, *desde principios de la década de los años 1970 destacó la llamada teoría de la reproducción social y cultural, mediante la cual se ha concebido al fenómeno educativo como parte de la superestructura* (la cual está constituida conforme a la estructura social vigente, misma que, a su vez, está definida por la propia superestructura jurídica, política e ideológica). Ahora bien, desde la perspectiva de los teóricos de la reproducción se identifica a la socialización como una de las funciones principales de la educación, con lo cual coinciden relativamente con la estimación de Emilio Durkheim y Talcott Parsons, aunque desenmascaran el carácter clasista de la socialización, al explicarla en función del conjunto de las relaciones sociales de producción que caracterizan al sistema de

<sup>68</sup> Citado por *Ibidem*; p. 16

<sup>69</sup> Cfr. A. Zamora, "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras"; en *Sociológica. Subjetividad en lo social* (México) Revista de la U A M - Azcapotzalco. Año 5, número 14, septiembre - diciembre de 1990; pp. 13-33.

dominio y de explotación de la sociedad capitalista; y, con ello, superan la visión legitimadora del estructural funcionalismo, en tanto que *la socialización se analiza como uno de las funciones básicas de la educación, al contribuir en la constitución de los mecanismos mediante los cuales se genera el fenómeno de la reproducción social y cultural, a fin de perpetuar la sociedad capitalista.* En este sentido es que se afirma que la educación cumple un papel significativo en la reproducción de las relaciones sociales de producción, tanto de los bienes materiales como de los simbólicos

De este modo, conforme lo señala Magdalena Salomon, los teóricos marxistas de la educación consideran que "la socialización es una estrategia para la renovación del sistema vigente de explotación. Se niega así rotundamente que la acción educativa sea neutral, o efectuada para un conjunto armónico humano, con intereses comunes, tal como es percibida por Durkheim, porque de acuerdo con la organización social del conocimiento en el capitalismo, no existe un tipo único de educación. La escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado. La escuela se diversifica en esas dos vertientes, no por las abstractas necesidades sociales mencionadas por Durkheim, ni por vocaciones u orientaciones, sino conforme a la división social del trabajo. La socialización se convierte así en el conjunto de actos y creación de mecanismos conducentes a moldear a los individuos de una sociedad dada, para renovar las situaciones que hacen posible la reproducción del capitalista existente ( . . . ). La definición de los modelos sociales y culturales de la clase dominante se llevan a cabo a través de la imposición hegemónica del saber burgués, universalizando sus contenidos y omitiendo deliberadamente otros modelos de hombre y de sociedad"<sup>70</sup>

Ahora bien, se pueden identificar como algunos de los principales representantes de la teoría de la reproducción a Louis Althusser, a Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, a Ch Baudelot y R. Establet, así como a Bowles y Gintis. En particular, *las tesis de L. Althusser retoman la consideración marxista acerca de que cualquier formación social que quiera perpetuarse como tal tiene que reproducir, si quiere seguir produciendo, sus propias condiciones de producción; de modo que para lograrlo debe garantizar una triple reproducción. a).- la de los medios de producción (materias primas, maquinaria, herramientas, instrumentos, etc); b) - la de las fuerzas productivas (energía física e intelectual); y c) - la de las relaciones sociales de producción (necesarias para la formación social correspondiente e independientes de la voluntad individual; ya sean de cooperación o de explotación).* De hecho, conforme se logra esta triple reproducción se reproduce el *status quo* de la formación social vigente<sup>71</sup>. En cuanto a lo que se refiere a la educación, tenemos que *para L. Althusser la escuela es una de las instituciones que constituyen el aparato ideológico predominante de la sociedad capitalista, misma que se complementa con otras instituciones que integran los aparatos ideológicos y represivos del Estado.*

En este sentido, y de acuerdo a como M. Salomon lo afirma, "Althusser intenta ampliar la teoría del Estado marxista; que es el soporte de su interpretación del lugar que ocupa la escuela en la superestructura social. Para hacer progresar la teoría del Estado marxista, introduce la distinción entre

<sup>70</sup> M. Salomon, "Panorama de las principales corrientes de . . . Op. cit.; p. 17

<sup>71</sup> L. Althusser, "Sobre la ideología y el Estado"; en *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974.

'poder del estado' y 'aparatos del estado'. El 'poder del estado' (remitido a la dominación política y económica de las clases poseedoras sobre las desposeídas) es el objetivo de la lucha de clases; en cambio los 'aparatos del estado' son instituciones que cumplen una función que concierne al poder. Los 'aparatos del estado' son de dos categorías: por una parte, los represivos, que funcionan con 'violencia' (aunque no necesariamente física), y por otra, los aparatos ideológicos. Empíricamente, los 'aparatos represivos del estado' comprenden al gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, etc., y los 'aparatos ideológicos del estado' son instituciones especializadas como, por ejemplo, el sistema religioso, familiar, escolar, jurídico, político, cultural, informativo, etc. Todo aparato del estado funciona al mismo tiempo con violencia e ideología, pero los aparatos se distinguen por el papel preponderante que adquiere una u otra de estas formas. Para Althusser, la acción educativa viene a ser uno de tantos 'aparatos ideológicos del estado', porque la escuela renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante (...). La introyección se efectúa no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, porque la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza. Con esa afirmación Althusser es coherente con su posición marxista, para la cual teoría y práctica son sólo dos momentos interdependientes de un mismo proceso<sup>72</sup>

De acuerdo con las premisas de Louis Althusser, se puede apreciar que en relación con los 'aparatos ideológicos del estado' la ideología tiene una importancia fundamental, en tanto que a través de estos 'aparatos' la ideología dominante se uniformiza y universaliza sobre el conjunto social, a fin de reproducir las relaciones de producción; asimismo, la escuela, al ser una de las instituciones especializadas de los 'aparatos ideológicos del estado', tiene una definición vinculada con la lucha de clases, debido a que es empleada conforme a los intereses de la clase dominante para reproducir y perpetuar las condiciones de explotación y, con ello, mantener su hegemonía sobre las clases dominadas. No obstante, *para que la escuela pueda cumplir de manera efectiva con sus propósitos, es la misma ideología dominante la que ha promovido una imagen neutral de la escuela, y se ha presentado como la encargada de transmitir tanto los conocimientos científicos, como las normas y valores, que son indispensables, válidos y útiles para todos, y tan efectiva ha sido esta imagen ideológica de la escuela que, incluso, la mayoría de los propios profesores no sospechan ni se imaginan que con su labor contribuyen a reproducir las condiciones de explotación de la sociedad capitalista.*

Por su lado, Pierre Bourdieu es otro de los teóricos representativos de las teorías del conflicto y a quien en sus tesis se le reconoce la ascendencia de Marx, Durkheim y Weber, en sus diferentes análisis y en particular en sus estudios sobre el fenómeno de la reproducción social y cultural. En particular, *P. Bourdieu subraya que la sociología de la educación asume su papel específico cuando se establece como la ciencia que estudia las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, a propósito de lo cual afirma que el sistema educativo contribuye en la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases.* En este sentido, crítica a las teorías reformistas y conservadoras (entre ellas la del estructural funcionalismo) por su tendencia a separar el papel de reproducción cultural del de su función de reproducción social, de todo sistema educativo; además, señala que la herencia de la riqueza cultural que ha sido legada y acumulada históricamente, por generaciones anteriores, sólo le

<sup>72</sup> M. Salomon, "Panorama de las principales corrientes de ... Op. cit.; pp. 17-18.

pertenece a la clase dominante por tener tanto los códigos simbólicos como los medios económicos para apropiársela, a pesar de que ideológicamente se promueve que la riqueza cultural está a disposición de todo el mundo<sup>73</sup>

Es decir, Bourdieu explica que el sistema educativo mantiene en continuidad y de manera exclusiva la cultura dominante, pues dice que los individuos que en el ámbito de su familia (burguesa) han recibido una iniciación temprana (por ejemplo, en el arte o en la filosofía) aumentan su nivel intelectual y de sensibilidad, con respecto a los contenidos y prácticas culturales que se imparten a lo largo de los años de escolaridad; por lo tanto, lo que se mide en el sistema educativo no es otra cosa que la acumulación de los efectos del entrenamiento adquirido en tal tipo de familia y su continuidad como aprendizaje académico en la escuela. De este modo, el sistema educativo mejora la reproducción de la estructura de distribución cultural entre las clases, en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en que el modo de inculcación que utiliza sea menos alejado del modo de inculcación practicado por las familias burguesas<sup>74</sup>.

De manera similar a lo teorizado por L. Althusser, Pierre Bourdieu junto con Jean Claude Passeron coinciden en que el sistema educativo al ocultar su función real, que cumple por medio de este mecanismo de continuidad y reproducción, ha logrado imponer la legitimidad de sus productos y de sus jerarquías culturales y sociales, lo cual puede entenderse como resultado propio de una violencia simbólica. Al respecto, *P. Bourdieu y J. C. Passeron califican al sistema de enseñanza como un sistema de 'violencia simbólica', a través del cual opera el poder y la violencia persuasiva y simbólica, para imponer de manera arbitraria y legítima, pedagógicamente significaciones culturales que corresponden a los intereses de la estructura de dominación*, ello ocurre disimulando las relaciones de fuerza en que basan la imposición de su dominio, en tanto que agrega su propia fuerza dominante a esas relaciones de fuerza pero de manera simbólica, de manera que la hace más efectiva. *De modo que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, puesto que lo que se impone corresponde a los intereses de la clase dominante*<sup>75</sup>.

A partir de las consideraciones de P. Bourdieu y J. C. Passeron relacionadas con sus tesis referidas a la 'violencia simbólica', Emilio Tenti Fanfani afirma que la sociología de la educación de Bourdieu y Passeron logra superar la oposición subjetivo/objetivo, objetivo/subjetivo (oposición propia entre Marx y Weber), en tanto que en lugar de continuar con la oposición de estas dos dimensiones las utilizan complementariamente, pues Bourdieu y Passeron advierten que la descripción de la subjetividad-objetividad conduce al análisis de la interiorización de la realidad; lo cual demuestran mediante sus estudios en torno a la articulación entre el determinismo de la estructura y los sentidos subjetivos de las prácticas sociales, conforme a lo cual advierte que ambos elementos son dimensiones componentes de la realidad social. Para tal efecto, con el propósito de que se comprenda la relación interdependiente,

<sup>73</sup> Cfr. P. Bourdieu, "Reproducción cultural y reproducción social"; en *Política, Igualdad Social y Educación* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> Cfr. E. Tenti, "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron"; en González, Guillermo y Carlos Torres (Coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981; pp. 253-278. Además consúltese el texto de P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.

contradictoria y dinámica que hay entre estructura y prácticas, se define a tal articulación como '*Habitus*'; de hecho, Bourdieu afirma que el '*habitus*' está formado por lo objetivo y lo subjetivo, de modo que el '*habitus*' constituye una dimensión intermedia, un puente articulador y mediador entre estructura y prácticas, entre las representaciones de los 'aparatos ideológicos de estado' y su traducción posterior y no mecánica en las prácticas sociales; es decir, los '*habitus*' son esquemas de percepción, de valoración y de acción, y, a su vez, tienen por principio las estructuras o las instituciones que representan el capital simbólico de una cultura en 'estado objetivado'. Por lo que funcionan como una disposición duradera y dinámica en relación con la generación, incorporación, reproducción y/o reorientación de la ideología, así como los distintos 'modos de objetivación de la cultura'; de modo que el '*habitus*' puede entenderse como una estructura estructurada y estructurante que interviene, de manera duradera, en la mediación entre la estructura institucional y las prácticas sociales<sup>76</sup>. En este sentido, los '*habitus*' son producto de las estructuras económico sociales presentes en la sociedad y, a su vez, son generadoras de las mismas y de otras estructuras sociales; de modo que es en la interacción social en donde están presentes y actuantes los respectivos '*habitus* de clase' de los individuos, y conforme a los cuales se definen las posiciones objetivas y las jerarquías en el espacio social<sup>77</sup>.

Ahora bien, en relación con el sistema educativo, P Bourdieu y J. C. Passeron consideran que en el espacio escolar hay dos tipos de '*habitus*'; por un lado, se ubica el relacionado con el capital cultural heredado (aprendizaje familiar); y, por otro lado, se identifica el capital cultural adquirido (trabajo pedagógico de la escuela). De donde resulta que es el capital cultural heredado el que determina y condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural adquirido; lo cual implica que, si tenemos en cuenta que el sistema escolar reproduce y legitima los '*habitus*' correspondientes a la clase dominante, se manifiesta una productividad diferente entre los aprendices según su clase social de pertenencia, pues mientras que para los de la clase dominante entran en un proceso continuo de reeducación, para los de la clase oprimida significa entrar a un proceso de descalificación y depauperización de su cultura de clase (mientras que para unos representa sumar los aprendizajes escolares a los '*habitus*' adquiridos con anterioridad en la familia, para otros hay que restar a su cultura)<sup>78</sup>. Con lo cual, se puede advertir que los individuos pertenecientes a la clase dominante tienen un mejor capital cultural global, como consecuencia de la desigual posesión de las habilidades, de los saberes y de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos que corresponden al capital cultural heredado de la clase dominante, mismo que se selecciona y legitima por la escuela, favoreciendo a los favorecidos y desfavoreciendo a los desfavorecidos. Lo cual ocurre mediante el ejercicio de lo que Bourdieu y Passeron denominan '*autoridad estatutaria*', mediante la cual se impone a los alumnos la aceptación de los contenidos educativos sin que pregunten siquiera por las condiciones de su producción, ni por su origen, ni por su valor, con lo cual la acción pedagógica de la escuela queda legitimada y, con ello, se mantienen ocultos sus propósitos, su función y sus significados sustanciales, relacionados con la estructura de las relaciones asimétricas de clase; de esta manera, al encubrirse la verdad

<sup>76</sup> Cfr. P. Bourdieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura"; "Estructuras, *habitus* y prácticas"; "*Habitus, ethos, hexis*..." y "El *habitus* y la convivencia ideológica"; en Giménez, Gilberto (Comp): *La Teoría y el Análisis de la Cultura* Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOSO, 1987; pp. 259-262; 263-280; 281- 285; y 287-293

<sup>77</sup> Cfr. E. Tenti, "La educación como violencia... Op. cit

<sup>78</sup> *Ibidem*.

objetiva del funcionamiento del sistema educativo, ideológicamente se justifica el *orden social* que se reproduce a través del mismo funcionamiento escolar.<sup>79</sup>

Por otro lado, son significativas las tesis de Ch Baudelot y R. Establet que resultaron de sus análisis teóricos y empíricos de la escuela en Francia, a partir de lo cual teorizaron sobre la situación del evidente conflicto social que caracteriza a la sociedad occidental moderna, mismo que ha sido encubierto por el aparato educativo; de modo que desmienten las premisas de la ideología escolar capitalista que presenta a la escuela como un espacio unificador de las oportunidades sociales, a partir de una cultura común que anula las diferencias emergentes de los orígenes socioculturales y, por lo tanto, que es igual para todos y que no establece más distinciones que las que se deducen de los dones, de los méritos y de la capacidad de cada individuo. Por lo que cuestionan a la ideología escolar capitalista, cuando pretende justificar la jerarquización de la pirámide escolar, como el resultado inevitable de la desigualdad con que la naturaleza ha distribuido los dones a los seres humanos<sup>80</sup>. Sin embargo, tal y como lo estima Magdalena Salomon, Baudelot y Establet "Flexibilizan la concepción un tanto lineal de Althusser, que considera la acción ideológica como una fuerza que se desplaza únicamente desde la clase dominante hacia la clase dominada, la cual recibe pasivamente la acción. Sostienen aquellos que la lucha de clases en el seno de la sociedad capitalista neutraliza en parte la efectividad de la transmisión ideológica de la burguesía y que el proletariado levanta potencialmente su propia concepción de la realidad ( ). Opinan, además, que aunque la escuela sea en la actualidad el más poderoso de todos los aparatos ideológicos, no logra realizar totalmente sus objetivos, porque existe una intensa lucha de clases, apoyada por un considerable contingente de la juventud escolarizada, que con su rebeldía, falta de compromisos económicos y sensibilidad social, originada en parte por el conocimiento de los dramáticos acontecimientos mundiales, tiende a crear su propio espacio y representación del mundo, que entran en contradicción pensante y actuante con la 'visión' ideológica legitimadora del poder económico y político de la clase dominante"<sup>81</sup>

En particular, Baudelot y Establet afirman que la supuesta escuela unificadora en realidad es una escuela dividida y diversificadora, por lo que consideran que la escuela debe ser vista como un espacio eminentemente selectivo y legitimador de las diferencias sociales que están basadas en el origen familiar, profesional y/o de las clases sociales; lo cual permite comprender la razón del porqué la gran mayoría de los niños escolarizados abandonan el sistema de enseñanza al obtener el certificado de estudios primarios y de cómo muchos de los niños de las clases desfavorecidas ni siquiera alcanzan a recibir tal nivel de estudios, además de que el sistema escolar va generando una eliminación gradual conforme más cercanos se está de las clases menos favorecidas. De este modo, Baudelot y Establet consideran, de manera similar a las tesis de Bourdieu y Passeron, que la escuela capitalista no es más que la escuela de las minorías, aunado a que las posibilidades de acceso a la enseñanza superior corresponden a los hijos de familias propias de la burguesía, y quienes al final de la escolaridad no tendrán que enfrentar la nulidad de sus diplomas en el mercado laboral o su rápida caducidad, tal y como si ocurre con quienes provienen de las clases menos favorecidas<sup>82</sup>

<sup>79</sup> Cfr. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La Reproducción. Elemento para*. Op. cit.; p. 255-266

<sup>80</sup> Ch Baudelot y R. Establet, *La Escuela Capitalista en Francia*. Barcelona: Siglo XXI, 1976

<sup>81</sup> M. Salomon, "Panorama de las principales corrientes de". Op. cit.; pp 19-20

<sup>82</sup> Cfr. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los Estudiantes y la Cultura*. Barcelona: Labor, 1973.



Asimismo, Ch. Baudelot y R. Establet pormenorizan que la escuela capitalista funciona sobre la base de dos 'redes de escolarización' que están separadas por su heterogeneidad de contenidos, porque tienen finalidades opuestas y porque son herméticas en cuanto a su apertura a las distintas clases sociales. Es decir, por un lado, existe una red de escolarización primaria profesional (a través de la cual participan los alumnos que, conforme a la división social del trabajo, asumen sus opciones de ocupación para incorporarse en la parte baja del escalafón, puesto que el hijo de obrero, que tiene setenta y cinco probabilidades contra cien de salir obrero, es un hijo de obrero antes de entrar a la escuela); y, por otro lado, se ubica la red de escolarización secundaria superior (en la cual tienen acceso los alumnos que por su origen socioeconómico y cultural pueden incorporarse a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de autoridad, de gestión y de organización)<sup>83</sup>. De este modo, el aparato escolar contribuye a reproducir las relaciones de producción capitalista a favor de la clase dominante y se sirve de las dos redes de escolarización para realizar un trabajo de inculcación ideológica de la cultura dominante; en tanto que, "por una parte, a los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas; por la otra, a los futuros burgueses, a través de complejos y graduales aprendizajes se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués (.). De este juego nacen dos productos ideológicos distintos: el burgués inconsciente de serlo, encubierto bajo el rol de 'hombre superior', de 'hombre culto', de 'artista', etc.; y el obrero pequeño burgués, que manifiesta su ideología como tal, en su deseo de arribismo y de promoción individual, porque como lo señalan los mismos autores, 'el paso de una clase inferior a otra superior no puede suceder más que en forma individual'"<sup>84</sup>.

En suma, Baudelot y Establet concluyen que *únicamente los niños de las clases sociales privilegiadas y minoritarias recorrieron, en su inmensa mayoría, el ciclo de educación primaria a la velocidad normal, aunque, en sentido contrario, la experiencia para los niños de las clases sociales desfavorecidas, en su gran mayoría, implicó como cuestión normal el retraso y el pronto abandono del sistema de enseñanza*, por lo que conforme a estos hechos, la ideología de la escuela capitalista se ha visto obligada a explicar y justificar estas circunstancias, como si fueran propias de dotes naturales y de aptitudes diferentes entre los alumnos, en tanto que la escuela ofrece, formalmente, las mismas e iguales oportunidades para todos los niños. Asimismo, *el estudio de Baudelot y Establet sugiere que para comprender el significado de los fenómenos escolares, es imprescindible ampliar la mirada más allá del marco institucional de la escuela y situarse analíticamente desde la premisa de las relaciones sociales de producción, puesto que tanto la existencia del sistema de enseñanza así como su operación a partir de las dos redes de escolarización, no tiene otro objetivo que el de perpetuar tales relaciones en función de la sociedad dividida en clases*. En este sentido, la escuela no es ni el instrumento directo, ni la causa de la lucha de clases, sino más bien su consecuencia, en tanto que la división de la sociedad en clases antagónicas es anterior a la propia escuela.

Por último, *por lo que hace a la postura analítica de Bowles y Gintis se les reconoce como seguidores de una tradición neomarxista en los Estados Unidos*, en tanto que en sus escritos contemporáneos retoman varias premisas del marxismo para contribuir en torno a las teorías del conflicto en educación. En este sentido, a partir de la noción de 'propiedad privada' recuperan las categorías referidas a las fuerzas y relaciones sociales de producción, como referentes analíticos del sistema educativo; de donde derivan que

<sup>83</sup> Ch Baudelot y R. Establet, *La Escuela Capitalista*... Op cit; pp. 41-176

<sup>84</sup> M. Salamon, "Panorama de las principales corrientes de ... Op. cit.; p. 20.

tal sistema educativo contribuye en la reproducción de la 'división jerárquica del trabajo', misma que refleja la 'hegemonía de la clase capitalista'. Sin embargo, *advierten que "el predominio de la clase capitalista no está exenta de retos, y la posición central que ocupa el sistema educativo en la reproducción de un sistema de desigualdad favorable a los intereses capitalistas, convierte a las escuelas en un terreno de conflictos de clases"*<sup>85</sup>; por ello, *consideran que resulta imposible comprender las prácticas educativas al margen de un análisis de la estructura de la clase de pertenencia, dentro de la cual están ubicadas tales prácticas*

Ahora bien, para analizar el papel que tienen las prácticas educativas en la reproducción de la división social del trabajo, Bowles y Gintis adoptan como marco de referencia a tres instituciones sociales fundamentales, a saber: la familia, el trabajo y las escuelas; aunque, es el lugar del trabajo el que consideran como el referente fundamental en el análisis de estas tres instituciones sociales, en tanto que al lugar de trabajo lo advierten como una fuente de valores diferentes que constituyen a las distintas subculturas de clase. De hecho, "la participación en estas subculturas sirve para proporcionarles a los niños de distintos antecedentes de clase social, valores y rasgos de personalidad apropiados para posiciones futuras dentro de la división jerárquica del trabajo, más o menos proporcionados a sus orígenes sociales; de modo que el sistema educativo, tanto a través de la desigualdad del éxito académico (vinculado con las clases de pertenencia), como de una socialización diferencial por clase social, refuerza las desigualdades basadas en el proceso de producción"<sup>86</sup>

Asimismo, los análisis de Bowles y Gintis han contribuido en las teorías del conflicto referidas a las controversias ideológicas sobre el coeficiente intelectual (CI=I.Q.) y su relación con las desigualdades entre clases sociales, razas, etnias y géneros<sup>87</sup>; al respecto, "en un ataque en contra de lo que ellos llaman el punto de vista 'tecnocrático-meritocrático' de la división jerárquica del trabajo, afirman que las habilidades cognitivas, tales como las mide el I.Q., no representan determinantes cruciales del éxito económico. Contrariamente a las explicaciones genéticas de la desigualdad social como las de Jensen, Hermstein y Eysenck, Bowles y Gintis hacen un análisis para demostrar que el papel del I.Q., en la transmisión intergeneracional de la desigualdad social, es bastante insignificante, por lo menos en los Estados Unidos"<sup>88</sup>. Además, consideran que "los logros académicos diferenciales constituyen un elemento de la reproducción de clases; pero el avance que representa el análisis de Bowles y Gintis consiste en que los factores cognitivos desempeñan un papel bastante insignificante en la asignación de individuos a posiciones dentro de la estructura de clases. Son más importantes los factores no cognitivos de personalidad, que son necesarios para la realización adecuada de tareas a un nivel dado de la jerarquía de las relaciones sociales de producción. La escuela que trata a los alumnos de distintos orígenes sociales

<sup>85</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa ... Op. cit.; pp. 42-43

<sup>86</sup> Ibidem; p. 43.

<sup>87</sup> Resulta ilustrativo la forma en que los tratamientos enciclopédicos se refieren, de manera funcionalista, al Cociente Intelectual, el cual se estima como posible de modificar a fin de que los alumnos mejoren su estilo tanto ante las diferentes maneras de procesar la información como en sus capacidades de actuación en los tests de inteligencia; además de que la *integración escolar* fue, ha sido y seguirá siendo un intento de mejorar las oportunidades educativas de las 'minorías raciales y étnicas'. Al respecto véase M. Clifford, "Diferencias cognitivas" y "Diferencias físicas y sociales"; en *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Aprendizaje y Enseñanza* (Tomo 2) Barcelona: Océano, 1987; pp. 451-471; y 471-486.

<sup>88</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa ... Op. cit.; pp. 43-44.

en forma diferente, refuerza aquellos rasgos de la personalidad basados en la clase social de pertenencia que, mucho más que las diferencias cognitivas, explican porque los hijos de los privilegiados tienden a ocupar las posiciones más altas en la división social del trabajo"<sup>89</sup>.

Por ello, *estos analistas enfatizan que si los resultados individuales del coeficiente intelectual no contribuyen a explicar el problema de la desigualdad social, entonces es conveniente la aplicación analítica de un 'principio de correspondencia' entre la educación y las relaciones sociales de producción; principio que puede ser comprendido como un proceso de socialización determinante en la transmisión de la desigualdad y sobre la base de la clase social de pertenencia, que coincide en el vértice de relaciones que se dan entre el lugar de trabajo, el logro educativo y la familia de origen.* En este sentido, las teorías del conflicto, de orientación neomarxista, denuncian el papel que cumple el sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social, a partir de sugerir la convergencia que ocurre entre la educación y otras instituciones sociales, fundamentalmente entre familia, escuela y lugar de trabajo; convergencia con la que se ha pretendido garantizar la transmisión de la desigualdad social de generación a generación.

De este modo, en tanto que las desigualdades educativas son producto de y reproducen las desigualdades sociales presentes en la sociedad moderna, se puede concluir que tales desigualdades son resultado y forman parte de la estructura de las relaciones sociales asimétricas de dominación que caracterizan a la sociedad capitalista, desde la convergencia que ocurre entre la educación y otras instituciones sociales que se mantienen subordinadas conforme a la organización y requerimientos de la estructura económica. Ahora bien, los neomarxistas han afirmado que tal convergencia incluye las propias contradicciones y tensiones de la estructura económica que caracteriza a la sociedad capitalista, pues la correspondencia institucional es resultado y ocurre dentro de los márgenes de la lucha política e ideológica mediante la cual se confrontan las clases en esta sociedad, y en donde la educación misma constituye un espacio de confrontaciones políticas; por lo que desde tales conflictos se estima que el ciclo de reproducción enfrenta constantemente los riesgos de un cambio revolucionario, el cual podría implicar una transformación radical en el funcionamiento del sistema educativo, para erradicar probablemente su carácter subordinado a la estructura económica de la sociedad.

Sin embargo, independientemente de la probable desaparición del capitalismo, mientras se continúe manteniendo la organización social sobre la base de la lucha de clases, lo más seguro es que persistan tales desigualdades a favor de los integrantes de la clase dominante, quienes seguirán ocupando las posiciones más altas de la división social del trabajo, tal y como ocurrió de cierta forma con la misma experiencia del socialismo real, en donde persistió la división social del trabajo dominada por la alta jerarquía de la burocracia política; la cual, por ejemplo en la Unión Soviética, llegó a establecer como una de las políticas públicas explícitas a la planificación de la fuerza de trabajo, a partir de la relación sostenida entre las necesidades de la economía y la inevitable prescripción mediatizada de las escuelas<sup>90</sup>.

En esencia, *los teóricos de la reproducción han enfatizado en la lucha de clases, misma que históricamente ha caracterizado tanto, en general, la propia historia de la llamada civilización en sus*

---

<sup>89</sup> Ibidem; p. 44

<sup>90</sup> Ibidem; p. 51.

distintas formaciones sociales, así como, en particular, la que ha caracterizado a la sociedad capitalista en la época moderna; con lo cual, actualmente se mantiene la afirmación acerca de que los papeles sociales y la jerarquía desproporcionada entre las dos clases antagónicas (burguesía y proletariado), dependen finalmente de la clase de pertenencia. A partir de lo cual, *se estima que el sistema educativo al estar vinculado con los intereses de clase, correspondientes a la estructura de dominación vigente, refuerza las desigualdades sociales, en tanto que tales desigualdades emergen de la asimetría que caracteriza a las relaciones sociales de producción existentes en la sociedad capitalista*. Por lo tanto, críticamente se considera que el papel social que cumple la educación en la sociedad moderna, sigue siendo, en esencia, la conservación y reproducción de un sistema social de dominación, estructurado sobre la base de la lucha de clases;  *aunque, conforme a las consideraciones teóricas antes esbozadas, se estima que de las propias contradicciones sociales que han caracterizado históricamente la estructura de dominación de la sociedad capitalista, es de donde emergen los conflictos sociales que constituyen los gérmenes del cambio social y las condiciones de la posible y necesaria transformación de la sociedad capitalista, a fin de que se garantice la supresión de la lucha de clases.*

De este modo, resulta conveniente recapitular sobre algunas de las similitudes relativas y de las diferencias radicales que se pueden identificar entre la confrontación de los llamados paradigmas del conflicto frente a los enfoques del funcionalismo, del estructural funcionalismo y del empirismo metodológico; para empezar habría que destacarse el papel complementario que han jugado en las teorías del conflicto y, en particular, en las teorías de la reproducción, teóricos clásicos como son Carlos Marx, Emilio Durkheim y Max Weber, mismos que en tratamientos ortodoxos anteriores se habían recuperado bajo un evidente antagonismo y, sin embargo, en las tesis de teóricos como M Foucault, P Bourdieu y B Bernstein, por ejemplo, han sido recuperados e interpelados en términos complementarios, entre sí y con otros pensadores sociales:

*Con respecto a las similitudes relativas entre los paradigmas críticos del conflicto y los enfoques funcionalistas, se podrá decir, por ejemplo, que identifican a la educación como un fenómeno histórico-social, que coinciden en atribuirle una función social y socializadora y que, además, le reconocen un carácter selectivo; no obstante, más bien hay diferencias radicales entre tales paradigmas críticos y los enfoques conservadores y reformistas, pues en su contrastación se identifican claras orientaciones antagónicas en sus tratamientos analíticos para revisar explicativamente los mismos hechos y fenómenos sociales, en tanto que hay una diferencia esencial en la manera en que realizan la indagación, es decir, mientras el funcionalismo, el estructural funcionalismo y el mismo empirismo metodológico, procuran pormenorizar descriptivamente el cómo y el para qué de la función educativa, en cambio el paradigma del conflicto ahonda y desenmascara el papel de la educación, enfatizando explicativamente en el por qué del carácter clasista de la educación.*

Conforme a lo anterior, se pueden apreciar parte de las diferencias radicales que han ocurrido en la teorización de la educación desde tales paradigmas antagónicos; por lo que, de manera fundamental conviene tener en cuenta que *"del cuerpo teórico del funcionalismo y del estructural funcionalismo se desprende una concepción de la sociedad como un todo armónico y equilibrado, cuyas partes comparten los mismos requisitos funcionales, que se traducen en la necesidad de supervivencia, de adaptación e integración de sus miembros y de estabilidad normativa. La educación y la escuela concurren a cubrir estas necesidades con un carácter neutral respecto a las fuerzas sociales. Esta neutralidad es tajantemente negada por la teoría de la reproducción que inserta su análisis de la escuela en las relaciones de producción clasista, destacando, la heterogeneidad conflictiva*

de las partes que conforman el todo. Este enfoque cambia radicalmente de explicación y comprensión del papel que juega la educación en nuestra sociedad<sup>91</sup> En otros términos, mientras los enfoques conservadores y reformistas han procurado apelar para que el sistema educativo contribuya a favor de la estabilidad, evolución y consolidación de la sociedad moderna; por su lado, los paradigmas del conflicto han denunciado que el aparato educativo reproduce la esencia clasista de tal sociedad y, por lo tanto, plantean la conveniencia de su necesaria desaparición para constituir una sociedad en la que este abolida la lucha de clases

En este sentido, la teoría funcionalista sobre la supuesta 'naturalidad' de la estratificación educativa, difiere de manera radical de las tesis marxistas que enfatizan en el problema de la educación por su contribución en la reproducción de la desigualdad social; por lo que "algunos funcionalistas, por ejemplo, pueden dar por sentado que el conocimiento técnico superior de los que poseen una mayor educación es la causa de que perciban ingresos más altos, los teóricos del conflicto de orientación marxista, concluyen que las diferencias cognitivas, en el mejor de los casos, sólo ofrecen una explicación parcial de ese status visiblemente superior y, en cambio, señalan la importancia de los factores de personalidad (definidos por la clase de pertenencia)<sup>92</sup>. Es decir, *desde el funcionalismo se concibe a la educación como un sistema que ofrece oportunidades para favorecer equitativamente la movilidad de los individuos en la estructura social; aunque, tal concepción es refutada por los teóricos del conflicto, quienes suelen enfatizar que la educación cumple un papel de conservación y legitimación de un sistema social estructurado por la desigualdad.*

En este mismo concierto de contrastes se puede advertir como, por otro lado, los teóricos del estructural funcionalismo, como es el caso de Talcott Parsons, pormenorizan con mayor detenimiento descriptivo en los mecanismos de internalización educativa, mediante los cuales con el apoyo de la socialización se canaliza el problema de la ideología hacia la cultura, la normatividad, los valores, etc.; cuestión con la que explicativamente polemizan los teóricos del conflicto quienes, como Louis Althusser, enfatizan en el fenómeno de la introyección mecánica del saber y de la ideología dominante, como resultado del papel social que cumplen las instituciones políticas e ideológicas (entre ellas la escuela), mismas que contribuyen desde el nivel de la superestructura en la reproducción de la estructura económica y, con ello, del dominio y hegemonía política de la clase burguesa. En particular, en cuanto a la socialización conviene tener en cuenta que "mientras los funcionalistas han tendido a considerar el fenómeno de socialización como un proceso (sistemático, natural y necesario), a través del cual se transmiten aquellos valores comunes que mantienen unida a la sociedad; los neomarxistas y los neoweberianos han examinado los intereses que subyacen a estos valores, y han hecho notar que la socialización difiere sistemáticamente por clase social"<sup>93</sup>.

Ahora bien, *por lo que se refiere a las críticas marxistas que enfatizan los riesgos de distorsión y de imposición, de tipo ideológico, ético y epistemológico, que engendra el financiamiento tanto gubernamental como el de la iniciativa privada sobre la integridad de la investigación, resulta que los investigadores adscritos en los*

---

<sup>91</sup> Cfr. M. Salamon, "Panorama de las principales corrientes de ... Op cit ; p 23

<sup>92</sup> J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa ... Op cit ; p 44

<sup>93</sup> *Ibidem*; p. 45.

*enfoques del funcionalismo, del estructural funcionalismo y, sobre todo, del empirismo metodológico, han hecho caso omiso a tales consideraciones críticas en tanto que, de hecho, los estudios realizados desde estos enfoques se han visto favorecidos por tales tipos de financiamiento; además de que bajo las premisas de objetividad, de neutralidad y de rigor metodológico, estos analistas presumen garantizar la fiabilidad de sus procedimientos y resultados. En contraste, por lo que hace a los teóricos del conflicto, suelen reconocer que en la realización de sus investigaciones no están exentos de distorsiones ideológicas, por ejemplo, como las que en el caso de los marxistas pueden derivarse de su compromiso con el proletariado, de manera relativamente análoga a como puede ocurrirle a los investigadores conservadores y reformistas por su cercanía con la élite dominante y/o con los tomadores de decisiones.*

Adicionalmente a este reconocimiento, los llamados analistas del conflicto han incorporado algunas otras precauciones con las que han pretendido contribuir a mitigar alteraciones e imposiciones derivadas de quienes solicitan y financian los trabajos de investigación. Entre tales precauciones se pueden ubicar: las que asumen aquellos intelectuales que deciden realizar sus investigaciones sin ningún tipo de financiamiento; o las de los analistas marxistas y weberianos que incorporan como orientación y como único criterio interno de sus investigaciones, sólo lo que es prioritario y definitorio de sus propios objetos de estudio; o bien, la que se deriva de la susceptibilidad singular de los teóricos del conflicto que procuran ser conscientes de los efectos de distorsión que pesan sobre sus investigaciones, a partir de una praxis que se mantenga sobre la interdependencia entre sus referentes teóricos y sus experiencias prácticas, en un constante ir venir.

Conforme a lo anteriormente ejemplificado, *se puede apreciar cómo los enfoques del funcionalismo, del estructural funcionalismo y del empirismo metodológico han pretendido contribuir en un doble propósito: tanto en la prescripción, fundamentación y mejora de las bases que constituyen la sociedad moderna, así como epistemológicamente en la descripción, un tanto contemplativa, sobre cómo se producen las relaciones existentes entre el sistema educativo y otras instituciones sociales (por ejemplo, entre familia y escuela). Mientras que, de manera antagónica a las 'justificaciones y descripciones contemplativas del funcionalismo', es posible advertir cómo los teóricos marxistas asumen una postura crítica con la que han procurado una explicación sobre el porqué y el para qué la sociedad capitalista se ha basado sobre una determinada estructura de relaciones sociales asimétricas de dominación, expresadas en términos de la lucha de clases entre burguesía y proletariado, en general, esta postura marxista ha sido parcialmente resultado de su adscripción analítica en el materialismo histórico, conforme al cual se ha explicado cómo históricamente se han transformado las distintas formaciones sociales, mismas que han correspondido a diferentes niveles de desarrollo de las fuerzas productivas y de sus respectivas relaciones sociales de producción, además de que han estado basadas en la *lucha de clases*, en cuyo seno de conflicto ha germinado el cambio social; por lo que, en consecuencia, la sociedad moderna al no estar exenta de conflictos presentes y emergentes en sus relaciones sociales, es posible no sólo predecir sino contribuir hacia una necesaria superación de la sociedad capitalista por una sociedad en donde quede erradicada la lucha de clases*

Sin embargo y para finalizar, es conveniente tener en cuenta la paradoja referida a que la debilidad de las teorías del conflicto de orientación marxista ha radicado, precisamente, en sus escasos análisis sobre los contenidos y procesos cotidianos de los sistemas educativos; en tanto que, si bien, se reconoce que estas teorías han ampliado la preocupación analítica sobre el carácter reproductor de las

clases sociales por medio de la educación, a su vez, se les ha cuestionado que en sus hallazgos analíticos no hay virtualmente gran cosa de recuperar sobre los patrones de logro educativo vinculados con las clases sociales y, en particular, sobre los logros de ascenso social que contradictoriamente han conquistado individuos provenientes de la clase dominada. De modo que, a pesar de la preocupación de las teorías del conflicto por analizar la reproducción de clases por medio de la educación, en realidad aportaron muy poco sobre los patrones de logro educativo vinculados con las clases; además de su escasa contribución sobre la *manera en que cotidianamente* funcionan las escuelas, legitimando y preservando los contenidos relacionados con los capitales culturales de la clase dominante; y, todavía menos, para resolver el problema de la educación que se podría promover en beneficio del proletariado.

Más en particular, *desde mediados de la década de los años 1960, se cuestionaba que tanto los teóricos del funcionalismo, del estructural funcionalismo, de la teoría del capital humano y del empirismo metodológico, así como los teóricos del conflicto de orientación marxista, se habían interesado más en el carácter estructural de la educación desde un nivel exclusivamente macro social, por lo que habían excluido el estudio de su contenido real y sobre todo acerca de su funcionamiento cotidiano, lo que había provocado la proliferación de análisis reduccionistas de tipo micro social.* De modo que, se incrementaron las críticas hacia los enfoques macro sociológicos, por considerar que era necesario ir más allá de los patrones y de las pautas de control impuestos por la estructura económica al funcionamiento de los sistemas educativos; con lo que el análisis del contenido del sistema educativo permitiría analizar, por lo menos, los cambios institucionales en la textura de las acciones sociales de la vida cotidiana, como consecuencia de las transformaciones macro estructurales

Es decir, la ausencia de estudios críticos se empezaron a considerar tanto perjudiciales para contribuir en la constitución de una teoría radical que orientara la reforma de una política educativa tendiente hacia el cambio educativo y social, así como una debilidad de las teorías del conflicto por permitir que el funcionamiento, contenido y procesos singulares de las escuelas permaneciera como una 'caja negra' de la educación; ante tales limitaciones analíticas evidenciadas desde la misma década de los años 1960, empezó a ser imprescindible la constitución de nuevos enfoques que atendieran el estudio directo de los contenidos y procesos educativos. De este modo, *en algunos trabajos de investigación educativa fueron resurgiendo perspectivas antagónicas de orientación micro sociológicas, con las que se aportó una visión dicotómica de la realidad, de manera opuesta a como usualmente lo habían realizado los enfoques de definición macro sociológica, por lo que muy pronto, desde mediados de la década de los años 1960, empezó a evidenciarse la necesidad epistemológica de realizar el tratamiento analítico de los objetos de investigación, amparados desde tradiciones de estudio que lograran análisis más amplios, menos sesgados y que, por lo tanto, superaran las falsas dicotomías que se habían generado a partir de la confrontación antagónica sostenidas entre los enfoques macro y micro sociológicos.* Para tal efecto, se consideró que la coyuntura era oportuna para la invención de nuevos paradigmas, que contribuyeran con análisis alternativos y amplios sobre los procesos, prácticas y contenidos de la educación

Ante tales consideraciones, se empezó a enfatizar la conveniencia de articular las contribuciones teóricas y metodológicas que fueran complementarias en función de los requerimientos analíticos de los objetos de estudio; y, con ello, sustentar la atención comprensiva, interpretativa e innovadora de los problemas y necesidades educativas, desde el reconocimiento de que su constitución

no está dada en términos escindidos, inamovibles y/o ahistóricos, sino que ocurre en términos de un proceso constante, dinámico y de manera multirreferencial, mediante la convergencia de diferentes dimensiones y niveles de lo social educativo. Lo cual implica, entre otras cuestiones epistemológicas, el requerimiento de no descartar la interdependencia entre lo macro y lo micro social, que se expresa en términos, por un lado, de las determinaciones estructurales que se hacen presentes a través de la homogeneidad promovida por las instituciones aparato, propias de cada formación social; y, por otro lado, de la singularidad de los significados que caracterizan a las acciones de los sujetos sociales, protagonizadas en la cotidianidad de cada espacio tiempo contextual.

Precisamente, tanto ante los acontecimientos políticos e ideológicos relacionados con las luchas sociales por conquistar la reforma educativa de varios países de Europa (entre ellos Inglaterra) y de Estados Unidos, así como ante la necesidad de explicar de manera alternativa los logros académicos diferenciados, además de los procesos y contenidos que determinan y/o son construidos por las prácticas educativas cotidianas; *se enfatizaron los intentos por articular fronteras epistemológicas complementarias entre sí y afines a las necesidades analíticas que son demandadas en la delimitación de cada objeto de estudio en particular.* De este modo, y como parte de la invención de nuevas formas de análisis, desde finales de la década de los años 1960 empezó a destacar la llamada '*nueva sociología de la educación*', misma que se esboza en el siguiente inciso.

#### **4. El enfoque de la 'nueva sociología de la educación' en sus afanes por articular fronteras epistemológicas**

La constitución del enfoque de la '*nueva sociología de la educación*' se desarrolló inicialmente en Europa (fundamentalmente en la Gran Bretaña), desde finales de la década de los años 1960 y durante la década de los años 1970; mientras que en los Estados Unidos este 'nuevo' paradigma empezó a ser reconocido e impulsado hasta muy avanzada la década de los años 1970, a pesar de que en ese país se había desarrollado con anterioridad una importante tradición de observación en el salón de clases, misma que se ha identificado como parte de la sociología de la enseñanza y de una de las expresiones de la tradición interpretativa, mejor conocida como la sociología de la escuela de Chicago, las cuales se desarrollaron durante las décadas de los años 1930 y 1950, respectivamente. Por su lado, en México este 'nuevo' enfoque empezó a cobrar importancia hasta finales de la década de los años 1970, pero su desarrollo más sólido ocurrió hasta las décadas de los años 1980 y 1990, tanto por la reiterada influencia de Europa y de los Estados Unidos; así como porque, contradictoria y paradójicamente, se empezó a utilizar como uno de los paradigmas más pertinentes para impulsar una vigilancia epistemológica en la interpretación y comprensión de lo propio, en términos de lo social y de lo educativo; de este modo, *la "nueva sociología de la educación" se ha reconocido como uno de los principales paradigmas que ha contribuido en la constitución del campo especializado de la investigación educativa*

En términos generales, se puede advertir que *con este 'nuevo' enfoque se fortaleció una de las tradiciones científicas más recientes del campo especializado de la investigación educativa, inclinada hacia la articulación de fronteras epistemológicas que permitiera la construcción de objetos de estudio de amplio espectro analítico*, para cuyo efecto, se ha enfatizado en la triangulación metodológica que incluye la



complementariedad de perspectivas teóricas sobre los contenidos particulares y diversos de la educación formal. Aunque, *cabe precisar que en su primera etapa de desarrollo sólo se procuró la articulación complementaria de aquellos paradigmas que han centrado sus análisis interpretativos en el nivel micro social* (entre ellos la fenomenología y el interaccionismo simbólico), y bajo el apoyo de recursos técnico metodológicos *de corte cualitativo*; lo cual, de alguna manera, ha seguido determinando algunos ejercicios de investigación que dicen adscribirse en la 'nueva sociología de la educación'.

No obstante, *en una segunda etapa de este 'nuevo' enfoque, se ha asumido desde una perspectiva más amplia la dinámica multirreferencial que caracteriza a los procesos educativos que ocurren en el interior de las escuelas; por lo cual se ha puesto mayor énfasis en el análisis tanto de los distintos niveles complementarios de la realidad en estudio, así como de las múltiples dimensiones convergentes y contradictorias, que se desarrollan socialmente mediante distintas fuerzas reproductoras y de resistencia que constituyen y/o son constituidas por las acciones educativas, mismas que emprenden cotidianamente los sujetos implicados* (maestros, alumnos, directivos, padres de familia). Entre tales niveles y dimensiones de lo social, destacan los siguientes referentes empíricos a considerarse en los tratamientos descriptivos e interpretativos:

- ❖ *Los contenidos educativos* que se organizan en torno a la hegemonía de *los saberes formales* y que son incluidos en la currícula oficial, cuya prescripción estandarizada está representada en los planes y programas de estudio; sin embargo, se concibe que en la experiencia escolar los saberes oficiales *se complementa con los saberes cotidianos* que dominan regional y localmente, mismos que penetran en las escuelas y en las aulas en términos de creencias, rutinas, costumbres, tradiciones, etcétera.
- ❖ *Las relaciones sociales entre los sujetos de la educación*, en particular las relaciones que son sostenidas tanto entre maestro y alumnos, así como entre ellos y los contenidos educativos; por ello, como parte de este referente empírico tiene especial importancia la *singularidad de las idiosincrasias e historias colectivas y personales, que permiten entender significativamente los sentidos singulares que los sujetos imprimen en sus acciones educativas*, a través de sus relaciones sociales.
- ❖ *Las tradiciones y normas institucionales, regionales y gremiales* del magisterio; en las cuales se incluye la necesaria consideración de los *procesos e influencias sociales intermedias*, constituidas tanto por las determinaciones institucionales, así como por las referidas al contexto local y al carácter propio de los movimientos colectivos.
- ❖ *La orientación hegemónica de los contextos nacionales e internacionales*, que se expresa en las determinaciones macro estructurales, en términos socioeconómicos, culturales y políticos; y que permiten tener en cuenta las pretensiones de homogeneidad y de universalidad, conforme a los intereses simbólicos de dominación que se respaldan implícitamente en cada formación social y/o estado nación, o mediante estrategias de organización política, militar y/o económica, como lo sería el proyecto neoliberal de la globalización mundial a través de la articulación de mercados económicos. No obstante, *se asume la dinámica contradictoria e interdependiente de los hechos y de las acciones sociales*, en tanto que se considera que si bien las determinaciones macro sociales llegan a englobar y regir, explícita y tácitamente, la caracterización y definición de las experiencias micro sociales (cuyo análisis

se considera que es susceptible desde su concreción cotidiana), asimismo, las experiencias cotidianas contribuyen relativamente en la constitución, reproducción, sostenimiento y cambio de las determinaciones macro sociales.

Conforme a lo anterior, resulta significativo que aún en la actualidad (principios del siglo XXI) sigue reconociéndose que el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' ha representado una alternativa epistemológica significativa para el enriquecimiento del trabajo científico, en tanto que, de manera similar a otros paradigmas, ha contribuido en la constitución de una nueva tradición de análisis científica que, tal y como ya se señaló, ha estado orientada hacia la articulación de fronteras paradigmáticas. Con cuya estrategia epistemológica se han tratado de resolver algunos dilemas teóricos para superar falsas dicotomías de análisis, que se han suscitado como resultado de la confrontación antagonista entre los enfoques identificados como reduccionistas; conforme a los cuales, por ejemplo, se han explicado e interpretado por separado, tanto la organización y funciones de las instituciones sociales (constitutivas de determinaciones macro estructurales), así como los significados y sentidos de las acciones humanas (expresados micro socialmente en términos de motivaciones, concepciones, expectativas, intenciones, etc.)

#### **4.1. ESBOZO INTRODUCTORIO SOBRE ALGUNAS DE LAS NECESIDADES POR ARTICULAR FRONTERAS EPISTEMOLÓGICAS**

La 'nueva sociología de la educación' ha procurado realizar sus estudios en función de los requerimientos analíticos de cada objeto de estudio, mediante la consideración de convergencia, complementaria y contradictoria, de aquellos niveles, dimensiones y ángulos epistemológicos que habrían de asumirse como interdependientes. De modo que, este 'nuevo' enfoque ha recurrido a la articulación complementaria de algunos referentes teóricos y metodológicos que permitan triangular fuentes de información, a fin de lograr una comprensión interpretativa más amplia sobre las acciones educativas; lo cual realiza bajo una intención similar a la de otros enfoques que han considerado la pertinencia de ampliar y complementar las perspectivas de análisis, mismas que, sin embargo, con anterioridad se habían mantenido escindidas dentro de las fronteras de cada paradigma y/o disciplina dominante en las ciencias sociales y, en consecuencia, en el mismo campo especializado de la investigación educativa,

Por ello, parte de las tareas de la 'nueva sociología de la educación' ha sido la indispensable identificación y reconocimiento de algunos de los dilemas teóricos y/o las "falsas" dicotomías de análisis, que mantienen legitimidad y vigencia y que, sin embargo, se han establecido de manera arbitraria, desde la conformación y confrontación permanente de los enfoques hegemónicos; puesto que se asume que, sin duda y como signo de la lucha que ha caracterizado la fertilidad de las ciencias sociales, los distintos enfoques sociológicos aún dominantes en el campo especializado de la investigación educativa han mantenido tanto puntos de controversia y de disputa constantes, así como desarrollos teóricos y metodológicos que son y/o pueden ser complementarios entre sí

Por lo que, desde este 'nuevo' paradigma, se ha ponderado que no conviene obviar la esencia de los dilemas teóricos existentes, en tanto que fundamentan la vigencia e importancia de la confrontación sostenida entre los distintos enfoques hegemónicos, mediante los cuales se han fundamentado y siguen respaldándose distintos intereses y proyectos, tanto presentes como futuros de lo social, pero, tampoco conviene pasar por alto el

establecimiento de falsas dicotomías de lo social, bajo cuya visión se percibe a la realidad social como escindida entre niveles macro y micro sociales y/o por dimensiones manifiestas y no manifiestas, mismas que han obligado al establecimiento de confrontaciones metodológicas que son necesarias de superar, por ejemplo, entre lo objetivo y lo subjetivo, así como entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Tal situación antagónica entre los enfoques ha impedido una comprensión teórica más amplia y precisa de los problemas y fenómenos sociales, que han sido sometidos: o bien al escrutinio interpretativo, o bien a la explicación científica.

#### 4.1.1. Identificación de algunos dilemas teóricos susceptibles de resolverse

En términos de algunos de los dilemas teóricos, en donde por supuesto están implicadas ciertas dicotomías de análisis, se ha reconocido cómo, por una parte, los enfoques del funcionalismo y de las teorías del conflicto marxistas se han concentrado en la explicación macro sociológica, tanto de la estructura, unidad y funcionamiento de la sociedad moderna, así como del papel que han jugado los grupos y/o clases sociales en relación con el cambio social o con la perpetuación de los intereses que, en términos críticos, han correspondido al dominio de ciertas relaciones sociales asimétricas de poder; en paralelo, el estructural funcionalismo ha enfatizado en la importancia de los rasgos culturales que caracterizan la organización social, bajo la cual se estructura el mundo occidental moderno. Mientras que, por otra parte, la fenomenología y el interaccionismo simbólico son paradigmas que se han preocupado por realizar investigaciones, de corte interpretativo y micro sociológico, sobre los acontecimientos cotidianos y de las relaciones intersubjetivas; y con cuyos resultados de tipo cualitativo ha sido posible comprender la singularidad de los sentidos mentados y no mentados de las acciones sociales.

De este modo, Anthony Giddens afirma que como resultado de la confrontación antagónica y permanente que han sostenido los enfoques sociológicos hegemónicos del mundo occidental moderno, se han suscitado varios dilemas teóricos y metodológicos, entre los cuales se identifican a cuatro dilemas fundamentales, mismos que pueden ser advertidos bajo sus posibles alternativas complementarias<sup>94</sup>; a saber:

#### Dilemas Teóricos y Metodológicos

- ❖ *El primer dilema teórico y metodológico*, "tiene que ver con el modo de relacionar a la acción humana con la estructura social. ¿Somos nosotros los creadores de la sociedad?" (consideración del interaccionismo simbólico) "o, por el contrario, ¿somos producto de ella?" (visión similar del funcionalismo y del estructuralismo, y relativamente del marxismo, con excepción de algunas de sus variantes) "La elección entre estas dos alternativas no es tan terrible como pudiera parecer a primera vista, y el problema real reside en cómo relacionar estos dos aspectos de la vida social"; que, sin embargo, se puede resolver mediante el reconocimiento epistemológico de que tal escisión corresponde a los recortes arbitrarios de análisis que, teórica y metodológicamente, han dominado en las ciencias sociales y, por lo tanto, que no se debe a una propiedad de la realidad social.
- ❖ *El segundo dilema propiamente teórico*, "se plantea sobre si las sociedades son armoniosas y ordenadas" (desde el estructural funcionalismo se aprecia a la continuidad y el consenso como características de las sociedades, a pesar de los cambios experimentados a lo largo del tiempo); "o si, por el

<sup>94</sup> Cfr. A. Giddens, "El desarrollo de la teoría ... Op. cit.; pp. 755-768.

contrario, están marcadas por un conflicto permanente<sup>95</sup> (las teorías marxistas y weberianas enfatizan la universalidad del conflicto, en términos de tensiones, divisiones y luchas de intereses, que constituyen la potencialidad del cambio social). "De nuevo, las dos perspectivas no son totalmente excluyentes, y la cuestión reside en mostrar cómo convergen el consenso y el conflicto. Los conceptos de *ideología* y *poder* resultan de gran utilidad en esta tarea".

❖ *El tercer dilema teórico*, "tiene que ver con el análisis de los rasgos del desarrollo social moderno" (se enfatiza en las influencias y consecuencias que han afectado el origen y la naturaleza de la sociedad moderna, y se deriva de las diferencias teóricas entre los enfoques no marxistas y los marxistas). "¿Los procesos de cambio en el mundo moderno se deben principalmente al desarrollo hegemónico de los mecanismos económicos del sistema social capitalista?" (teorizado por Carlos Marx); "¿hasta qué punto otros factores adicionales (políticos y/o culturales), además de los económicos, han contribuido a configurar el desarrollo social capitalista en la época moderna?" (postura representada por Max Weber, quien estima que en el desarrollo de la sociedad moderna, además de los mecanismos económicos capitalistas, han sido esenciales los valores religiosos, así como el impacto racionalista de la ciencia y de la burocracia). Las posibles alternativas de este dilema depende de "las posiciones analíticas que se adopten en este debate, pues las mismas estarán influidas en parte por las ideas, actitudes y/o compromisos políticos de los investigadores".

❖ *El cuarto dilema metodológico y teórico*, remite al problema social de "cómo deberíamos abordar el tema del género en el análisis sociológico" (al respecto, se polemiza de que las teorías de mayor impacto han sido realizadas por hombres, quienes han prestado muy poca atención al hecho de que los seres humanos estamos divididos en géneros) "Las feministas han lanzado un desafío a la sociología que está empezando a dar sus frutos en relación con la investigación empírica: actualmente se están realizando muchos más estudios sobre las preocupaciones y las actitudes de las mujeres, en contraste con las que de manera escasa se realizaban anteriormente. Pero, en sí mismos estos estudios no responden a la pregunta de cuál sería el mejor modo de analizar el género en relación a los enfoques y conceptos existentes". No obstante, *este dilema del género se complementa con otros problemas de la sociedad occidental moderna*, que han sido necesarios de abordar sociológicamente y en la investigación educativa, dependiendo de la importancia que han tenido o han adquirido en los contextos nacionales, regionales y/o locales; *entre tales problemas sociales*, además de los del género, *destacan los de la lucha de clases y los del racismo*, además de que pueden incluirse otros como *los derivados de la relación entre lo urbano y lo rural*<sup>95</sup>.

En general, en torno a la intención de resolver los dilemas teóricos, como los anteriormente citados, se han desarrollado nuevas tradiciones analíticas, entre las cuales ha destacado la 'nueva sociología de la educación'; de hecho, este 'nuevo' enfoque al retomar la estrategia de articular fronteras epistemológicas, ha procurado respaldar la posibilidad y pertinencia de reconstruir una perspectiva de análisis para cada objeto de estudio en cuestión, según sus requerimientos teóricos, metodológicos y técnicos. Es decir, *la estrategia de este 'nuevo' enfoque implica la reorganización epistemológica particular, en función de las necesidades de conocimiento que define la delimitación de cada objeto de estudio, lo cual permite identificar, describir e interpretar los problemas a investigar con mayores recursos teóricos y metodológicos, desde el ámbito cotidiano de las relaciones sociales, para cuyo efecto es imprescindible tener en cuenta las acciones*

<sup>95</sup> Sobre éstos cuatro dilemas véase: *Ibidem*; p. 768.

*sociales de los sujetos, así como el marco de los grupos de pertenencia y el contexto sociocultural, además de la importancia que tiene la estructura socioeconómica y política.*

Adicionalmente a los dilemas teóricos que se han procurado resolver desde marcos epistemológicos alternativos (como lo es la 'nueva sociología de la educación'), teniendo en cuenta la particularidad de las prioridades analíticas de cada contexto nacional, regional y local (en tanto que no han sido los mismos problemas de estudio los delimitados en Inglaterra, Estados Unidos y México, por ejemplo); a su vez, se han intentado superar las falsas dicotomías analíticas que se han suscitado consecutivamente en las ciencias sociales del mundo occidental moderno, conforme al antagonismo asumido en las investigaciones adscritas tanto en los paradigmas explicativos de orientación macro sociológica (ante los cuales, inicialmente, se mostró especial aversión); así como en los de tipo fenomenológico e interaccionista de argumentación micro sociológica (los cuales contribuyeron a constituir una visión dicotómica de una realidad percibida como escindida, al asumir una postura de confrontación antagónica y no complementaria ante los enfoques macro sociológicos). Por ello, a continuación se esbozan algunas consideraciones críticas que se han construido en torno a ciertas dicotomías de análisis.

#### **4.1.2. Consideraciones críticas sobre ciertas dicotomías de análisis necesarias de superar**

Conviene recapitular que si bien las teorías del conflicto lograron identificar los mecanismos escolares de selección y el porqué de la exclusión de los niños pertenecientes a la clase trabajadora; sin embargo, desde la década de los años 1960, se constataron varias anomalías de los paradigmas macro sociológicos (entre ellos tanto los del estructural funcionalismo y el del capital humano, así como los enfoques del conflicto), que evidenciaban sus limitaciones analíticas para reconocer la manera en que se concretaban las determinaciones sociales en las situaciones e interacciones cotidianas. Ante lo cual, resurgieron paradigmas de orientación micro sociológica (entre los que destacó la fenomenología y el interaccionismo simbólico), mismos que abordaron tales problemas de análisis de una forma antagónica<sup>96</sup>, como si toda acción social fuera resultado exclusivo del sentido común de los actores, quienes participan mediante interacciones cotidianas en la constitución de sus realidades sociales, mismas que se definen en términos de mundos cerrados, con autonomía propia y con sus reglas particulares de juego

No obstante, desde el antagonismo de estos paradigmas (macro y micro sociológicos) que habían abordado el estudio de los fenómenos educativos, se constituyeron dos reduccionismos en las tradiciones analíticas: el objetivista y el subjetivista; como resultado de tales reduccionismos se establecieron, arbitrariamente, falsas dicotomías de análisis sobre lo social educativo, mismas que repercutieron tanto en lo teórico como en lo metodológico (entre lo macro y lo micro, entre lo explícito y lo tácito, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, etcétera). Por lo tanto, en los hechos de las prácticas de investigación educativa se impuso, como dificultad teórica y metodológica, el problema para analizar la relación mediadora y definitoria entre lo dispuesto por el aparato educativo y lo resuelto en la interacción entre profesores y alumnos. Es decir, desde el antagonismo de tales posturas epistemológicas, la relación entre el nivel de las estructuras sociales y el nivel de las acciones de los sujetos (que convergen en la determinación y configuración de las acciones

<sup>96</sup> Cfr S. J. Taylor y R. Bogdan, "Introducción. Ir hacia la gente"; en *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990; pp. 15-27.

sociales y, en particular, de la práctica docente), *se había anulado analíticamente*, en tanto que, por lo general, los análisis han ocurrido en términos sesgados, de inconexión y aislamiento, desde lo que por separado promueven, con sus posibilidades y limitaciones, las perspectivas tanto macro como micro sociológicas.

Por ello, *los resultados explicativos e interpretativos que se han obtenido suelen ser fragmentarios, en tanto que, por un lado, lo explicado se remite a lo social objetivo* (referido a las relaciones sociales de producción y/o a la estructura de organización social, con lo cual se ha caracterizado a la sociedad capitalista, a sus instituciones, funciones, leyes, normas, propósitos, etc.); *mientras que, por otro lado, lo interpretado se relaciona con lo social subjetivo* (expresado en términos de la construcción cotidiana y singular de significados, relaciones intersubjetivas, intencionalidades, concepciones, apreciaciones, percepciones, motivaciones, voluntades, etcétera). De modo que, conforme al reduccionismo particular que de manera ortodoxa ha caracterizado a los paradigmas explicativos e interpretativos, cada uno por su lado ha mantenido una férrea fidelidad y apego a sus marcos teóricos, metodológicos y técnicos, considerados como únicos y/o excluyentes frente a su confrontación abierta con otros enfoques. Sin embargo, en términos epistemológicos, *tales comportamientos ortodoxos se han constituido en una de las limitaciones más significativas en los tratamientos analíticos de los problemas y/o fenómenos de la realidad social; pues, desde la postura antagonista y escindida de cada paradigma no se alcanzan a reconocer otras dimensiones y/o ángulos susceptibles de estudio, ni mucho menos a explicar las maneras de cómo se articulan y/o coparticipan los niveles macro y micro sociales.*

En estricto, *se ha tendido a eliminar y/o ignorar lo social subjetivo, considerándolo como simple resultado y/o efecto de lo que determina objetivamente lo 'social verdadero', o bien sólo se ha asignado la dignidad de lo real a lo 'social percibido y vivido', al mundo 'cerrado y autónomo del sentido común', tal y como existe y ocurre en situaciones concretas y cotidianas*<sup>97</sup>; por ello, conforme a las distintas revisiones críticas que se empezaron a realizar en torno a los llamados paradigmas reduccionistas, desde finales de la década de los años 1960 y que se hicieron extensivas durante la década de los años 1970 (sobre todo en países de Europa, como es la Gran Bretaña y Francia), *se coincidió en que era necesario generar perspectivas alternativas de estudio que, entre otras cuestiones, contribuyeran tanto a superar las limitaciones de los paradigmas antecedentes, así como a salvar las falsas dicotomías bajo las cuales se había percibido a lo social educativo.* En este sentido, empezó por reconocerse que tales dicotomías analíticas no eran consustanciales a la propia realidad social, sino que de manera arbitraria se habían construido en el propio terreno de la ciencia, al haber asumido diferentes grupos científicos distintas corrientes de pensamiento; por cuyo motivo se habían expuesto a una visión fragmentaria sobre la realidad social; a su vez, paulatinamente, *empezó a enfatizarse en que debía reconocerse que a lo único que se había llegado era a una oposición, un tanto artificial, entre estructuras y sujetos, entre sociedad y salón de clases, por lo que se hizo evidente que desde tales tratamientos dicotómicos se había construido un absurdo antagonismo, con el que se proporcionaba muy poco conocimiento sobre lo que realmente acontece en los procesos educativos, a partir de la convergencia, complementaria y/o contradictoria, entre la subjetividad de las acciones sociales cotidianas y la objetividad de las determinaciones estructurales.*

<sup>97</sup> Cfr. A. Zamora, "Aproximaciones para el estudio de la ... Op. cit.

De esta manera, empezó a enfatizarse en el análisis de los fenómenos y problemas educativos a partir de la relación dinámica que sucede entre lo general de las estructuras sociales, lo institucional contextual y lo particular de la esfera cotidiana de cada salón de clases; de hecho, tal y como es sabido, empezó a asumirse críticamente que las limitaciones teóricas y metodológicas, propias de los paradigmas macro y micro sociológicos, así como las confrontaciones dicotómicas suscitadas entre tales paradigmas antagónicos, habían sido una de las contribuciones para que se estableciera la etapa de crisis en que cayeron los enfoques sociológicos, desde mediados de la década de los años 1960 y durante una buena parte de la década de los años 1970. No obstante, como resultado de tales consideraciones críticas referidas a las limitaciones teóricas y metodológicas de los paradigmas macro y micro sociológicos, se empezaron a desarrollar e incrementar los estudios que utilizaban teorías, conceptos, métodos y técnicas provenientes de muy diferentes paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno. *Como parte de estos comportamientos epistemológicos innovadores, dentro de las disciplinas y campos especializados de las ciencias sociales, empezaron a constituirse nuevas tradiciones teóricas y metodológicas alternativas; caracterizadas por su orientación de apertura y de flexibilidad, mediante la estrategia de articular fronteras paradigmáticas.*

*Entre tales tradiciones alternativas, empezó a destacar el enfoque de la llamada 'nueva sociología de la educación', mismo que, entre otras preocupaciones, en su primera etapa de desarrollo, inicio bajo un sesgo de crítica hacia los enfoques de corte macro sociológico, que habían enfatizado en las determinaciones macro estructurales de la educación; aunque, paulatinamente, la mayoría de sus partidarios fueron asumiendo, con cierta claridad, que lo negativo del paradigma normativo no era tanto su delimitación analítica de corte macro sociológica, sino que había respaldado una orientación purista, absolutista y, relativamente, conservadora. En una segunda etapa de desarrollo de este 'nuevo' enfoque se fueron reorganizando sus críticas a fin de lograr estudios de amplio espectro analítico, y, para cuyo efecto, se orientó a identificar y resolver algunos de los dilemas teóricos y de las dicotomías analíticas, que se habían derivado de los diferentes enfoques de la sociología de la educación, vigentes hasta entonces; con lo que se empezó a asumir que los distintos niveles de la realidad social y educativa, suponen múltiples posibilidades de coparticipación y de determinación mutua; en tanto que tienen una relación de interdependencia permanente, complementaria y contradictoria.*

#### **4.2. ETAPAS DE DESARROLLO DE LA 'NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN'**

Como todo paradigma, el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' no ha sido el mismo entre sus inicios y su consolidación, sino que se ha configurado paulatina y singularmente en la historia forjada desde finales de la década de los años 1960 hasta hoy en día; por lo que, resumidamente, se puede aventurar que en su desarrollo *ha tenido dos etapas: una embrionaria y de constitución, y otra etapa de maduración y de consolidación. La primera etapa de este 'nuevo' enfoque se caracterizó por adoptar preferentemente el paradigma interpretativo y, desde esa base epistemológica, aventuró serias críticas a los paradigmas macro sociológicos que, inicialmente, fueron identificados como propios de la 'vieja' sociología de la educación y, más adelante, se fue cuestionando su carácter universalista y conservador. En su segunda etapa, este 'nuevo' enfoque fue menos autocondescendiente, pues dio paso a la autocrítica y empezó a plantear una articulación de fronteras epistemológicas más atrevida, en tanto que formuló la necesidad de contar con espectros analíticos más amplios, sobre la base de complementar los aportes de los paradigmas macro sociales (representativos de la 'vieja' sociología) con los enfoques interpretativos micro sociales (constitutivos inicialmente de la primera etapa de la 'nueva sociología de la educación'); con ello, se ha*

procurado superar tanto dilemas como dicotomías teóricas y metodológicas, establecidos analíticamente de manera arbitraria y conforme a los desarrollos de las propias ciencias sociales. A continuación se esbozan algunos rasgos de estas dos etapas:

#### **4.2.1. Etapa embrionaria y de constitución: crítica a los paradigmas macro sociológicos**

*Por lo que hace a su primera etapa, el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' empezó a estar representado en los intentos interpretativos de algunos intelectuales europeos (fundamentalmente británicos), quienes, por un lado, expusieron fuertes críticas al determinismo de los paradigmas macro sociológicos, con tal hostilidad y descalificación que llegaron a sostener la sugerencia de que las estructuras sociales sólo existen en las mentes de los participantes humanos, de igual modo, por otro lado, se encargaron de cuestionar al positivismo, inicialmente en cuanto a sus énfasis de objetividad, neutralidad, unidad de la ciencia y medición, así como, más adelante, por su inclinación conservadora. En paralelo, desde este 'nuevo' enfoque se planteó la alternativa de asumir el compromiso para estudiar el contenido de la educación, a partir de la descripción e interpretación de los procesos educativos que ocurren en los salones de clase; en estricto, hasta entonces tales procesos educativos relacionados con los contenidos educativos se advertían como propios de una 'caja negra de la educación', en tanto que se reconocían como desconocidos y, sin embargo, susceptibles de analizarse preferentemente bajo enfoques interpretativos de corte micro sociológico; por ello, se reconoce que este 'nuevo' enfoque contribuyó tanto en la incorporación del enfoque interpretativo, como en la delimitación de una nueva área de investigación*

En este sentido, conviene tener en cuenta que la mayor parte de las investigaciones realizadas acerca de los procesos educativos, durante la etapa embrionaria de este 'nuevo' enfoque, se caracterizaron por su crítica a los paradigmas macro sociológicos y, con ello, *una de sus debilidades analíticas fue su descuido sobre la dinámica, contradictoria e interdependiente, de las relaciones entre lo macro y lo micro social, por lo que muy pocos análisis alternativos alcanzaron un equilibrio importante para hacer comprensible a los problemas y fenómenos educativos, a partir de las diversas relaciones que se suscitan entre los diferentes niveles y dimensiones de lo social; mientras que, en paralelo, gran parte de los tratamientos analíticos terminaron por poner mayor prioridad en uno de los extremos de los niveles sociales, bajo los cuales se había caracterizado a lo social educativo: algunas investigaciones continuaron enfatizando lo macro sociológico, mientras que otras empezaron a poner el acento en lo micro sociológico. No obstante, desde la etapa embrionaria de la 'nueva sociología de la educación', se pueden ubicar algunas contribuciones alternativas sobre la consideración analítica de lo macro y lo micro social, entre las cuales destacan, por una parte, las reflexiones analíticas del inglés Basil Bernstein y del francés Pierre Bourdieu; reflexiones que tuvieron tanto la finalidad de concentrar los análisis "directamente en el contenido de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas", así como de orientarse a "relacionar el problema de la educabilidad con el de la reproducción y/o transformación cultural socialmente controlada"*<sup>98</sup>

Por otra parte, el trabajo de Peter Berger y Thomas Luckmann, realizado a finales de la década de los años 1960 y referido a 'la construcción social de la realidad'<sup>99</sup>, además de ejercer una

<sup>98</sup> J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa Op. cit; p 57

<sup>99</sup> Cfr. P. Berger y T. Luckman, *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.



importante influencia sobre la sociología en general, ofreció líneas promisorias de análisis a los estudiosos de la educación que compartían cierto recelo a los análisis macro sociológicos; y, por ello, estaban interesados en realizar investigaciones sobre los procesos y prácticas sociales relacionadas con el contenido educativo, a partir de considerar que *la realidad social se encuentra constantemente en un estado de convertirse antes que de ser*, por lo que estimaron poco pertinente la perspectiva de los enfoques convencionales de la ciencia social. Entre algunos de los intelectuales británicos que destacaron por este tipo de preocupaciones y consideraciones son: Michael Young, Quentin Hoare y Julienne Ford

En particular, M Young, además de realizar duras críticas a los enfoques que habían abordado sólo temas estructurales y sobre los cuales se había basado la investigación educativa anterior, empezó por advertir que la sociología de la educación debía percibirse como un tipo de investigación correspondiente a la sociología del conocimiento, cuyas raíces se remontan en Gran Bretaña hacia la década de los años 1930; y desde tal orientación se podría tratar como "problemático lo que significa ser educado" y, con ello, asumir como "altamente problemático lo que se considera como conocimiento educativo" Con ello, asumió las tres áreas problemáticas delimitadas por el enfoque interpretativo, que inicialmente adoptó la 'nueva sociología de la educación', y que se relacionaron estrechamente con: las categorías o conceptos usados por los educadores, la interacción maestro-alumno y el currículum<sup>100</sup>

De manera paralela, Q Hoare, realizó fuertes críticas a las estrategias adoptadas en las políticas educativas que se habían desarrollado con el propósito de lograr la igualdad social educativa, sin embargo, reprobaba que la falla se debía a que habían puesto el "énfasis principal en la reforma estructural, pero nunca se había atacado el centro vital del sistema educativo: el currículum, el contenido de lo que se enseña"<sup>101</sup>; por lo que, como parte de las estrategias de un sistema de educación comprensiva que sostenía aspiraciones auténticamente igualitarias, resultaba imprescindible la transformación tanto del currículum como de los métodos de enseñanza. Asimismo, J Ford, bajo una postura con pretensiones menos reduccionistas, alcanzó a advertir que "las escuelas comprensivas podrían reproducir las viejas diferencias de clase, principalmente por medio de la diferenciación interna"<sup>102</sup> que se ejerce en la relación educativa

Ahora bien, *las críticas teóricas y sociales que se suscitaron principalmente en la Gran Bretaña, en torno a los fracasos de las políticas estructurales para reducir la desigualdad educativa, lograron profundizar en la identificación de problemas derivados de los cambios de organización en los planes y programas de estudio, por lo que, en el contexto cultural y político británico, se hizo evidente la necesidad de una reforma educativa que pusiera especial importancia en los contenidos delimitados por el currículum escolar, a partir de lo cual, los tomadores de decisiones gubernamentales empezaron a poner un fuerte interés en apoyar investigaciones, que abordaran como objeto de estudio al contenido de los procesos educativos.* Para cuyo efecto, desde la toma de decisiones se advirtió que era importante considerar las contribuciones iniciales del enfoque interpretativo de la 'nueva sociología de la educación'; mismo que, a partir de ubicarse como un paradigma alternativo mediante la articulación de perspectivas micro sociológicas, había empezado a considerar al conocimiento como

---

<sup>100</sup> J Karabel y A H Halsey "La investigación educativa Op cit ; pp 59 y 68

<sup>101</sup> Ibidem; p 58.

<sup>102</sup> Ibidem; p. 58.

problemático y estaba en condiciones de ofrecer estudios sociológicamente informados sobre las consecuencias de ciertas propuestas curriculares; de esta forma, *la constitución inicial de este 'nuevo' enfoque en la Gran Bretaña, se caracterizó porque sus partidarios empezaron a guardar una relación estrecha con los responsables de establecer las políticas educativas, de una manera mucho más cercana a la que habían llegado a tener los analistas macro estructurales del funcionalismo y del empirismo metodológico, a pesar de que ellos se habían adaptado muy bien a las necesidades de investigación del Estado Benefactor, pero habían evitado el estudio de los procesos educativos que ocurren dentro de la 'caja negra' de la enseñanza*

En este sentido, en comparación con cualquier otro de los paradigmas convencionales, los análisis interpretativos de la 'nueva sociología de la educación' empezaron a ser potencialmente más útiles para los tomadores de decisiones del Estado; *con ello, paradójicamente, se formuló a su vez una de las más duras críticas que se le han planteado a este 'nuevo' enfoque, por sus circunstancias de relación íntima con los tomadores de decisión gubernamental, en tanto que, su desarrollo se relacionó en función de la 'demanda del mercado', delimitada conforme a las necesidades que en ese entonces había expuesto el 'Estado Benefactor', y que estuvieron referidas a la desigualdad de oportunidades relacionadas con "aquellos procesos del salón de clases que debían ser comprendidos, si es que habría de existir alguna oportunidad para reducir las diferencias de clase y de raza en la realización académica"* <sup>103</sup> *En síntesis, en la Gran Bretaña se delimitaron los problemas concernientes al conocimiento escolar, como aquellos que están derivados de los procesos educativos ocurridos en el interior de los salones de clase, por lo que se consideró que era imprescindible su revisión descriptiva, a fin de que pudieran superarse las limitaciones y dificultades de los paradigmas macro sociológicos, que habían sustentado la prescripción de las políticas educativas*

A propósito de esta situación contextual, resulta significativa la concepción de J Karabel y A H Halsey, quienes consideran que la diversidad de los fenómenos, necesidades y problemas educativos, por lo regular han sido delimitados para su estudio desde la pertinencia epistemológica de ciertos paradigmas y conforme a las circunstancias y circunscripción de los contextos nacionales, regionales y/o locales; de manera que, en términos de una vigilancia epistemológica adecuada, la delimitación de los objetos de estudio debe guardar una estrecha correspondencia con las problemáticas propias de cada contexto, además de que es en función de esas mismas problemáticas que se debe considerar la pertinencia de uno(s) u otro(s) enfoque(s) teórico(s) y metodológico(s). De este modo, *es posible comprender, en parte y de manera metafórica, una de las razones del porqué llegó a desarrollarse con tanto tiempo de diferencia la 'nueva sociología de la educación' en la Gran Bretaña y en los Estados Unidos*<sup>104</sup>, *es decir, los autores citados consideran que, a finales de la década de los años 1960, la constitución embrionaria de este paradigma alternativo (inicialmente de corte exclusivamente descriptivo interpretativo) se debió a que en la Gran Bretaña se estimó necesaria una reforma educativa en materia curricular, que apoyara el establecimiento de una educación comprensiva. Cuestión que, en términos comparativos, evidenciaba que en los Estados Unidos no se manifestaba el mismo problema, en tanto que desde tiempo atrás ya se contaba con un sistema de educación secundaria comprensiva, y, si bien, también tenía problemas sociales que demandaban una reforma estructural, eran sustancialmente diferentes al problema manifestado en la Gran Bretaña, conforme al cual se había identificado la necesidad de formular un currículum para estudiantes de distintas extracciones sociales,*

<sup>103</sup> Ibidem; p 76

<sup>104</sup> Cfr. Ibidem; pp. 60-61.

pues existía una subcultura diferente de la clase trabajadora, de la que no ha habido equivalente en los Estados Unidos<sup>105</sup>

*Por lo tanto, en un mismo periodo se puede ubicar cómo, por un lado, mientras en la Gran Bretaña los análisis educativos empezaron a basarse en el 'nuevo' enfoque de corte interpretativos, a fin de estudiar los contenidos educativos relacionados con los procesos y experiencias escolares, y, con ello, contribuir en la indispensable reforma educativa, en materia curricular. Por otro lado, las investigaciones educativas realizadas en los Estados Unidos mantuvieron una estrecha relación con otro tipo de dificultades y necesidades sociales, políticas y culturales (principalmente de tipo bélico, racial y de género), por lo que requirieron mayor prioridad los análisis macro sociológicos de las teorías del conflicto. No obstante, en ese país del Norte de América y durante la segunda parte del siglo XX, se ha diversificado la delimitación de problemáticas educativas y, consecutivamente, sus tratamientos de estudio han trascendido hacia orientaciones que apelan a favor de la articulación de fronteras epistemológicas, como lo ofrece la 'nueva sociología de la educación' y, con ello, la importancia que han retomado las teorías de la resistencia<sup>106</sup>*

*Ahora bien, conviene precisar que, de manera inicial y para el caso particular de la Gran Bretaña, las contribuciones convergentes y complementarias de la fenomenología, del interaccionismo simbólico y de la etnometodología, empezaron a constituirse como base epistemológica fundamental del 'nuevo' enfoque, de corte interpretativo, de manera que, con el sustento de la convergencia complementaria de esas contribuciones teóricas y metodológicas, se permitiera la comprensión interpretativa de los problemas del contenido escolar, de una manera relativamente más amplia, pues su énfasis inicial quedó muy limitado en lo micro social; además, en torno a la posibilidad del cambio social, su perspectiva crítica llegó a tener una cierta cercanía con la rebeldía contra cultural y no con el radicalismo político. En estricto, conforme a tales consideraciones y contribuciones epistemológicas, se empezó a constituir la 'nueva sociología de la educación', misma que en sus inicios criticó tanto las presumibles limitaciones y dificultades teóricas y metodológicas de los paradigmas macro sociológicos, relacionadas con sus problemas para explicar los logros académicos diferenciados, así como la inclinación conservadora de las tendencias positivistas; aunque, paradójicamente, en este 'nuevo' enfoque también se fueron identificando, reconociendo y enfrentando algunas debilidades propias de los paradigmas micro sociológicos, ante sus insuficiencias para relacionar el problema de los contenidos educativos con el de la reproducción, resistencia y/o transformación cultural, así como por sus limitaciones para la elección y organización de los conocimientos escolares básicos, cuyo resultado son los programas de estudio en donde se legitiman ciertos contenidos culturales, que en gran parte corresponden a los intereses específicos de la dominación social, y sobre cuya base se desarrollan, contradicen y/o complementan las funciones sociales que cumple la escuela, en convergencia con las funciones asumidas por las demás instituciones que constituyen a la sociedad moderna*

*Asimismo, es conveniente precisar que la 'nueva sociología de la educación', desarrollada inicialmente en la Gran Bretaña, surgió más en centros e institutos de educación que en departamentos*

---

<sup>105</sup>. Ibidem.

<sup>106</sup> Cfr H Giroux, "Más allá de la teoría de la correspondencia Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa"; en Leonardo, Patricia de (Coordinadora), *La Nueva Sociología de la Educación* (Antología) México: S. E. P./El Caballito, 1986.

universitarios de sociología, lo cual se puede comprender si se toma en cuenta que los problemas del conocimiento atendidos inicialmente por este 'nuevo' enfoque (y referidos esencialmente a las tipificaciones, interacciones y contenidos curriculares) correspondieron estrechamente a los intereses profesionales de las instituciones dedicadas a la formación y capacitación de maestros, en tanto que, en tales espacios institucionales, la construcción de conocimientos sobre los problemas educativos había sido advertida como una de las virtudes y esfuerzos, en los que podrían contribuir significativamente los enfoques interpretativos, como parte de sus propósitos para hacer comprensible lo que pasa en los salones de clase. Sin embargo, no está de más señalar que al deberse inicialmente su base institucional a la fragilidad de los centros e institutos de formación y de capacitación de maestros (frente a los departamentos universitarios), repercutió en su dificultad para legitimarse como enfoque; lo cual, en su etapa embrionaria, se adicionó a sus problemas de reconocimiento científico, que se derivaron de su formulación novedosa<sup>107</sup>; por lo que la principal estrategia de los partidarios de este 'nuevo' enfoque, para legitimarse y conquistar la anhelada autoridad científica, fue la de establecer una escisión extremadamente atrevida frente a los enfoques definidos como propios de la 'vieja' sociología de la educación.

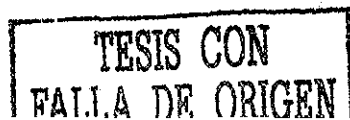
Es decir, desde los esfuerzos intelectuales embrionarios de este 'nuevo' enfoque, se enfatizó su pretendido carácter innovador y su incompatibilidad con los paradigmas macro sociológicos, hasta entonces convencionales de la sociología de la educación; lo que incluyó fuertes críticas a varios de los postulados positivistas, propios del paradigma estructural funcionalista, en tanto censuraban que se había orientado, de manera conservadora, a justificar la selección educativa en función de la estratificación social; y, mediante lo cual, se había preferido el estudio de la transmisión de valores, en detrimento de los análisis que permitieran comprender y resolver las dificultades relacionadas con los procesos de apropiación, confrontación y/o construcción de los conocimientos, socializados y legitimados institucionalmente en los procesos educativos. En este sentido, los partidarios de la 'nueva sociología de la educación' cuestionaron que tanto los enfoques del estructural funcionalismo, de la teoría del capital humano y del conflicto (hasta entonces dominantes en la sociología de la educación), habían centrado sus análisis en la dependencia de la institución educativa hacia los sistemas económicos y políticos, en tanto que, por ejemplo, habían mostrado su interés por explicar "el éxito diferencial según los estratos sociales de procedencia, pero no habían cuestionado la naturaleza de los conocimientos transmitidos, ni su jerarquización, visible a través del estudio de los programas"<sup>108</sup>. Y, contradictoriamente, desde los paradigmas tradicionales de la sociología de la educación, se había tendido a dejar el "análisis" de los planes y programas de estudio a cargo de los pedagogos, quienes, sin embargo, había orientado sus preocupaciones hacia cuestiones prescriptivas y didácticas.

Por ello, desde finales de la década de los años 1960, este 'nuevo' enfoque empezó a gestarse como una escuela de pensamiento especialmente preocupada por enfatizar la importancia del contenido de la educación, ante lo cual, según Alain Coulon, desde su etapa embrionaria asumió que "el sistema de enseñanza es una institución donde los conocimientos no se seleccionan, organizan y 'distribuyen' de forma arbitraria, sino en función de unas modalidades que es preciso analizar"<sup>109</sup>, y, a propósito de las cuales, se puede advertir que los

<sup>107</sup> Ibidem; p. 65

<sup>108</sup> Ibidem

<sup>109</sup> A Coulon, "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación"; en *Etnometodología y Educación* Barcelona: Paidós, 1995; p. 97.



conocimientos promovidos por la escuela, son más difíciles de alcanzar por parte de aquellos alumnos que proceden de los medios 'menos favorecidos', en tanto que su cultura familiar y de grupo social llega a contrastar con los contenidos culturales que son promovidos y legitimados por la escuela. Con base en premisas como las antes señaladas, J. Karabel y A. H. Halsey estiman que "la 'nueva sociología de la educación' ya estaba en condiciones de presentarse en 1972, en forma plausible, como un 'paradigma naciente' que constituía una alternativa a los enfoques que habían dominado a la disciplina durante dos décadas"<sup>110</sup>.

En suma, la primera etapa de la 'nueva sociología de la educación', inició el estudio de los conocimientos escolares desde la consideración de que dichos conocimientos son seleccionados y transmitidos a los alumnos, conforme a su organización y legitimación en los planes y programas de estudio. No obstante, es evidente que estas primeras aproximaciones analíticas poco contribuyeron para considerar la interdependencia considerable entre los conocimientos y las experiencias escolares con las determinaciones estructurales y contextuales; y, con ello, reforzaron las dicotomías analíticas establecidas por el antagonismo de los paradigmas macro y micro sociológicos, hasta entonces dominantes en la sociología de la educación, en tanto que, si bien, en los inicios de este 'nuevo' enfoque y en algunos de sus estudios se llegaron a incorporar categorías relacionadas con perspectivas macro y micro sociológicas, sin embargo, se mantuvo cierto sesgo antagónico en los análisis, a favor de la visión micro social

Es decir, en la primera etapa de este 'nuevo' enfoque se incorporaron, por un lado, de manera muy relativa categorías analíticas como la de poder y control social, con el propósito de explorar "los mecanismos mediante los cuales los grupos sociales que detentan el poder definen un cuerpo de conocimientos 'válido', que el sistema educativo tendrá la 'misión' de transmitir"<sup>111</sup>. Mientras que, por otro lado, se enfatizó la recuperación de premisas de la etnometodología y del interaccionismo simbólico relacionadas con la 'construcción social de la realidad' y con la 'definición de la situación'; según las cuales se concede un papel activo al actor en la construcción de su realidad y en los procesos de 'negociación intersubjetiva de significados', "de modo que profesores y alumnos 'decodifican' sus respectivas conductas en el curso de las interacciones cotidianas, por lo que se considera que los conocimientos transmitidos a los alumnos no poseen un orden preestablecido e inmutable, sino que éste se construye socialmente"<sup>112</sup>. Asimismo, como parte de los referentes retomados en la parte inicial de este 'nuevo' enfoque, se incorporaron algunas otras consideraciones de la etnometodología, con las que se supone que "el actor deja de estar manipulado por fuerzas que le superan y se le reconoce la capacidad de juzgar, así como un lugar preponderante en la estructuración del contexto"<sup>113</sup>.

En este sentido, pronto fueron objeto de críticas algunos recursos teóricos y metodológicos de la 'nueva sociología de la educación' que empleó en su primera etapa y que, en el caso de la Gran Bretaña, abarcó de finales de la década de los años 1960 a mediados de la década de los años 1970; puesto que, paulatinamente, se fue cuestionando que los análisis habían estado dirigiendo su atención más a las interacciones de micro nivel y menos a la importancia interdependiente que tienen las estructuras sociales más amplias, en

---

<sup>110</sup> J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa . Op. cit ; p. 67.

<sup>111</sup> A. Coulon, "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación"; en *Etnometodología y Educación* Barcelona: Paidós, 1995; pp 98-99

<sup>112</sup> *Ibidem*; p. 99.

<sup>113</sup> *Ibidem*; p. 100.

convergencia complementaria con las acciones emprendidas por los sujetos sociales. Por lo que se había tendido a ignorar los apremios estructurales bajo los cuales actúan los sujetos sociales y, con ello, se había exagerado la importancia y fragilidad de los procesos y rutinas que ocurren cotidianamente en los salones de clase; conforme a lo cual, consecutivamente, se fueron planteando críticas más severas que, sobre todo, estuvieron orientadas a cuestionar aspectos epistemológicos como los siguientes:

- ❖ *"No haber conseguido articular los enfoques micro y macro sociológicos.*
- ❖ *"No haber calibrado suficientemente las condicionantes socioeconómicas e institucionales que pesan sobre el actor.*
- ❖ *"Se crítico el uso exclusivo de métodos de investigación cualitativa, considerados faltos de 'rigor', y por formular proposiciones no verificables.*
- ❖ *"Se les tildó de relativistas, debido a que su conocimiento de la realidad dependería de su visión personal y del contexto en el que se encuentran, lo cual supone la negación misma de la actividad científica*
- ❖ *"Finalmente, se les reprochó que la toma de conciencia de un problema no bastaba para su resolución"<sup>114</sup>*

*Como resultado de este tipo de críticas epistemológicas y de las derivadas por la estrechez que la 'nueva sociología de la educación' había guardado inicialmente con los tomadores de decisión gubernamental, se empezó a impulsar un ajuste en la orientación epistemológica y en el compromiso social de este 'nuevo' enfoque, mismo que en el caso de la Gran Bretaña se registró a partir de la segunda mitad de la década de los años 1970. Con lo cual, se empezó a configurar la segunda etapa de este 'nuevo' enfoque, procurando su maduración y consolidación; en tanto que, si bien, se mantuvo el giro analítico hacia lo cotidiano, se enfatizó la necesidad de equilibrio entre lo interaccional con lo estructural, en términos de una interpretación crítica sobre la interdependencia de sus relaciones convergentes*

De hecho, tal perspectiva crítica obligó a una reorganización alternativa de este 'nuevo' enfoque, que pronto empezó a verse fortalecido mediante una más amplia articulación de fronteras epistemológicas, en donde ha resultado imprescindible e innovador asumir la complementariedad entre el paradigma interpretativo comprensivo (constituido por perspectivas micro sociológicas, como lo son la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología) y el paradigma normativo experimental (en donde convergen perspectivas macro sociológicas, tanto del funcionalismo como las teorías del conflicto, weberianas y marxistas)

*En este sentido, con la intención de superar falsas dicotomías y dilemas analíticos, así como para elevar la cientificidad de los conocimientos construidos, el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' se ha apoyado en la triangulación de diferentes sustentos epistemológicos, mismos que se retoman y se hacen confluir en función de los requerimientos particulares de cada objeto de estudio y de las posibilidades*

<sup>114</sup> Ibidem.

analíticas de quien investiga. Lo cual, ha permitido la triangulación tanto de distintas estrategias metodológicas y fuentes de información, así como la de diferentes teorías clásicas y alternativas o concurrentes.

#### **4.2.2. Etapa de maduración y de consolidación: articulación de fronteras epistemológicas para la superación de dilemas y dicotomías analíticas**

La aquí llamada etapa de maduración y de consolidación de la *'nueva sociología de la educación'*, se ha caracterizado así por su propósito tendiente a la articulación de fronteras epistemológicas de amplio espectro analítico, misma que se ha vislumbrado como una alternativa para superar el antagonismo establecido entre los reduccionismos objetivistas y subjetivistas, antagonismo en el que, paradójicamente, había contribuido este 'nuevo' enfoque durante su primera etapa, al enfatizar la importancia de la tradición interpretativa; y, con lo cual, reforzó la polaridad de diversos dilemas y dicotomías analíticas. Un primer paso hacia tal etapa de maduración y de consolidación, lo constituyó la postura autocrítica e innovadora de algunos partidarios de este 'nuevo' enfoque, quienes advirtieron que una buena parte de investigadores que se decían adscritos en este pretendido 'nuevo' enfoque, se habían dejado llevar tanto por la ansiedad de distanciarse de los enfoques macro cósmicos (constitutivos de la 'vieja' sociología de la educación), así como por el anhelo de adscribirse dentro de la tradición interpretativa; misma que, en ese entonces, se había vuelto a reconsiderar como una orientación analítica auténticamente alternativa, en tanto que esencialmente sostenía una visión opuesta a la de los paradigmas que habían insistido en el determinismo macro estructural, sobre lo social educativo<sup>115</sup>

Sin embargo, paulatinamente y en paralelo, se fue reconociendo que había otros investigadores como Basil Bernstein y Pierre Bourdieu, quienes también habían recurrido a las aportaciones de la tradición interpretativa, pero sin desprenderse de sus raíces basadas en la tradición normativa experimental, lo cual, de hecho, constituyó una contribución epistemológica fundamental<sup>116</sup>; pues, desde el trabajo intelectual de autores como B. Bernstein y P. Bourdieu se pudo advertir que las brechas y distancias concurrentes entre las llamadas 'vieja' y 'nueva' sociología de la educación, en realidad no son tan espectaculares ni tan ciertas, como les gustaría afirmar a los partidarios radicales de los paradigmas objetivistas y subjetivistas.

Conviene precisar que, aunque en algunos casos se mantuvo una preferencia relativa por los estudios micro cósmicos, lo cierto es que conforme se fue desarrollando la etapa de madurez y consolidación de este 'nuevo' enfoque, se fue fortaleciendo la tendencia que asumió la necesidad de integrar analíticamente los niveles estructurales con los interaccionales. Al respecto resultan ilustrativas las consideraciones de investigadores como los siguientes: "Keddie, por ejemplo, señala la necesidad de comprender tanto 'las vinculaciones entre las escuelas y las de otras instituciones' como 'la relación entre la distribución social del poder y

---

<sup>115</sup> Esta situación de autocrítica ilustra muy bien parte de las confrontaciones que ocurren no sólo entre las comunidades de investigadores que se adscriben en paradigmas opuestos, sino también las luchas que se suscitan entre los partidarios de un mismo enfoque; pues siempre hay quienes se empeñan en mantener inflexibles sus concepciones analíticas y sus estrategias metodológicas, mientras que otros llegan a adoptar posturas menos radicales al ampararse en una vigilancia epistemológica constante, tanto de sus propias normas internas como en la oposición que asumen frente a otros paradigmas.

<sup>116</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa" Op. cit.; p. 75.

la distribución del conocimiento'. Y.M.F.D Young declara que 'es o debería ser la tarea central de la sociología de la educación relacionar los principios de selección y organización que vinculan los programas de estudios (currícula), incluyendo su marco institucional e interaccional en las escuelas y salones de clases, con la estructura social más amplia'<sup>117</sup>.

Conforme a consideraciones como las antes citadas, se estimó conveniente retomar no sólo aportes teóricos y metodológicos de la fenomenología, del interaccionismo simbólico y de la etnometodología, sino, además, recuperar las contribuciones de la etnografía, de la hermenéutica y del marxismo, así como reconociéndose la importancia de varios aportes derivados del mismo funcionalismo y del estructural funcionalismo. Tal articulación de fronteras epistemológicas se ha sugerido que se construya y reconstruya, paulatina y estratégicamente, en función de cada objeto de estudio, y, conforme al cual, se complementan recursos teóricos y metodológicos aportados por los paradigmas interpretativos, críticos y normativos. De hecho, se ha respaldado el propósito de contar con mejores condiciones epistemológicas, para identificar, describir e interpretar y/o explicar la realidad escolar, en la que dinámicamente convergen diferentes aspectos sociales que definen a los procesos constitutivos del conocimiento escolar.

Desde tal base epistemológica, se ha asumido una concepción hegemónica de la realidad social, conforme a la cual se le percibe como compleja, multirreferencial, cambiante e irrepetible, y en cuya dinámica social participan una multiplicidad de aspectos que contribuyen en la definición de los procesos constitutivos del conocimiento escolar, aspectos que se expresan mediante dimensiones tanto subjetivas como objetivas, así como de manera concreta, simbólica y/o latente, del mismo modo, en tal dinámica social está implicada la convergencia de diferentes niveles de lo social educativo: tanto macros como mesos y micros. Por lo que, la consideración multirreferencial e interdependiente de tales dimensiones y niveles, podrían permitir aproximaciones de amplio espectro analítico en torno a la complejidad de las funciones, representaciones, significados y/o cosmovisiones sociales, que se cruzan por lo homogéneo y lo heterogéneo en cada contexto específico, y conforme a la gran diversidad de las intencionalidades, tradiciones, inercias y determinaciones sociales, que se hacen presentes en las experiencias escolares (individuales, colectivas, institucionales y estructurales)<sup>118</sup>.

Para cuyo efecto, ha resultado imprescindible la delimitación de los objetos de estudio en torno a las acciones educativas cotidianas, mismas que son constitutivas y, a su vez, constituidas tanto por los sentidos singulares de los sujetos, así como por las determinaciones estructurales, es decir, las acciones educativas caracterizan a la práctica docente de cada salón de clases y, de manera dialéctica, alcanzan a trascender el ámbito cotidiano escolar, para influir tanto a otros sujetos como a otras prácticas institucionales, contextuales y estructurales; sujetos singulares y prácticas generales que, en paralelo, por la interdependencia de dimensiones y niveles, consecutivamente, vuelven a penetrar el nivel de lo cotidiano de las distintas instituciones sociales en donde tienen presencia, y contribuyen a determinar las acciones educativas de los sujetos implicados, a

<sup>117</sup> Citado por Ibidem; p. 74

<sup>118</sup> Cfr. J. M. Pineda y A. Zamora, "El análisis del aula escolar en debate"; en *Disciplina, Procesos Sociales e* Op cit ; pp. 29-36.



*su vez que son afectadas por los procesos y experiencias particulares de transmisión, apropiación y/o construcción de conocimientos escolares*<sup>119</sup>.

En este sentido, por ejemplo, se ha procurado analizar cómo factores culturales deterministas relacionados con la raza y la etnicidad, afectan la textura de la interacción en los encuentros de asesoría académica entre profesores y alumnos, además de que ayudan a predecir la cantidad y tipo de ayuda pedagógica que podrían requerir y recibir los distintos estudiantes; aunque, en paralelo, se ha considerado indispensable reconocer la mediación objetiva y simbólica de la diversidad contextual y de las tradiciones institucionales, así como la subjetividad singular que los sujetos involucrados promueven en sus relaciones cotidianas, tanto de manera intersubjetiva como latente; y, *de este modo, reconocer cómo en las acciones sociales y en la especificidad de cada contexto, convergen el determinismo estructural y la subjetividad del protagonismo individual*, bajo cuya plataforma, se entretajan fenómenos de reproducción, resistencia e innovación que afectan las condiciones supuestamente estables de raza y de la propia etnicidad.

En suma, como consecuencia de la confrontación antagónica que había caracterizado a los paradigmas macro y micro sociológicos, así como a los de corte experimental e interpretativo, el *análisis integral* de los procesos de conocimiento que ocurren en el interior del salón de clases había permanecido como una posibilidad de estudio ajena, periférica o cerrada a la investigación educativa, con los resultados ya referidos. Por lo que, ante tales problemáticas teóricas y metodológicas, la 'nueva sociología de la educación' ha intentado, paulatinamente, superar varios de los dilemas teóricos y de las dicotomías metodológicas que se han derivado de las luchas analíticas sostenidas por los paradigmas reduccionistas (objetivistas y subjetivistas); entre cuyas inconexiones y limitaciones analíticas destaca, entre otros, el antagonismo entre los estudios macro y los micro sociológicos, así como entre los métodos cuantitativos y los cualitativos.

En este sentido, el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' se ha constituido como una alternativa teórica y metodológica, en reconstrucción permanente y conforme a los requerimientos analíticos de cada objeto de estudio; de hecho sus amplias posibilidades epistemológicas respaldan el propósito de realizar análisis integrales acerca de los problemas y necesidades educativas, consustanciales a los procesos de conocimiento y a las prácticas escolares, que se generan y desarrollan en lo que inicialmente se había ubicado como la 'caja negra' de la educación; procesos y prácticas que trascienden este ámbito en cuanto a su constitución e influencia y, a su vez, son determinadas de manera interdependiente por otros procesos que ocurren en otros niveles de lo social.

En estricto, *a lo largo de la segunda etapa de este 'nuevo' enfoque, se ha logrado definir la conveniencia de realizar sus estudios sobre las acciones sociales desde el ámbito de la vida cotidiana del salón de clases, pero, sin dejar de asumir la importancia interdependiente de las determinaciones macro estructurales*, pues, *se sigue considerando que los procesos educativos que acontecen cotidianamente en los salones de clase se inscriben en un contexto social más amplio, mismo que se caracteriza por su multirreferencialidad, tanto en términos socioeconómicos, históricos, políticos y culturales, así como por expresarse mediante dimensiones objetivas y no manifiestas*. Por lo que, si bien, se considera que desde el espacio escolar es posible analizar

---

<sup>119</sup> *Ibidem.*

las intencionalidades que los sujetos le imprimen a sus acciones sociales cotidianamente; asimismo, se ha estimado conveniente conceder su importancia respectiva a las determinaciones estructurales que pesan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de que, dinámica y contradictoriamente, esas determinaciones dependen para su reproducción, recreación y/o transformación, de los procesos educativos que acontecen en la cotidianidad de los espacios escolares.

De este modo, en el campo de las ciencias sociales y, en particular, dentro del campo especializado de la investigación educativa se ha avanzado lentamente hacia una revolución y/o innovación científica, que ha estado representada por diferentes esfuerzos intelectuales; mismos que han procurado articular distintas fronteras epistemológicas, a fin de contar con un espectro analítico de amplio alcance y en función de los requerimientos de cada objeto de estudio. En esta tarea, *la 'nueva sociología de la educación' ha mantenido la tendencia de incorporar en su estructura epistemológica las contribuciones teóricas y metodológicas de la macro y micro sociología; lo cual la ubica como uno de los enfoques que han contribuido en los esfuerzos interdisciplinarios y multidisciplinarios; lo que, a su vez, no la excluye en la posibilidad de incursionar en intentos transdisciplinarios.*

Por lo tanto, como parte de estas consideraciones epistemológicas, a continuación se desarrollan los siguientes dos incisos, con el propósito de registrar algunas de las orientaciones teóricas y metodológicas, que aún en la actualidad se mantienen vigentes como expresión de este 'nuevo' enfoque. Además, se enuncian parte de los recursos técnico metodológicos que más se utilizan en la recolección de información empírica

#### **4.3. ORIENTACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA 'NUEVA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN'**

Por lo que se refiere a las orientaciones teóricas y metodológicas, *los partidarios del enfoque de la 'nueva sociología de la educación', en una primera etapa, habían adoptado preferentemente al paradigma interpretativo; aunque, paulatina y propiamente en la etapa de maduración y de consolidación de este 'nuevo' enfoque, se enfatizó en la necesidad de articular complementariamente a los paradigmas normativo e interpretativo y, con ello, la de las perspectivas teóricas macro y micro sociales, así como la de los métodos cuantitativos y cualitativos.* La articulación de tales fronteras epistemológicas, ha respaldado el propósito de contribuir tanto a disminuir las limitaciones analíticas, así como a elevar la legitimación científica de los conocimientos construidos; en tanto que ha resultado evidente que al operar por separado tales paradigmas, se han agudizado sus debilidades e insuficiencias analíticas, además de que se han desgastado sus mutuas descalificaciones epistemológicas

De este modo, *la 'nueva sociología de la educación' se ha constituido en un enfoque innovador, al plantear que en función de los requerimientos de conocimiento de cada objeto de estudio es indispensable tejer una articulación específica de fronteras epistemológicas, cuyas fuentes multiparadigmática permiten la constitución de marcos teóricos de amplio espectro analítico y, entre las cuales, se retoma la intencionalidad interpretativa para aproximarse a un determinado tipo de veracidad científica<sup>120</sup>.* En estricto, con base en tal plataforma

<sup>120</sup> Al respecto conviene tener en cuenta lo considerado por *Frederick Erickson*, quien afirma que lo que hace que un trabajo de investigación sea interpretativo "es lo referente al enfoque y a la intención sustancial, y no al procedimiento de

epistemológica, los trabajos de investigación han mantenido su delimitación de estudio en torno a los problemas de conocimiento escolar relacionados con los significados impresos en las acciones sociales, por lo que los análisis suelen partir desde el propio accionar y punto de vista de los actores implicados en tales acciones; aunque, la singularidad de los significados y acciones procuran ser situados y comprendidos en el marco de sus condiciones contextuales y de las determinaciones estructurales e institucionales.

Ahora bien, desde una afirmación general se puede aceptar como cierta que la adscripción base de muchas de las investigaciones, realizadas desde la 'nueva sociología de la educación', se constituye sobre la complementariedad de los paradigmas interpretativo y normativo; no obstante, ello no elude que tal complementariedad se construye y reconstruye conforme a los requerimientos de conocimiento de cada objeto de estudio en cuestión. Lo cual implica que, desde diversos sustentos epistemológicos, se han realizado múltiples análisis sobre los significados que los sujetos imprimen en sus acciones cotidianas, efectuadas en situaciones de interacción; aunque, para su comprensión y posible intervención, ha resultado imprescindible considerar la convergencia explicativa de otras situaciones y condiciones contextuales, así como el peso que tienen las determinaciones institucionales, correspondientes al nivel de la estructura socioeconómica, sobre los procesos y prácticas de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, el marco normativo e interpretativo general de la 'nueva sociología de la educación' se ha constituido en un corpus teórico y metodológico que se construye y reconstruye constantemente, pues las diferentes contribuciones teóricas y metodológicas que constituyen sus sustentos epistemológicos la integran, complementan, delimitan y organizan conforme a los requerimientos analíticos de cada objeto de estudio; por lo tanto, la 'nueva sociología de la educación' no funciona como un enfoque totalmente constituido, sino en permanente construcción y reconstrucción, en tanto que toma en consideración la concepción de una realidad social que se caracteriza por sus propiedades dinámicas, cambiantes, complejas y singulares, además de organizarse en función de los objetos de estudio (que en este caso, en su mayoría, se siguen remitiendo a problemas relacionados con los procesos educativos *in situ*, situados en el aula escolar). Es decir, en términos de su vigencia reciente, este 'nuevo' enfoque no se define conforme a un conjunto epistemológico homogéneo, de leyes (teorías), normas (métodos) y procedimientos (técnicas e instrumentos); sino que, al caracterizarse por asumir una actitud de rechazo hacia el antagonismo de los enfoques sociológicos reduccionistas, ha intentado superar las limitaciones teóricas y metodológicas de tales enfoques, expresadas en sus visiones parcelarias de la realidad.

De este modo, por ejemplo, la teoría en este 'nuevo' enfoque no tiene una participación estática y determinista, sino que tiene un papel dinámico e interdependiente, pues además de apoyar la comprensión en las empresas interpretativas, a su vez, es un referente de virtual recreación y transformación, conforme a la riqueza y singularidad de los aportes empíricos, así como por la fuerza de los hallazgos analíticos. Para tal efecto, el paradigma de la 'nueva sociología de la educación', como cuerpo teórico en construcción y reconstrucción permanente, se ha 'nutrido' de varias contribuciones epistemológicas; entre las cuales y como antes se

---

recopilación de datos, es decir que una técnica de investigación no constituye un método de investigación": F. Erickson, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza"; en Wittrock, Merlin, *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona: Paidós, 1989; pp. 195-196.

precisó, destacaron inicialmente la fenomenología social representada por Alfred Schütz<sup>121</sup>, y el interaccionismo simbólico americano inspirado por George Herbert Mead<sup>122</sup>; perspectivas que posteriormente se han complementado con otras fuentes teóricas, como la etnometodología, la hermenéutica, el marxismo, el funcionalismo, el estructural funcionalismo y, sin excluir otro tipo de teorías complementarias, se retoman otras teorías como las del lenguaje y de la comunicación; desde cuyas premisas teóricas se han procurado entender los patrones comunicativos y simbólicos de las relaciones sociales, mismas que en su conjunto construyen parte del entretejido cotidiano de la realidad social.

Al respecto, resulta ilustrativa la teoría construida por Basil Bernstein desde principios de la década de los años 1970<sup>123</sup>, quien se ha distinguido por su persistente esfuerzo para integrar en sus tratamientos analíticos niveles macro y microcósmicos; para cuyo efecto, ha retomado diferentes contribuciones teóricas que se derivan de diversos enfoques. En este sentido, al haber conducido B. Bernstein sus investigaciones bajo una orientación esencialmente funcionalista, no dudó en reconocer su deuda teórica con Emilio Durkheim, al haber adoptado premisas esenciales de varias de sus obras (entre ellas, las intituladas: "*De la División del Trabajo Social*", "*La Educación Moral*", "*Educación y Sociología*" y "*La Evolución Pedagógica en Francia*"<sup>124</sup>); sobre este particular, resulta pertinente tener en cuenta las consideraciones que sobre el funcionalismo y E. Durkheim plantean J. Karabel y A. H. Halsey, quienes precisan que "a pesar de lo que a menudo se dice de la sociología funcionalista, hay en Durkheim una teoría del cambio social, una teoría basada en los aumentos de la complejidad de la división del trabajo; por lo que en lo referente al cambio educativo, él consideraba al sistema educativo como a un conjunto de instituciones sociales esencialmente dependientes que cambian en cuanto cambia la estructura social

<sup>121</sup> Cfr. A. Schütz: *Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós, 1972; *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974; *Estudios Sobre Teoría Social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

<sup>122</sup> Cfr. G. H. Mead, *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

<sup>123</sup> Cfr. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Keagan Paul, 1971; y *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.

<sup>124</sup> Sobre la singular contribución de esta última obra a la sociología de la educación, J. Karabel y A. H. Halsey enfatizan que el análisis de E. Durkheim "nunca pierde de vista el contexto social en el que se encuentra situado un sistema educativo dado; pues examina la educación en Francia desde el período de la 'iglesia primitiva' al de la Tercera República, explorando la historia de lo que los franceses llamaban '*las ideas pedagógicas*', un concepto que incluye no solamente el curriculum formal, sino también la forma en que el conocimiento que éste incorpora es transmitido y evaluado. Este interés se encuentra obviamente cerca del de la 'nueva sociología de la educación', pero mientras que los sociólogos interpretativos han hablado de mostrar en qué forma las pautas más amplias de poder y control penetran en el proceso de la enseñanza y en la estructura del conocimiento educativo, Durkheim sí lo demostró"; y, con ello, proporcionó "un ejemplo sin par de la forma en que es posible y, desde luego, necesario integrar niveles de análisis sociológico, entre lo macro cósmico (referente a la estructura social) y lo microcósmico (referido al proceso de la transmisión educativa)". Asimismo, Karabel y Halsey, además de que precisan la recomendación de Durkheim acerca de que uno de los métodos esenciales de la sociología de la educación debía ser la metodología comparativa, aclaran que el método histórico es el desarrollado en la obra '*La Evolución Pedagógica en Francia*', pues para él "es estudiando cuidadosamente el pasado que estaremos en condiciones de predecir el futuro y de comprender el presente" - J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa" Op cit.; pp 89-91.

dentro de la cual están ubicadas"<sup>125</sup> En paralelo, al ilustrar los esfuerzos de B Bernstein para articular fronteras epistemológicas en sus análisis, resulta que, si bien, sería erróneo calificar como marxista a Bernstein (en tanto que guarda algunas diferencias con ciertos puntos de vista marxista), ello no lo limitó para incorporar varias premisas del marxismo, sobre todo en sus intentos para articular las categorías referidas a la transmisión educativa con las del poder y del control social<sup>126</sup>

De igual modo, B Bernstein ha retomado tesis de otros enfoques, entre los que destacan categorías de la sociolingüística y del interaccionismo simbólico; por lo que a continuación se recuperan algunas de las consideraciones de amplio espectro analítico de Bernstein (y que son sintetizadas por J. Karabel y A. H. Halsey), acerca de cómo entre las clases sociales se *generan* distintas formas de comunicación: "la búsqueda de las condiciones sociales que originan los códigos lingüísticos, lleva a Bernstein intentar vincular las características macro institucionales de una formación social dada con modelos de comunicación. La estructura social se considera en primer lugar como un sistema de desigualdad de clases, y la familia se advierte como el mecanismo clave por medio del cual sus efectos se transmiten lingüísticamente. La posición de la familia dentro de una clase constituye la determinante fundamental del código lingüístico; las expresiones características de membresía en las familias de la clase obrera y de la clase media son respectivamente códigos 'restringidos' y 'elaborados'. La participación en la vida de la familia y de la comunidad de la clase trabajadora, en las que las relaciones sociales se basan en identificaciones, expectativas y supuestos compartidos, tienden a generar un 'código restringido', porque el orador que está seguro que el escucha puede dar por sentados intenciones tiene poco incentivo para elaborar sus significados y hacerlos más explícitos y específicos. En contraste con ello, la cultura de la clase media tiende a colocar el 'yo' antes que el 'nosotros', y la inseguridad resultante con respecto a que el significado será inteligible para el oyente, fuerza al orador a seleccionar entre las alternativas sintácticas y a diferenciar su vocabulario. El resultado es el desarrollo de un 'código elaborado' orientado hacia la comunicación de significados altamente individuales"<sup>127</sup>

Sobre la base de estas premisas, Basil Bernstein ha afirmado que la escuela, al interesarse por una transmisión y desarrollo de 'órdenes de significado universalista', exige una serie de aptitudes incorporadas a un '*código elaborado*'; con lo cual, los alumnos de la clase obrera registran un bajo desempeño escolar, como resultado de su dominio de '*códigos restringidos*', así como por la falta de '*códigos elaborados*'. Por ello, la transmisión educativa implica una desventaja adicional para los niños de la clase obrera, en contraste con los niños de la clase media: "de tal manera que el niño de clase obrera puede verse colocado en una situación de considerable desventaja en relación con la *cultura 'total'* de la escuela"<sup>128</sup>. En este mismo sentido, resultan complementarias las tesis teóricas de la reproducción de *Pierre Bourdieu*, cuando se refiere a los *Capitales Culturales: Adquirido, Heredado y Total; los cuales se*

---

<sup>125</sup> Ibidem; p 90

<sup>126</sup> Según J. Karabel y A. H. Halsey, Bernstein intentó integrar su teoría de la transmisión cultural con el análisis marxista; con lo cual, ubicó "el lugar del sistema educativo dentro de la estructura social más amplia"- Ibidem; p 87

<sup>127</sup> Ibidem; p 79. Aquí mismo, J. Karabel y A. H. Halsey advierten que en Gran Bretaña las diferencias en el habla, basadas en las clases, son extraordinariamente agudas; por lo que no se pueden generalizar a otros contextos; aunque, sería interesante analizar si esta tesis sociolingüística podrían ser aplicada en otras sociedades industrializadas y, con ello, revisar su relativa validez.

<sup>128</sup> Ibidem; p. 82.

entrecruzan en la institución escuela, misma que legitima el Capital Cultural Heredado de la Clase Dominante<sup>129</sup>. De manera adicional a estas consideraciones teóricas, J. Karabel y A. H. Halsey afirman que las tesis de B. Bernstein y P. Bourdieu han podido complementarse en el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' con varias de las premisas de Max Weber, quien "ha demostrado que el ideal del hombre culto que prevalece en una sociedad dada, es el resultado del poder del grupo social dominante de universalizar su ideal cultural particular"; en este sentido, "si un grupo social dominante tiene el poder de determinar qué es lo valioso en el sistema educativo en una coyuntura histórica particular, no sería de sorprender si se encontrara que grupos sociales subordinados son 'deficientes' en términos de los criterios establecidos por los poderosos. Los hijos de la clase media quizás tengan más 'capital cultural' que los de la clase obrera; pero Weber no tardaría en notar que su 'superioridad', al final de cuentas, está basada en el poder de determinar qué es admisible en tanto que 'capital cultural'."<sup>130</sup>

Ahora bien, en tanto que la orientación analítica de la 'nueva sociología de la educación' ha procurado sostenerse bajo una inspiración propiamente antirreduccionista, a su vez, gran parte de sus tendencias metodológicas se han resistido en asumir los postulados puristas y reduccionistas, ya sean del positivismo o de la fenomenología; por ejemplo, ante el positivismo si bien se ha criticado su tendencia conservadora y, por lo tanto, se ha sostenido una férrea resistencia para negar el carácter estrictamente neutral y objetivo del sujeto que investiga. Ello, no le ha excluido en retomar del positivismo la necesidad de la vigilancia epistemológica y del distanciamiento, en las relaciones que corren el riesgo de ocurrir entre las prenociones del sujeto que investiga y las propiedades del objeto de conocimiento; aunque, en paralelo, ha asumido la consideración fenomenológica de sostener los criterios de la implicación del sujeto que investiga, pero bajo la conveniencia de que tal implicación sea tratada como parte del mismo objeto de estudio.

En este sentido, es pertinente precisar que los enfoques que han orientado a los estudios adscritos en la 'nueva sociología de la educación', no se han retomado bajo un afán ingenuo de total articulación y, ni mucho menos, carentes de cierta posición crítica ante las experiencias y posturas inflexibles de ciertas tradiciones científicas, pues, de hecho, bajo una orientación dialéctico crítica, se siguen asumiendo reflexivamente algunos criterios epistemológicos con los que se cuida la posible complementariedad entre los paradigmas interpretativo y normativo. En estricto, lo que sigue haciendo falta es que se vaya más allá de la articulación complementaria, para intentar más bien una síntesis de diferentes referentes analíticos; y que, por lo tanto, se apoye ampliamente tanto en los enfoques interpretativos, así como en el paradigma funcionalista y en las teorías del conflicto (weberianas y marxistas), entre otras. Por ello, si bien desde este 'nuevo' enfoque se ha procurado la complementariedad de los paradigmas interpretativos comprensivos y de los normativos experimentales y, por consiguiente, de los métodos cualitativos y cuantitativos; sin embargo, se ha mantenido cierta distancia en torno a varias de las premisas asumidas por las tradiciones positivista y fenomenológica. Entre las críticas y criterios que se asumen en este 'nuevo' enfoque, destacan las siguientes:

<sup>129</sup> Cfr. P. Bourdieu, "Los Tres Estados del Capital Cultural"; en *Sociológica* (México) Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana Año 2, Núm. 5, Otoño de 1987; pp. 11-17. Así como los textos de P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Barcelona: Laia, 1981; y el de "Reproducción cultural y reproducción social"; en *Política, Igualdad Social y Educación* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978.

<sup>130</sup> J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa ... Op. cit.; pp. 83-84.

- ❖ *"Desconfianza en el uso de variables y/o categorías rígidas, aplicadas de manera directa y mecánica para el análisis de las situaciones estudiadas.*
- ❖ *"Oposición a la absolutización de un solo método de estudio, ya sea sólo cuantitativos o sólo cualitativos, aunque, no se excluye su contribución complementaria*
- ❖ *"Recelo a los análisis antagónicos, ya sean macro o micro sociales; y que se definan como única explicación de la realidad en sí misma.*
- ❖ *"Oposición de llegar al salón de clases con categorías preconcebidas, sin documentarlas, reflexionarlas y/o confrontarlas conforme a sus posibles equivalentes de variables observables y/o de referentes empíricos.*
- ❖ *"Se asume la visión del hombre como constructor de significados y de su propia historia, aunque no se evade el peso que tienen las determinaciones estructurales.*
- ❖ *"Se atienden los supuestos deterministas que fundamentan el orden social, y se interpretan sus intereses de dominación ocultos; pero, bajo su interdependencia con las mediaciones contextuales e institucionales, así como por la subjetividad de los sujetos involucrados.*
- ❖ *"Se asume particular interés en los procesos relacionados con la transmisión, adquisición, apropiación, construcción y/o transformación de conocimientos y significados, legitimados en los procesos escolares.*
- ❖ *"Se mantiene una postura crítica en relación con los procedimientos de indagación e interpretación, utilizados tanto por los informantes como por quien investiga"<sup>131</sup>*

En este sentido, las investigaciones que se adscriben en la 'nueva sociología de la educación' han organizado los elementos teóricos y metodológicos conforme a la singularidad de cada objeto de estudio, con el propósito de comprender los problemas educativos de acuerdo con la interacción convergente de varias dimensiones y niveles de lo social, en la constitución y trascendencia de las acciones educativas en estudio. Es por ello, que desde una postura normativa e interpretativa, se ha ampliado el espectro analítico para asumir el reto de avanzar en la construcción de los objetos de estudio particulares, sobre la base de la integración analítica que comprenda la convergencia dinámica e interdependiente de múltiples dimensiones y niveles, y bajo los cuales se ha podido caracterizar la constitución de la realidad social; por ejemplo, hay estudios que no se refieren sólo a una integración bidimensional de lo macro y lo micro social, sino que han insistido en lograr tratamientos analíticos más amplios a fin de alcanzar una comprensión tridimensional de lo social; misma que ha estado referida a la convergencia de los 'niveles' micro, meso y macro. Tales niveles suelen estar referidos, relativamente, a lo consignado en el siguiente cuadro<sup>132</sup>:

---

<sup>131</sup> J. M. Pineda y A. Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e* Op Cit; p 35

<sup>132</sup> Para complementar estas consideraciones véase el texto de: A. Zamora, "Aproximaciones para el estudio de la Op. cit.; pp. 25-29; y el de J. M. Pineda y A. Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e* ... Op. cit.; pp. 22-23.

Niveles analíticos de lo social	Aspectos coparticipantes en cada uno de los niveles analíticos de lo social
<p>NIVEL</p> <p>M I C R O</p> <p>S O C I A L</p>	<p>➤ Desde donde se focalizan los objetos de estudio, referidos al sentido subjetivo de las acciones sociales, conforme a la heterogeneidad de los significados que los sujetos imprimen en sus diversas prácticas; mismas que se suceden cotidianamente, en diferentes situaciones de interacción y delimitadas tanto por la organización institucional vertical (jerarquizadas por roles y status), así como por los diversos intercambios horizontales (entre pares) y por las situaciones de poder transversales (cruzadas por lo vertical y lo horizontal, por lo homogéneo y lo heterogéneo) Por lo tanto, en este nivel se incluye lo consciente e inconsciente de la subjetividad, que se expresa de forma explícita, implícita y/o latente; y sin desconocerse el carácter influyente de otras dimensiones y niveles de lo social, tal y como pueden ser las posibles relaciones y prácticas entre profesores y alumnos que, en buena medida, están pautadas estructuralmente por la propia organización general de la institución escolar, así como bajo el matiz singular de las tradiciones de cada escuela y de la historia construida colectivamente; cuya cobertura ocurre por las diversas mediaciones del contexto sociocultural, en donde están adscritas tanto las determinaciones institucionales como la subjetividad y las prácticas individuales de los sujetos que participan en la concreción de las acciones escolares.</p>
<p>NIVEL</p> <p>M E S O</p> <p>S O C I A L</p>	<p>➤ Alude a las condiciones mediadoras e influyentes del contexto sociocultural, tanto local como regional (por ejemplo, modas, costumbres, tradiciones, modismos y códigos de lenguaje, etc.); así como del espacio institucional inmediato, en donde se adscriben las acciones sociales en estudio (y que, por ejemplo, expresan tradiciones y normas establecidas histórica, espacial y colectivamente) Desde este nivel se reconoce que cada espacio específico tiene su propia historia y condiciones de identidad social, configuradas en un lento y largo proceso; historia e identidad en las que en términos de su espacio, tiempo y coyuntura, colectivamente se han adoptado, elaborado, cambiado, resistido y/o aceptado, costumbres, normas, prácticas y símbolos; por lo que, en cada contexto, espacio y grupo colectivo se puede identificar la producción, adopción y/o combinación de visiones del mundo y estilos de vida particulares, mismos que pueden estar pautados relativamente, tanto por las determinaciones institucionales, como por las acciones de los sujetos protagonistas en los procesos escolares.</p>
<p>NIVEL</p> <p>M A C R O</p>	<p>➤ Relacionado con la intervención e intencionalidades 'objetivas' del Estado, mismas que están estructuralmente organizadas por las instituciones aparato, con el propósito de repercutir en la constitución de los hechos sociales de una manera homogénea; mediante determinaciones generales que se hacen presentes en el ámbito cotidiano de cada salón de clases, en términos de un amplio conjunto de contenidos, leyes, normas, funciones, etc., mismos que se esbozan en los planes y programas de estudio, libros de texto, reglamentos y contratos escolares, rutinas de socialización, etc. El propósito de las prácticas institucionales procuran tanto respaldar determinados intereses de dominación, así como dirigir la organización escolar, legitimar e imponer cierto saber y</p>



S	conocimientos, y homogeneizar las actividades imperantes en la vida cotidiana de todas las escuelas y espacios sociales. No obstante, no se excluye que el sentido subjetivo impreso en las acciones sociales llega a trascender su ámbito cotidiano, para influir en los ámbitos, condiciones, situaciones e intencionalidades, de los niveles meso y macro. En este sentido, desde la perspectiva de la 'nueva sociología de la educación' se asume que los objetivos estructurales suelen determinar, enfrentar y/o complementarse tanto con la subjetividad de los sujetos, así como con la historia y tradiciones de los diversos contextos socioculturales, y con la identidad específica de los diferentes grupos sociales, que confluyen y participan en el nivel de la cotidianidad escolar; y cuyas acciones sociales se expresan en términos de la aceptación incondicional o relativa, la resistencia, el rechazo y/o la innovación de las determinaciones macro estructurales.
O	
C	
I	
L	

Con base en la consideración de los aspectos coparticipantes que corresponden a cada uno de los 'niveles' antes esbozados, *desde la 'nueva sociología de la educación' no se legitima el tratamiento aislado de los niveles macro, meso y micro social; sino, más bien, se interpela la necesidad de analizarlos de manera articulada y, sin embargo, sin descuidar la propiedad específica que corresponde a cada uno de tales 'niveles'; y, con ello, se ha procurado contribuir a superar el problema de las falsas dicotomías sostenidas entre los análisis macro y micro sociológicos. De este modo, se ha sostenido el reconocimiento de que en los procesos y prácticas educativas que ocurren en la vida cotidiana de cada salón de clases, están presentes y en conexión permanente, contradictoria e interdependiente los 'niveles' micro, macro y meso, que constituyen la realidad social y educativa, vida cotidiana que, si bien, está atravesada por lo intencionalidad estructural de lo homogéneo y lo rutinario, en ella "también perviven la heterogeneidad, la diferencia y la particularidad que se hacen palpables en los distintos espacios, en las acciones de los sujetos, y en el pensamiento, sentido y significación particular que los individuos y grupos imprimen a sus prácticas sociales"*<sup>133</sup>

Ahora bien, la expresión de los 'niveles' micro, macro y meso de lo social educativo operan de manera interdependiente, tanto en los contenidos propiamente internos de la vida escolar (como son, los contenidos del currículum oficialmente explícito, expresados en términos de los planes y programas de estudio, los libros de texto, las estrategias didácticas y de evaluación, los tiempos considerados para las áreas de conocimiento, etc.); así como en los contenidos de carácter externo y correspondiente a la vida social (por ejemplo, normas y reglamentos construidos en la historia particular de cada escuela, expectativas y demandas planteadas a la escuela pública, tradiciones, usos, costumbres, valores, esquemas de pensamiento, etc.)

Asimismo, *los diferentes 'niveles' de lo social educativo se expresan a través de diversas manifestaciones que corresponden a dimensiones tanto explícitas (remitidas a lo material objetivo) como implícitas (referidas a las expresiones simbólicas y/o subjetivas, en términos de los sentidos individuales y colectivos) Una cuestión significativa de estas dimensiones explícitas y tácitas, es el hecho de que en muchas situaciones*

<sup>133</sup> A. Zamora y J. M. Pineda, "Una aproximación para el estudio de la práctica docente"; en Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Miguel Angel Campos (Coordinadores), *El Aula Universitaria. Aproximaciones metodológicas* México: CISE/JUNAM, 1991; p. 291.

*sociales y educativas, el contenido, aspectos y procesos que se expresan en términos de una dimensión implícita (es decir no visible a los sentidos) es lo que envuelve, reproduce y transforma a lo supuestamente objetivo, a lo explícito material que, en consecuencia, es la contemplación de lo meramente aparente e inmediato, a pesar de que se aprecien relaciones concretas entre los sujetos.*

Y ello ocurre porque "se está 'educado' a dejarse llevar por lo explícito y material, sin tomar en cuenta lo implícito de los fenómenos, sin enfrentar y considerar el orden de aquello que ignoramos al estar en una dimensión no manifiesta, la cual envuelve, reproduce y transforma lo manifiesto. Ejemplo de ello, puede ser cualquier proceso educativo que se construye entre ambas dimensiones, tanto con matices implícitos como concretos; ya que se generan, coparticipan, reproducen y cambian, en el seno de la dimensión implicada; pero aparecen como un accionar materialmente concreto y --se dice-- hasta lógico en la dimensión manifiesta, plegándose y desplegándose realmente"<sup>134</sup>

Conforme a lo antes expresado, resulta claro que la propuesta de estudio vigente de la 'nueva sociología de la educación' implica el reconocimiento de que lo social educativo se caracteriza por su gran complejidad, su propiedad cambiante y su manifestación multirreferencial; por lo que resulta obligado que el abordaje analítico de los fenómenos, problemas y necesidades educativas, desde el nivel de la vida cotidiana, se realice a través del reconocimiento de que las dimensiones sociales intervinientes no lo hacen de una manera aislada (que permita la dicotomía de niveles o el tratamiento escindido de variables), sino que ocurren de una forma articulada, dinámica y contradictoriamente, a través de un proceso social constituido por la mediación, determinación y convergencia de aspectos, situaciones e intenciones que corresponden a diferentes niveles y dimensiones de lo social educativo, en este caso. En otros términos, *la interdependencia de las dimensiones y niveles de lo social implican la mediación contextual, cultural, política, económica e ideológica, mediación en la que los sujetos sociales, a través de sus interacciones particulares, incorporan y/o construyen (muchas veces de manera inconsciente y/o mecánica) diferentes intenciones, determinaciones y significados, mediante los cuales conocen, se integran, reproducen y/o transforman la realidad social y educativa.* Aunque, no sólo en términos de sus ambientes inmediatos en los que participan, puesto que también llegan a trascenderlos.

Conforme a lo cual, se ha considerado que los sujetos sociales constituyen su realidad a la vez que son constituidos por ella, "ya que construyen y son formados por redes de relaciones sociales particulares y generales, por tradiciones, y por diferentes historias que integran diversas reglas y mecanismos del juego social"<sup>135</sup>; y, con ello, *se produce constantemente no sólo una determinación de otros niveles sobre lo cotidiano sino, además, una prolongación de lo cotidiano a planos más amplios de lo social, los cuales nuevamente, de manera circular, dinámica y contradictoria, vuelven a influir en los mismos sujetos sociales y a impactar a otros más* (en algunos casos con ciertas variantes)

Con base en tales consideraciones, resulta de cierto 'uso común especializado' que en las investigaciones adscritas en la 'nueva sociología de la educación' se recuperen distintos tipos de categorías teóricas, que permiten comprender analíticamente la convergencia de tales dimensiones y

<sup>134</sup> Ibidem; pp 292

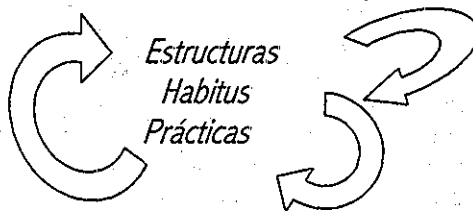
<sup>135</sup> Ibidem; pp. 292-293.

niveles, de manera interdependiente, dialéctica y en movimiento permanente, entre lo dado y lo dándose, que caracteriza, constituye y define a la realidad social y educativa. Es decir, en relación con tales consideraciones sobre la constitución de lo social educativo y de su correspondiente abordaje analítico, es frecuente encontrar en una misma investigación categorías críticas y descriptivas, tales como las siguientes: *Estado, hegemonía, clases sociales, instituciones y agencias sociales, roles y status, ideología, socialización, habitus, intersubjetividad, determinaciones y acciones sociales, objetividad y subjetividad, motivos, significatividad, expectativas, representaciones sociales, etc.* Todas estas categorías, se utilizan en torno al análisis de los objetos de estudio que son delimitados en torno a los procesos y prácticas educativas, que acontecen en el nivel de la vida cotidiana de los salones de clase; a partir de lo cual, se advierten las implicaciones convergentes de los niveles institucional-estructurales, contextuales y el de las acciones de sentido que son emprendidas por los sujetos sociales.

Ahora bien, en relación con las nociones que se retoman con fines analíticos, puede ejemplificarse con la categoría teórica del '*habitus*', acuñada por Pierre Bourdieu, con cuya noción se ubica el *punto de mediación* (constituida por lo contextual y la subjetividad), estructurada y estructurante, *entre las estructuras institucionales objetivas* (que componen las condiciones materiales de existencia) *y las prácticas concretadas por los sujetos y por los grupos sociales*, conforme al razonamiento analítico de la categoría del '*habitus*' se considera que las acciones sociales son, al mismo tiempo, productos y productoras de las estructuras y, por ende, de las instituciones sociales<sup>136</sup>; lo cual, implica en estricto un *principio dinámico en espiral* (y de ninguna manera circularmente repetitivo), que se podría esquematizar de la manera siguiente:

*Estructuras* → *habitus* → *prácticas* → *estructuras* → *habitus* → ... ; o más específicamente:  
*instituciones* (por ejemplo, socialización) → *habitus* (apropiación) → *habitus* (formación y/o reestructuración) → *acciones* (prácticas y sentidos) → *instituciones* (socialización) → *habitus* → ...<sup>137</sup> (Ver ilustraciones 1 y 2, sobre "El Habitus como principio Dinámico").

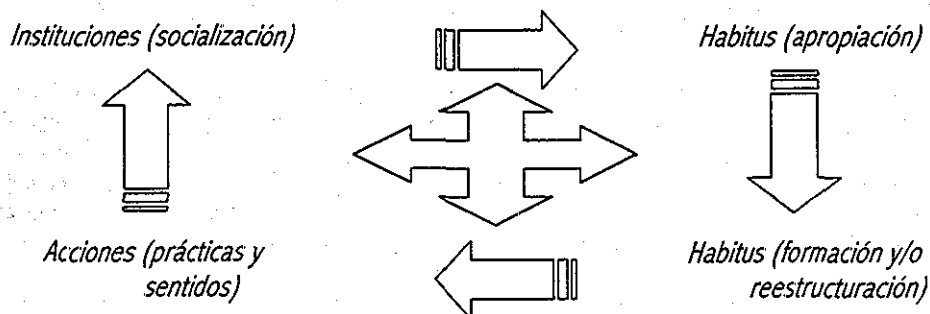
### Ilustración 1.- "El Habitus como Principio Dinámico"



<sup>136</sup> Cfr. Bourdieu, Pierre, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura"; "Estructura, *habitus* y prácticas"; "*Habitus, ethos, hexis* ..."; "Habitus y la convivencia ideológica"; en Giménez, Gilberto (Comp.): *La Teoría y el Análisis de la cultura* Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOSO, 1987; pp 259-262; 263-280; 281-285; y 287-293. Además véase el texto de E. Tenti, "La educación como violencia simbólica" Op cit; p 261

<sup>137</sup> Cfr. J. M. Pineda y A. Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e* .. Op. cit.: p. 41.

Ilustración 2.- "El Habitus como Principio Dinámico"



De este modo, resulta comprensible cómo la intencionalidad e intervención del Estado no opera de manera directa y automática en la determinación de las prácticas cotidianas, sino que se le dificulta lograr el total de sus propósitos de una manera homogénea en el nivel de la vida cotidiana, en tanto que este nivel micro social se caracteriza por la heterogeneidad de las prácticas, significados y saberes, de los distintos sujetos y grupos sociales, mismos que participan tanto en varios espacios institucionales como, también, en diferentes condiciones y situaciones de contexto y, con ello, mediante diversas manifestaciones de su subjetividad singular. En cuyas experiencias convergen influencias muy variadas, tanto de socialización institucional y de tradiciones culturales e identidad de los grupos de pertenencia, así como de trayectoria y apropiación personal; con lo cual se constituyen distintas acciones sociales en la vida cotidiana, mismas a las que los sujetos les imprimen significados particulares, colectivos y sociales generales.

Por ello, resulta significativo que desde "esta perspectiva, los análisis desde el nivel de lo cotidiano nos permiten advertir una realidad social en donde se producen una serie de procesos educativos mediados por relaciones sociales, tanto verticales como horizontales y transversales, y en cuya construcción juega un papel importante el nivel institucional-estructural, pero no menos el protagonismo de los propios sujetos, obligando a considerar también situaciones y condiciones particulares (así como las de contexto cultural), para estimar posibilidades y ejercicios reales de transición social"<sup>138</sup>

En este sentido, por contar con posibilidades analíticas de este tipo, la 'nueva sociología de la educación' se ha constituido como una seria alternativa dentro de los enfoques que sustentan las tareas de investigación educativa, debido a que con sus herramientas teóricas y metodológicas se 'facilitan' los análisis de mayor alcance integral en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de sus objetos de estudio, que están delimitados en torno a problemas relacionados con los procesos y prácticas educativas que ocurren en el interior del salón de clases, atendiendo los distintos aspectos, dimensiones y niveles de lo social que intervienen

<sup>138</sup> J. M. Pineda y A. Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e ...* Op. cit.; p. 36.

en la constitución de tales procesos y prácticas. "Todo ello a partir de la cotidianidad del ámbito educativo, aceptando y considerando la dinámica (complementaria y contradictoria) de los aspectos existentes e intervinientes, tanto internos como externos, así como los manifiestos e implicados que determinan y le dan sentido particular a la práctica docente de cada salón de clases"<sup>139</sup>

En suma, de manera coincidente con lo que Henry Giroux señalaba desde principios de la década de los años 1980, la 'nueva sociología de la educación' sigue tratando todos los aspectos y situaciones del proceso escolar como particularmente problemáticos, conforme a lo cual se refutan tanto los reduccionismos macro sociológicos que estiman que todo lo que ocurre en el salón de clases es simple efecto de lo que está determinado por los intereses de las instituciones estructura; así como se rechazan las nociones micro pedagógicas de sentido común que asumen a las interacciones cotidianas entre los sujetos como definitorias de mundos sociales autónomos y cerrados. Por lo que, según H. Giroux, la 'nueva sociología de la educación' considera al conocimiento que constituye el currículum escolar (tanto oficial como oculto), a las relaciones sociales que ocurren en el salón de clases y a las situaciones y concepciones de evaluación, como construcciones sociales constantes y que están sujetas a procesos continuos de negociación, de redefinición y que, además, son constantemente desafiadas tanto por los maestros como por los alumnos<sup>140</sup>.

Asimismo, en términos de su vigencia, el enfoque de la llamada '*nueva sociología de la educación*' ha implicado un viraje hacia lo cotidiano, sin soslayar su articulación con las importantes contribuciones teóricas que enfocan la mirada analítica en la estructura social y en las mediaciones contextuales; de modo que, las investigaciones adscritas en este 'nuevo' enfoque se han basado en el análisis de contacto directo y han delimitado sus objetos de estudio en torno a problemas educativos relacionados tanto con el contenido curricular de la educación, así como con el funcionamiento y organización interna de las escuelas. Mediante lo cual, a su vez, se ha procurado analizar la relación que ocurre entre los procesos y prácticas educativas cotidianas con el de la transmisión socio cultural, estructuralmente controlada, además de que parte de sus objetos de estudio han retomado el propósito adicional de buscar una explicación sobre los procesos de evaluación, relacionados con los logros académicos diferenciados.

Es decir, las investigaciones realizadas desde el paradigma de la 'nueva sociología de la educación' han ubicado sus análisis preferentemente dentro del espacio-tiempo de las escuelas; el cual, al haberse dejado fuera de los márgenes de estudio de los paradigmas macro sociológicos (ya sean estructural funcionalistas, de la teoría del capital humano o empírico metodológicos, o bien los marxistas y weberianos constitutivos de las teorías del conflicto), había permanecido como una 'caja negra' de la educación. No obstante, se ha procurado excluir el tratamiento sesgado de buscar explicaciones sólo de tipo macro social, o sólo interpretaciones de orientación micro cósmica (entre estos últimos se consideran los estudios fenomenológicos y del interaccionismo simbólico)

Por lo que, desde tales precauciones de este 'nuevo' enfoque, se ha mantenido la delimitación de los objetos de estudio en torno a tres áreas problemáticas: el currículum, la interacción pedagógica maestro-

<sup>139</sup> Ibidem; p. 35

<sup>140</sup> Cfr. H. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia: Temple University Press, 1981; p. 103.

alumno; y la evaluación escolar/social. A propósito de lo cual se considera que estas tres preocupaciones se encuentran estrechamente entrelazadas con el problema del conocimiento educativo; motivo por el cual se pone especial énfasis en las tipificaciones, expectativas y/o concepciones usadas por los sujetos de la educación (fundamentalmente por los educadores). En este sentido, J. Karabel y A H Halsey, refiriéndose a las contribuciones de Basil Bernstein, advierten que "el currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, las relaciones pedagógicas define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización válida de este conocimiento por parte del educando; sin embargo, el conocimiento no se transmite dentro de un vacío social, pues en cada etapa hay modelos más amplios de poder y control que penetran en el proceso educativo"<sup>141</sup>.

De esta manera, conforme a las áreas problemáticas atendidas por este 'nuevo' enfoque, se podrá apreciar que los análisis se han centrado en problemas concretos de la vida cotidiana escolar, pero situados en un contexto social más amplio; por lo que ha resultado indispensable el apoyo de las contribuciones teóricas y metodológicas aportadas por los paradigmas normativo e interpretativo, mismas que han permitido complementar las orientaciones analíticas macro y micro sociológicas, así como los métodos cualitativos y cuantitativos para la recolección de información.

De este modo, el abordaje holístico de tales problemas ha estado referido tanto al contenido y funcionamiento de las escuelas, en términos internos y en su relación con otras instituciones sociales; así como a los procesos escolares, en términos de las relaciones sociales entre los sujetos de la educación y sus propias prácticas y concepciones personales, que pueden ser comprendidas conforme a su contexto social de adscripción. Aunque, *el énfasis principal de este enfoque ha estado dirigido al estudio del currículum, constituido por los contenidos educativos tanto de carácter explícito como de tipo implícito, tanto por los contenidos prescritos en el currículum oficial, como por los contenidos culturales que dominan en cada contexto social y que penetran en la vida cotidiana de los salones de clase, a partir de los saberes, propósitos y prácticas de maestros, alumnos y padres de familia, principalmente*

Conforme a lo cual, se considera que la experiencia escolar se constituye mediante la convergencia de contenidos derivados tanto del currículum oficial, así como de aquellos contenidos que van conformando una especie de currículum oculto, que circunstancialmente depende de las relaciones entre los sujetos, de los tiempos y contextos específicos. De manera que, entre el complemento del currículum oficial (o explícito) y el oculto, se desarrollan procesos que legitiman formas específicas de capital cultural, en términos de ciertos tipos de comportamiento (por ejemplo, la idiosincrasia, los modos de conocer, los estilos personales, las modas y gustos, las manifestaciones lingüísticas), que corresponden a los que la sociedad dominante considera los más valiosos; pero que, también, se definen por las prácticas de hombres y mujeres que de manera constante intentan conformar y redefinir su existencia cotidiana<sup>142</sup>

En otros términos, bajo el conjunto de las contribuciones teóricas y metodológicas que empezaron a adoptarse desde este 'nuevo' paradigma, sus trabajos de investigación han asumido tanto el compromiso de estudiar el contenido educativo que se desarrolla en los espacios tiempo de cada aula

<sup>141</sup> J. Karabel y A H. Halsey "La investigación educativa ... Op. cit.; p 85.

<sup>142</sup> Cfr. E. Rockwell, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"; en Rockwell, Elsie (Coordinadora), *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995; pp. 13-57.

escolar (lo cual se había constituido en una auténtica 'caja negra' de la educación), así como compartir un recelo común a las visiones reduccionistas y, en particular, para evitar realizar análisis de orientación exclusivamente macro o micro sociológicos (tal y como se había realizado desde los paradigmas, por un lado, del funcionalismo, del estructural funcionalismo, del capital humano, del empirismo metodológico y desde los enfoques del conflicto; y, por otro lado, de la fenomenología y del interaccionismo simbólico)

En este sentido, la llamada 'nueva sociología de la educación' ha constituido un enfoque que proporciona la base epistemológica para articular elementos teóricos y metodológicos, que permitan procesos de investigación más amplios y, sobre todo de mayor profundidad analítica; a fin de interpretar el acontecer cotidiano del aula escolar, sin perder de vista el contexto sociocultural, ni la globalidad social en el que está inscrito. Con ello, además, se considera la multirreferencialidad de aspectos, condiciones y procesos que caracterizan a los fenómenos sociales; mismos que se constituyen mediante la convergencia de diferentes niveles y dimensiones de lo social (mediante expresiones: históricas, culturales, políticas, religiosas, económicas, etc.), que pueden tener un papel relativo o bien determinante en las acciones sociales que se concretan en el nivel de lo cotidiano; y que, a su vez, trascienden este entorno inmediato al implicar contextos, dimensiones y niveles más amplios de lo social educativo

Ahora bien, en torno a algunas de las objeciones críticas que se le han planteado al enfoque de la 'nueva sociología de la educación', se ha dicho que tiene serias limitaciones acerca de no haber desarrollado y resuelto el estudio de algunos aspectos socioeducativos que le son inherentes; por ejemplo, se ha afirmado que no alcanza a relacionar "sus intereses heurísticos con consideraciones políticas más profundas, por lo que no ha contribuido a comprender con cierta claridad la relación entre el conocimiento y el poder, por una parte, y la ideología y la dominación, por otra parte"<sup>143</sup>. No obstante, en este mismo sentido, se ha reconocido que aunque sea de una manera mínima, la 'nueva sociología de la educación' ha contribuido en la redefinición analítica de la relación dialéctica que ocurre entre poder y conocimiento

De modo que, desde este 'nuevo' enfoque se ha enfatizado que el conocimiento no es algo dado, ni se constituye de una forma homogénea ni irrefutable; sino que, más bien, el conocimiento es resultado de una construcción social. Desde cuya premisa, se sienta una base teórica para comprender que la relación entre poder y conocimiento no necesariamente garantiza la hegemonía y la dominación, en tanto que la producción de significados no sólo corresponde a los procesos de dominación y control social, prescritos de manera curricular; sino que muchos de tales conocimientos y significados son una construcción social por parte de maestros y alumnos y, por ende, pueden implicar un rasgo positivo de la relación entre conocimiento y poder.

En este sentido, son varias las investigaciones adscritas en la 'nueva sociología de la educación' que han logrado sugerir "la necesidad de examinar como la ideología dominante se expresa y se construye a través de los libros de texto, películas escolares, enfrentamientos sociales dentro del salón de clases y otros artefactos ideológicos"<sup>144</sup>. Conforme a tal análisis crítico de contenidos se podría identificar cómo los significados suelen distorsionarse en los materiales culturales que son utilizados en los

---

<sup>143</sup> H. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of* Op. cit.; p. 104

<sup>144</sup> H. A. Giroux, "Más allá de la teoría de la ..." Op. cit.; pp 51-52.

salones de clases; por lo que *los involucrados en las acciones educativas tienen la posibilidad de afirmar su propio poder (principalmente, los profesores y alumnos), mostrando maneras de producir conocimientos que puedan ser alternativas para revelar sus propias condiciones contextuales de conjunto, así como su génesis e historia y sus propias verdades circunscritas a su idiosincrasia y a la realidad de su espacio tiempo.*

#### **4.3.1. Recursos técnico metodológicos más utilizados en la 'nueva sociología de la educación'**

En términos epistemológicos y por lo que se refiere a las estrategias metodológicas más usuales en la 'nueva sociología de la educación', los investigadores que se adscriben en este enfoque además de asumir, por lo general, la concepción de ubicar a lo social como un campo de estudio caracterizado por su constitución cambiante, compleja y multirreferencial, han delimitado sus objetos de estudio bajo el giro interdependiente del nivel de lo cotidiano. A partir de lo cual, han retomado como *método preferido "el de la observación participante*, a pesar de que también la observación directa sin participación se ha considerado favorablemente; estos dos métodos se caracterizan porque requieren de un medio social íntimo, por lo que se han considerado adecuados para las investigaciones llevadas a cabo en el salón de clases"<sup>145</sup>

En este sentido, *la recolección de información se ha basado, preferentemente, en los recursos metodológicos de corte etnográfico, que también habían sido considerados por la sociología cualitativa, entre cuyos métodos destacan. la observación participante, la observación general, la entrevista a profundidad, la entrevista semidirigida, la historia de vida, la revisión de documentos, las conversaciones informales, los autotestimonios, etcétera; aunque, también, se recurre a la encuesta, mismo que es un recurso técnico metodológico que permite triangular información socioeconómica de tipo cuantitativo*<sup>146</sup>. Asimismo, *se ha intentado trascender la idea positivista, que concibe a tales recursos como el equivalente de técnicas que sirven como herramientas para recoger datos preestablecidos de manera directa, objetiva, neutral y sólo estadísticamente cuantificables* (conforme a las variables en estudio), tal y como se realiza la mayoría de los estudios amparados en el enfoque de los hechos sociales, de orientación macro sociológica y/o, en específico, desde el empirismo metodológico, cuyo enfoque se ha adaptado muy bien para la toma de decisiones

En otros términos, *desde la 'nueva sociología de la educación' se comprenden los procesos de recolección de información no como la simple aplicación de ciertas técnicas, sino como constitutivos de métodos particulares que se recuperan en términos de la información proveniente de estudios en caso* (diferente a los *estudios de caso*); tales métodos suelen organizarse como estrategias metodológicas, bajo una orientación predominantemente cualitativa, pero no exclusiva, y *en función de los requerimientos particulares de cada objetos de estudio*. Tan es así que varias de las investigaciones adscritas en la 'nueva sociología de la educación', que llegan a delimitar sus objetos de estudio en torno a cuestiones socioculturales, o bien de las prácticas y procesos escolares, suelen apoyar y complementar sus actividades de indagación con los métodos preferentemente cualitativos, provenientes tanto de la etnografía como de la sociología interpretativa; de hecho, dentro de este 'nuevo' enfoque, la etnografía frecuentemente se retoma sólo

<sup>145</sup> J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa... Op cit; p 73

<sup>146</sup> Cfr H. Schwartz y J. Jacobs, *Sociología Cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984.



como un recurso estrictamente metodológico, a fin de acceder y registrar información durante el trabajo de campo.

Es decir, no se desconoce que a pesar de que la etnografía se desarrolló inicialmente como rama subsidiaria de la antropología social, en su realización posterior como enfoque teórico y metodológico ha apoyado otro tipo de investigaciones de diversas disciplinas y, de manera singular, las enmarcadas por la 'nueva sociología de la educación'. Con lo cual se ha posibilitado el abordaje de asuntos y dimensiones de los objetos de estudio que están implicados por cuestiones culturales, relacionadas con valores, creencias, tradiciones, identidades, costumbres y estilos de comportamiento personales y colectivos, que permiten definir y distinguir los matices de un grupo social, mismo que en términos de sus relaciones dinámicas y de interdependencia converge como parte, resultado y protagonista de una estructura social global.

En otras palabras, con el apoyo de la etnografía y de otros sustentos epistemológicos complementarios, la 'nueva sociología de la educación' ha buscado la definición rigurosa de las situaciones sociales, por ejemplo, de sus mecanismos de poder y de sus dispositivos de control; sin que dejen de atenderse, a su vez, tanto los significados singulares impresos en las acciones sociales que se construyen en las relaciones intersubjetivas, así como, dialéctica y dinámicamente, el peso y/o influencia que llega a estar implicado en las determinaciones e intenciones (explícitas y tácitas) de la estructura social, que opera a partir de las funciones sociales que cumplen las instituciones aparato<sup>147</sup>

En términos generales, el diseño de las estrategias metodológicas desarrolladas por los estudios adscritos en la 'nueva sociología de la educación', aluden a un medio social íntimo, mediante el cual se garantiza el contacto directo de los investigadores con las prácticas, experiencias y concepciones de los informantes; mismos que constituyen fuentes informativas de primera mano, en tanto que son quienes participan en los procesos y prácticas escolares llevadas a cabo en los salones de clases, que constituyen los márgenes de los espacios y tiempos en donde frecuentemente se delimitan los objetos de investigación, desde este 'nuevo' enfoque. Por lo que, tanto los sujetos informantes (profesores, alumnos, directivos, padres de familia), así como los espacios y tiempos (condiciones y situaciones de los perímetros exteriores y de los ámbitos interiores de la escuela y de los salones de clase), en los que se accede a la información empírica, se asumen como constitutivos de 'estudios *en caso*' y no como 'estudios *de caso*'<sup>148</sup>.

De este modo, *se ha requerido del uso de diferentes métodos de indagación para triangular diversas fuentes de información necesarias y disponibles, así como con el propósito de elevar la rigurosidad de los métodos cualitativos que no excluyan la posibilidad de complementarse con métodos cuantitativos (siempre y cuando así lo demanden los objetos de estudio)*, y, con ello, obtener información válida y fiable, que permita tanto su registro como múltiples aproximaciones analíticas, además de que contribuyan a otorgarle mayor

---

<sup>147</sup> Cfr J. M. Pineda y A. Zamora, "Introducción"; en *Disciplina, Procesos Sociales e* Op cit ; pp 5-8

<sup>148</sup> Cfr P. Medina, *Ser Maestro. Estar en la Escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros* (Informes de Investigación, Núm. 4). México: Dirección de Investigación/Universidad Pedagógica Nacional, 1992; y M. Bertely, *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000.

legitimación científica a los conocimientos socialmente construidos, conforme a la contribución teórica y metodológica de las ciencias sociales, de corte interpretativo y normativo<sup>149</sup>

Por lo que, como antes se precisó, las actividades de indagación empírica suelen basarse, principalmente, en los métodos de la observación participante, de las entrevistas semidirigidas y en profundidad, de la historia de vida y de la revisión de documentos. Aunque, en las etapas iniciales de investigación, no deja de ser un apoyo esencial la utilización de las técnicas metodológicas de la observación directa y, en menor medida, el uso de la encuesta con poblaciones de estudio reducidas y no masivas, como preferentemente se estilaba en las investigaciones de corte hipotético deductivos. Al respecto, conviene precisar que la preferencia con que se recurre a estos métodos se debe a la propia naturaleza de los objetos de estudio, que son delimitados desde la adscripción de este 'nuevo' enfoque.

En este sentido, la información empírica recogida no se considera como constitutiva automática de datos explicativos, ni como respuestas apegadas a variables preestablecidas, sino que los datos suelen ser resultado de prolongados procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción analítica; mismos que incluyen tanto tratamientos de descripciones inductivas desarrolladas a través del registro y profundización de la información, así como mediante la identificación de recurrencias significativas que fundamenten las actividades de interpretación comprensiva, con base en la triangulación tanto de los métodos y de las fuentes de información, como de las categorías analíticas, que van emergiendo de la tensión triangulada entre el referente empírico (categorías folk o rudimentarias), los apoyos teóricos (categorías prestadas) y la sensibilidad comprensiva del investigador interprete (categorías sensibilizadoras)<sup>150</sup>. Lo cual propicia la construcción de conocimientos con diversos grados de veracidad, de manera permanente a lo largo del proceso de investigación y no como una sola etapa del trabajo de investigación; además, de ninguna manera se excluye la posibilidad de arribar a descubrimientos y hallazgos por accidente.

En suma, se han esbozado hasta aquí algunos de los rasgos principales que caracterizan a la 'nueva sociología de la educación', en términos de la historia de su desarrollo epistemológico, así como en relación con sus afanes por contribuir en la articulación de fronteras epistemológicas entre los paradigmas estructural-normativo e interaccional-interpretativo. Desde cuyo propósito, se considera que este 'nuevo' enfoque ha contribuido tanto para realizar indagaciones innovadoras sobre el contenido de los procesos educativos, así como para la construcción de alternativas analíticas que ayuden a superar algunos de los

<sup>149</sup> Cabe recordar que la noción de *triangulación* sugiere la aplicación y contrastación de dos o más métodos de investigación en la construcción de un mismo objeto de estudio, con el propósito de aumentar la confiabilidad en los resultados. Al respecto es recomendable consultar el inciso 3.4.1, del Capítulo I, de la Primera Parte, de este mismo documento de investigación.

<sup>150</sup> Sobre la tensión triangulada de estos tres tipos de categorías analíticas, se recomienda consultar los textos de: P. Woods, "Análisis"; en *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa* Barcelona: Paidós, 1987; pp. 135-160; S. J. Taylor y R. Bogdan, "El Trabajo con los Datos. El análisis de los datos en la investigación cualitativa"; en *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990; pp. 152-176; M. Hammersley y P. Atkinson, "El Proceso de Análisis"; en *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós, 1994; pp. 191-225; y M. Bertely, "Construcción de un Objeto Etnográfico en Educación"; en *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000; pp. 63-93.

dilemas teóricos (por ejemplo, entre lo macro y lo micro social) y varias de las dicotomías metodológicas (entre las cuales destacan, la antítesis entre los métodos cualitativos y cuantitativos)

En consecuencia, bajo los esfuerzos de la 'nueva sociología de la educación' por situar contextualmente los procesos de conocimiento que suceden en las escuelas y articularlos con las estructuras de dominación, del poder y del control, se vislumbra la amplia potencialidad de una nueva síntesis en la sociología de la educación que, a su vez, contribuya tanto al desarrollo de nuevas investigaciones, así como en la consolidación del campo especializado de la investigación educativa, bajo el aporte de enfoques análogos al de este 'nuevo' enfoque. Pues, son varios los paradigmas que desde las últimas dos décadas del siglo XX han contribuido en la redefinición conceptual de los estados de conocimiento sobre lo educativo.

En este sentido, por lo que se refiere a este *Capítulo V*, conviene enfatizar que su delimitación principal ha estado referida a los principales enfoques de orientación sociológica que, desde su particular hegemonía, han identificado, delimitado, indagado y analizado fenómenos y problemas específicos de la educación; y, con ello, han contribuido en la constitución del campo especializado de la investigación educativa. Por lo tanto, desde estos enfoques se han adscrito, en términos teóricos y metodológicos, una buena parte de los estudios realizados sobre los fenómenos y problemas educativos. De este modo, con base en la revisión panorámica antecedente, se lograron pormenorizar algunos de los sustentos epistemológicos que han caracterizado de manera hegemónica la constitución de la investigación educativa; de modo que esta actividad científica puede apreciarse como uno de los campos especializados de las ciencias sociales.

Ahora bien, en el *Capítulo VI* que se desarrolla a continuación se expone un esbozo hipotético sobre el contexto histórico, político y cultural, que caracteriza las relaciones asimétricas entre el mundo occidental moderno y la región de América Latina; cuya adscripción social enmarca, aproximativamente, los procesos de un presumible colonialismo epistemológico. Pues, en el contexto singular de los países de la región latinoamericana se puede advertir la presencia hegemónica que han logrado los paradigmas del mundo occidental moderno; en tanto que, prácticamente, en el terreno de la formación de investigadores en educación, así como en las prácticas de investigación educativa, son estos mismos paradigmas los que se han impuesto y/o retomado con mayor dominio.

## CAPÍTULO VI

### CONTEXTO DE ADSCRIPCIÓN DEL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICO EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA

---

---

Este capítulo toma como base la revisión panorámica antecedente, en donde se han expuesto algunos de los sustentos epistemológicos que históricamente han contribuido, de manera dominante, en la configuración y consolidación de las ciencias sociales, que son propias de la sociedad moderna; así como los sustentos que han caracterizado a los paradigmas (tanto disciplinarios como teóricos y metodológicos), que han sido hegemónicos en el proceso de conformación de lo que ahora se identifica como campo especializado de la investigación educativa.

*Corresponde ahora abordar, a nivel de un análisis exploratorio, algunas consideraciones referidas a la interdimensionalidad histórica, política, cultural y científica, que permite apreciar el contexto social en el que se adscriben los procesos que, dinámica, contradictoria y convergentemente, enmarcan al fenómeno del colonialismo epistemológico, fenómeno que, presumiblemente y conforme a la visión de los procedimientos metodológicos y perspectivas teóricas occidentales, se ha impuesto y retomado sobre una buena parte de las realizaciones científicas sobre lo social y, sobre todo, en materia de educación de América Latina*

De entrada, es conveniente hacer la precisión de que lo que aquí identificamos como *colonialismo epistemológico*, lo asumimos como un fenómeno social no sólo pertinente y vigente para analizarlo exploratoriamente, sino necesario de profundizar y de constatar con mayor información empírica en futuros trabajos de investigación; no obstante, los apuntes analíticos que aquí se anotan quedan abiertos a la polémica en tanto que, sin duda, para algunos otros pensadores de las ciencias sociales este asunto puede parecerles desde 'pasado de moda' hasta 'ideológico'. Por ello, cabe aclarar que este tema-objeto de investigación no es una simple ocurrencia, sino que se ha renovado su abordaje desde la década de los años 1980 y converge con lo que, de hecho, constituye todo un movimiento intelectual que se ha venido produciendo a nivel mundial en las últimas décadas. Sobre este movimiento intelectual, Edgardo Lander<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Edgardo Lander es sociólogo de formación y docente investigador de la Universidad Central de Venezuela, investiga temas relacionados con geopolítica del conocimiento, eurocentrismo, teoría democrática, democracia en América Latina, ciencia, tecnología y política. Además, es de destacar que sobre el tema del eurocentrismo y del colonialismo epistemológico, Edgardo Lander es el compilador y editor del libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000. En esta obra se presentan los artículos: "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", de E. Lander; "Europa, modernidad y eurocentrismo", de E. Dussel; "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", de W. D. Mignolo; "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", de Fernando Coronil; "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?", de Arturo Escobar; "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'", de Santiago Castro-Gómez; "Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidad en el ámbito social", de Alejandro Moreno; "Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el

considera que "entre sus contribuciones fundamentales se destacan, las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del *orientalismo*, la exigencia de 'abrir las ciencias sociales', los aportes de los *estudios subalternos* de la India, la producción de intelectuales africanos, el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial vigor en muchas universidades europeas y norteamericanas, y la larga y valiosa tradición en América Latina sobre la búsqueda de perspectivas del conocer no eurocéntrico"<sup>2</sup>

Ahora bien, para entrar en materia es importante señalar que la cuestión del *colonialismo* es hartamente discutible no solamente en términos éticos y políticos, sino también por su carácter epistemológico; puesto que si partimos de la concepción de que cada realidad social es singular (única), compleja (multidimensional), cambiante (en movimiento) e irrepetible (diversa), nos lleva, por lo tanto, a una situación de debilidad científica en las regiones subordinadas al mundo occidental moderno; pues, sobre todo *si en regiones como la de América Latina el análisis de determinados objetos de estudio tiende a basarse, exclusivamente, en tesis que han sido resultado de la explicación de las realidades sociales occidentales, se expone al riesgo de establecer una ruptura y/u obstáculo epistemológico entre teoría y realidad.*

Para tal efecto, a fin de lograr una comprensión más fidedigna se asume un análisis holístico, de manera que en lugar de abordar directamente algunas manifestaciones aisladas del colonialismo epistemológico, *partiremos de la revisión previa de la estructura social y geopolítica dentro de la cual ocurren los procesos de dominación y de dependencia, de imposición y de adopción.* Es decir, aquí se adopta la consideración analítica de que no se podrán entender las manifestaciones del colonialismo, a no ser que se sepa algo sobre cómo funciona la estructura social en su conjunto; y, a su vez, no se podrá captar cómo funciona la estructura social en su conjunto a menos que se tenga alguna comprensión de cómo se manifiestan algunas expresiones de ese colonialismo; visto aquí desde la particular hegemonía de los paradigmas científicos<sup>3</sup>

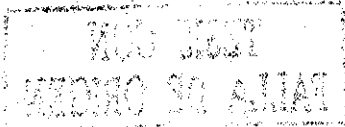
Por lo que, a continuación, se inicia con el esbozo de algunas estimaciones sobre las relaciones internacionales asimétricas de dominación, en las que se basa la estructura social capitalista y bajo la cual se apoya el funcionamiento del mundo occidental moderno; se continúa con la descripción referida a la adscripción del presumible *colonialismo epistemológico* en el contexto social, histórico, político, cultural y científico de América Latina; y se concluye con un bosquejo en el que se documenta acerca de la hegemonía de los paradigmas del mundo occidental moderno que, con su sustento teórico y metodológico,

---

Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?, de Francisco López Segre; y "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", de Anibal Quijano

<sup>2</sup> E. Lander, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 12-13.

<sup>3</sup> Sobre la particular importancia de este análisis holístico, a partir del círculo hermenéutico, véanse los textos de: H.G. Gadamer, "El doble círculo hermenéutico"; en *Verdad y Método* Salamanca: Anagrama, 1986; R. Rorty, "De la epistemología a la hermenéutica"; en *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza* Madrid: Cátedra, 1989; pp 287-322; y K. Wilber, *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós, 1987.



han contribuido en la constitución del *colonialismo epistemológico* que pesa sobre una buena parte de las investigaciones educativas que se realizan en los países de la región latinoamericana<sup>4</sup>.

### 1. Consideraciones generales sobre las relaciones internacionales asimétricas de dominación, como parte del contexto de colonialismo epistemológico

Debido a que hasta antes de iniciar este sexto capítulo sólo se había enunciado la hegemonía de las tradiciones científicas occidentales sobre una buena parte de las investigaciones realizadas en distintas regiones del mundo, dando por hecho tal hegemonía y sin incorporar mayor detalle; ahora, en cambio, a partir de este inciso se pretenden analizar algunas de las condiciones estructurales que configuran a tal hegemonía científica, misma que aquí se ubica, presumiblemente, como un fenómeno que se apoya sobre una situación vigente no sólo de colonialismo social, sino también epistemológico.

De modo que *entre los países más desarrollados* (representativos del mundo occidental moderno) *y los países de regiones como la de América Latina* (por ejemplo), *se han establecido relaciones internacionales asimétricas de dominación*, en tanto que se estima que tal perversidad de relaciones se ha amparado *sobre una estructura de colonialismo social, en función de la dominación/dependencia, en cuyos términos similares se ha basado la estructura del colonialismo epistemológico, expresándose de manera igualmente vertical: la imposición/dirección/adopción/supeditación.*

Ahora bien, a continuación partimos del esbozo de una de las consideraciones ya antes pormenorizada, acerca de las relaciones de dependencia y de correspondencia del campo especializado de la investigación educativa, en relación con las *hegemonías epistemológicas que han caracterizado los procesos de institucionalización y de profesionalización en el campo de las ciencias sociales.* Aunque, ahora *la aproximación analítica se hace dudando y debatiendo de que tal hegemonía sea sólo resultado de las luchas científicas sostenidas, competitivamente, entre los partidarios de los paradigmas más dominantes, bajo la intención de conquistar la anhelada*

<sup>4</sup> En relación con la consideración específica del presumible *colonialismo epistemológico* que aquí abordamos, cabe precisar que han sido varios los autores, europeos, norteamericanos y latinoamericanos que han analizado este fenómeno social, durante las décadas de los años 1980 y 1990 así como durante los primeros años del siglo XXI; algunos lo han definido, explícita o tácitamente, como 'colonialismo epistemológico' (Cfr. Castro-Gómez, 2000; Husén, 1988; Sonntag, 1993 y 1999; y Touraine, 1993); otros lo han acuñado en términos de 'la colonialidad del saber y/o de la razón' (Cfr. Lander, 1997, 2000, 2001 y 2002; Mignolo, 2000 y 2002; Moreno, 2000); algunos otros lo han concebido como 'saberes eurocéntricos y colonialismo intelectual' (Cfr. Bagú, 1995; Dussel, 2000; Lander, 2000 y 2001; Quijano, 2000; y Zemelman, 1995); y hay quienes lo han identificado como 'las ciencias sociales supeditadas a la globalización' (Cfr. Coronil, 2000; Escobar, 2000; Ianni, 1995, 1997 y 1999; Lander, 1997 y 2002; y López Segrera, 2000) Por lo que se refiere a este trabajo se ha preferido la noción de *colonialismo epistemológico*, con el propósito de delimitar a los paradigmas teóricos y metodológicos de mayor impacto y dominio en el campo especializado de la investigación educativa; paradigmas que están sustentados en las tendencias epistemológicas más hegemónicas de las ciencias sociales modernas. Y a estos paradigmas se les considera como contributivos de la gestación del presumible '*colonialismo epistemológico*', en tanto que no sólo son dominantes en los territorios en donde se construyeron (principalmente Europa y Estados Unidos) sino, también, se han impuesto como hegemónicos en otras regiones del orbe, con la intención de que las investigaciones sean realizadas desde los procedimientos metodológicos y las perspectivas teóricas occidentales.

*autoridad científica*, como si ese fuera, supuestamente, su único propósito y, además, como si toda situación de interés y de lucha epistemológica se resolviera dentro de los estrechos márgenes de los campos científicos, sin la menor injerencia de otros campos y/o planos sociales.

Tal aproximación analítica de duda y de debate, ha permitido dar cabida a la estimación interpretativa y crítica de que, en términos de las relaciones internacionales asimétricas de dominación que ha caracterizado al sistema capitalista, se ha desarrollado y hecho extensiva la estructura de *dominación/dependencia*, y, sin duda, con base en tal estructura se ha apoyado el funcionamiento de las estrategias del colonialismo occidental sobre otras regiones del orbe; cuyo codeterminación particular que aquí interesa ponderar es el referido al de los términos sociales y epistemológicos.

Si bien, se advierte el peso considerable que tiene, constantemente, la *dinámica de la imposición y de la adopción*, que remarca la situación del colonialismo epistemológico en la región latinoamericana. No obstante, a su vez, ello no ha logrado excluir la existencia de diversas manifestaciones subversivas y/o coyunturales de resistencias, de rechazo y de oposiciones alternativas, ante la dominación universalizante del mundo occidental moderno.

### **1.1. RELACIONES DE DEPENDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LAS HEGEMONÍAS EPISTEMOLÓGICAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

En cuanto a las orientaciones epistemológicas que, dinámicamente, han sido y son *hegemónicas*<sup>5</sup> en el ejercicio de la investigación científica, resulta relevante y significativo el hecho social de que, en términos del saber cotidiano que caracteriza a los propios investigadores menos conservadores, *suele concebirse de que al igual de lo que ocurre en otros campos especializados, en el de la investigación educativa se han "adoptado" distintos enfoques teóricos y metodológicos que son o han sido dominantes en el campo de las ciencias sociales.*

Y, si bien, tal "adopción" ha llegado a ser parcialmente cuestionada, cuando se ha afirmado que su aplicación ha ocurrido muchas veces de manera mecánica; sin embargo, *los enfoques hegemónicos han adquirido el reconocimiento académico, a partir de que sus seguidores en aumento han asumido que su paradigma de adscripción ha conquistado la tan competida autoridad científica, al abordar fenómenos y problemas hasta entonces no resueltos por otras alternativas de investigación.*

Con lo cual, se va legitimando la realización de investigaciones conforme a las leyes (teorías), normas (métodos) y procedimientos (técnicas e instrumentos metodológicos), de ese respectivo enfoque; por lo que *el reconocimiento epistemológico que otorga un grupo científico a un paradigma específico, le permite que, paulatinamente, vaya adquiriendo un carácter socialmente hegemónico.* Esta situación, además, ilustra uno de los resultados de las luchas teóricas y metodológicas que, históricamente, han caracterizado la fecundidad y el propio desarrollo de concurrencias epistemológicas dentro del campo de las ciencias sociales; lo cual, a su vez, ejemplifica una *situación similar en el campo especializado de la investigación educativa, en donde se han*

---

<sup>5</sup> Conforme a lo apuntado en la primera parte de este documento, en el conjunto general de este texto se recupera la noción de *hegemonía* bajo la concepción de Antonio Gramsci; al respecto y para precisar estas nociones, consúltese el texto de L. Gruppi, *El Concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.

retomado muchos de los enfoques de las disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, la mayoría de los cuales se han gestado y adquirido hegemonía en los países dominantes del mundo occidental moderno.

De este modo, sin oponer mayores objeciones suele estimarse como natural el hecho de que en el campo especializado de la investigación educativa, dichos enfoques hegemónicos sean los que, epistemológicamente, hayan influido y orientado las investigaciones realizadas sobre los fenómenos, problemas y requerimientos educativos, tanto en sus términos interpretativos y/o explicativos, como en los propiamente propositivos; e independientemente de las diferencias políticas, acerca del contexto en donde se construyeron esos enfoques hegemónicos y en donde se les aplicó originalmente, en contraste con los contextos en donde se les impone y/o son adoptados

Todo ello es significativo en términos sociales, históricos, políticos, culturales y especialmente científicos, máxime si se considera que *tal hegemonía de los enfoques de mayor autoridad ha sido conquistada conforme al resultado de las confrontaciones epistemológicas, entre enfoques concurrentes y dominantes en las ciencias sociales de la sociedad moderna*, puesto que se asume que, entre dichos enfoques competidores, han confluído la crisis epistemológica, el conflicto de intereses y la coparticipación dominantes propias de la lucha que ocurre en toda disciplina y especialización de las ciencias sociales, a partir de la concurrencia que se ha desarrollado entre las distintas tradiciones analíticas. Lo cual, además, actualmente se reconoce como uno de los signos que ha caracterizado históricamente la dinámica, las contradicciones, la crisis y la fecundidad del campo de las ciencias sociales<sup>6</sup>

No obstante, *al revisar desde otra postura crítica esta situación de lucha epistemológica y política, que no sólo presume la autoridad científica* y, por lo tanto, la hegemonía de ciertos enfoques teóricos y metodológicos para ser empleados, por ejemplo, en el campo especializado de la investigación educativa; *sino que implica, además, como supuestamente "naturales" los procesos de una pretendida "adopción voluntaria" de las tradiciones epistemológicas, por parte de los "inevitables" súbditos sucesorios.*

Ello, al margen de que tales tradiciones hayan sido construidas para la explicación e interpretación de objetos de estudio referidos a las realidades concierne al mundo occidental moderno; y, por lo tanto, independientemente de las diferencias de contexto que existen entre las zonas de su construcción epistémica (fundamentalmente en los Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa), en contraste con aquellas regiones "dependientes" del orbe; justificándose que tal situación se debe a las "escasas" bases científicas de tales regiones dependientes y que, por lo tanto, "carecen" de posibilidades reales de competencia epistemológica; y, en consecuencia, en donde se pretende su aplicación, supuestamente de carácter objetiva, neutral y "altruista"; y, sin embargo, de manera directa, mecánica y sin mayores

<sup>6</sup> Cfr. T. Kuhn, *La Estructura de las Revoluciones Científicas* México: Fondo de Cultura Económica, 1993 Asimismo, los textos de: P. Bourdieu, "El campo científico"; y "Las propiedades específicas de los campos científicos"; en *Los Usos sociales de la Ciencia* Buenos Aires: Nueva Visión, 1997; pp. 11-57; y 83-87; así como el libro de I. Wallerstein (Coordinador), *Abrir las Ciencias Sociales* México: Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1996; además, el artículo de G. Giménez, "En torno a la crisis de la sociología"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México) Revista de la U. A. M. - Azcapotzalco. Año 7, número 20, septiembre-diciembre, 1992; pp. 13-30.



consideraciones del riesgo de una probable ruptura epistemológica que pudiese existir tras la posible disociación entre la realidad en estudio dependiente y la tradición analítica hegemónica impuesta

## 1.2. LA ESTRUCTURA DE DOMINACIÓN/DEPENDENCIA COMO BASE DE LA ESTRATEGIA OCCIDENTAL PARA EL COLONIALISMO SOCIAL Y EPISTEMOLÓGICO

En este trabajo de investigación, se ha considerado que resulta conveniente tener en cuenta los procesos de supuesta "adopción" epistemológica, con ciertas reservas de análisis crítico, pues la pretendida "adopción" adquiere una óptica distinta si se revisa bajo el contexto enmarcado por la estructura social de dominación/dependencia, que implica relaciones asimétricas de dominación, en términos geopolíticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos, relaciones que, históricamente, han caracterizado los nexos de dominación mundial y que, entre otros, en la sociedad moderna se objetivan en la dinámica, compleja y contradictoria de los procesos del probable colonialismo epistemológico. De hecho, la estructura social de dominio y de dependencia ha amparado la constitución y sostenimiento de las relaciones internacionales asimétricas de dominación, mismas que han contribuido a desarrollar los procesos hegemónicos y verticales de "imposición/dirección/adopción/supeditación".

Conforme a lo cual, si históricamente tal estructura social ha sostenido la desigualdad en las relaciones establecidas entre los llamados países metrópoli sobre los países periféricos, se puede comprender cómo es que en la historia moderna se han gestado y renovado constantemente las estrategias verticales del colonialismo. De hecho, la estructura de dominio y dependencia en América Latina gestó y consolidó el fenómeno del colonialismo entre los siglos XVI y XVIII, aunque, bajo las coyunturas independentistas, iniciadas a principios del siglo XIX, tuvo que ajustar sus bases en términos neocolonialistas, mismas que se hicieron extensivas y se renovaron relativamente durante el siglo XX,<sup>7</sup> y, aún, el neocolonialismo prosigue actualizándose en esta primera década del siglo XXI, bajo las recientes estrategias de la globalización mundial, con las que se propone articular los mercados económicos, independientemente de las fronteras históricas, geopolíticas, culturales y de idiosincrasia.

Es decir, en lo que ahora se identifica como región latinoamericana, el inicio del colonialismo se impuso sobre distintas culturas precolombinas que fueron sometidas por el embrionario dominio del mundo occidental moderno, y se circunscribe a las experiencias singulares de conquista de cada territorio; cuya situación de dominio e imposición prosiguió en la historia moderna mediante diferentes prácticas de neocolonialismo, tanto desde los mismos movimientos de independencia nacional, así como durante y a pesar de los diferentes procesos de expresión nacionalista (tal y como son los episodios revolucionarios y constitucionalistas)

Asimismo, las renovaciones del neocolonialismo se han adecuado conforme a situaciones y acontecimientos de hegemonía internacional; entre los cuales destacan: la llamada "gran depresión" (ocurrida a finales de la década de los años 1920), la conflagración y culminación de la segunda guerra mundial, la carrera armamentista, la "caída" del muro de Berlín (como símbolo de la "caída" de una parte significativa del "socialismo real"), los desarrollos científicos y tecnológicos contemporáneos, etcétera. De este modo, a la par de acontecimientos como los antes citados, resulta que aún en la actualidad se ha hecho extensiva esta

<sup>7</sup> Cfr. S. Stein y B. Stein, *La Herencia Colonial de América Latina* México: Siglo XXI, 1980.

situación madura de neocolonialismo; pues, sobre la estructura renovada de dominación y de dependencia se ha pretendido perpetuar una nueva versión del colonialismo en la sociedad moderna, conforme a los intereses, esencialmente económicos y políticos, que se respaldan en la llamada estrategia de globalización mundial

En este sentido, resulta comprensible que como parte de este trabajo de investigación, *aquí cobra especial relevancia la categoría analítica referida al colonialismo*, la cual, en términos generales, *la podemos comprender conceptualmente como el establecimiento impuesto del dominio político, militar, económico, cultural, científico y tecnológico de una potencia (país metrópoli y/o región hegemónica) sobre un territorio extranjero, cuyo dominio, en sus expresiones más rudimentarias, iniciaba con el exterminio y sometimiento militar, para complementarse sobre la base de una pronunciada corriente de colonos, provenientes desde la metrópoli a dicho territorio sometido. Es decir, en los inicios del colonialismo, por ejemplo de América Latina, se procuraba que los pueblos fueran poco numerosos o que habrían de ser reducidos mediante un período de supresión militar violenta (aunque en esencia el colonialismo no es una operación bélica), a fin de que no ofrecieran ninguna resistencia o para evitar que opusieran algún obstáculo grave al dominio del país metrópoli.*

De allí que al colonialismo se le connote frecuentemente con un antiguo sistema de relaciones sociales que, si bien, ha sido puesto en práctica de manera añeja por muchas potencias, también es cierto que *históricamente este fenómeno social ha sido renovado y actualizado constantemente, desde los chinos primitivos, pasando por los griegos clásicos, hasta el dominio de los Estados Nación constitutivos de la llamada "civilización" moderna. Asimismo, ha sido una característica común que en todo colonialismo se haya percibido a los pueblos sometidos como propios de culturas inferiores, desde cuya connotación se ha justificado el hecho del dominio absoluto en términos de todas sus dimensiones posibles (política, militar, cultural, económica, científica, tecnológica, etcétera); por lo que se ha fundamentado que estos pueblos, de supuestas culturas inferiores, no sólo son susceptibles sino necesarios de ser "civilizados" conforme a los intereses y patrones sociales de la cultura supuestamente superior, e inherente a la potencia dominante.*<sup>8</sup>

En consecuencia, conforme a las consideraciones anteriores, *en este trabajo de investigación se advierte a la categoría del colonialismo como representativa del significado conceptual y empírico, con el que se puede caracterizar a las relaciones internacionales asimétricas de dominación, sostenidas entre el mundo occidental moderno y aquellas regiones del orbe que se han mantenido bajo el dominio occidental impuesto; ya que el fenómeno del colonialismo ha continuado emergiendo, ya sea de manera directa, simbólica y/o latente, como un síntoma de dichas relaciones asimétricas de dominación.* Pues en la actualidad, aún después de haber concluido la segunda guerra mundial, de haberse impulsado tanto la carrera armamentista, así como los desarrollos científicos y tecnológicos contemporáneos, y de haber "caído" el llamado bloque de Berlín (representativo del "socialismo real"), las estrategias del neocolonialismo se mantienen vigentes ahora bajo el esquema de la globalización mundial; de modo que los países occidentales más desarrollados (con Estados Unidos a la vanguardia) han constituido una élite que, conforme a la estrategia de globalización y en la búsqueda de su bienestar y estabilidad, ha procurado controlar la ciencia, la tecnología, la comunicación y los recursos del planeta, aún a pesar de que tal control tenga como costo el perjuicio de una gran parte de la población mundial

<sup>8</sup> Cfr. H. P. Fairchild (Editor), *Diccionario de Sociología* México: Fondo de Cultura Económica, 1992; pp. 47-48; asimismo, consúltese el texto de S. J. Stein y B. H. Stein, *La Herencia Colonial de América Latina* México: Siglo XXI Editores, 1970.

En particular, para el caso de esta investigación ha resultado relevante tener en cuenta la categoría del colonialismo, a fin de poder comprender las expresiones tanto de sometimiento y subordinación, aunque, ello no excluye considerar las manifestaciones de resistencia, rechazo y subversión, que también han caracterizado a las relaciones de poder entre las naciones occidentales más desarrolladas y los países de América Latina, entre ellos México. No obstante, se reconoce que en el tratamiento analítico se ha puesto mayor énfasis con respecto al dominio impuesto a cargo de los países más desarrollados de Europa, de los Estados Unidos y del mismo Japón (sobre todo este último, recientemente, en los aspectos económicos y tecnológicos), sobre aquellas naciones que predominantemente han adoptado un comportamiento de dependencia.

Ahora bien, como parte de la historia de la región de América Latina, y ubicándonos desde la etapa inmediata posterior a la época precolombina, tenemos que la estructura social de dominación/dependencia ha constituido relaciones internacionales asimétricas de dominación, las cuales, han impuesto una situación hegemónica que se ha amparado mediante diferentes nexos verticales, dinámicos, contradictorios, desiguales y, por qué no, injustos de imposición/dirección/adopción/supeditación. Relaciones que se han conformado de manera mucho más compleja y cuestionable, en la medida en que la pobreza extrema en que se mantiene marginadas a las amplias mayorías de la población de esta región sometida, no puede obviarse sino reconocerse como el trasfondo y el resultado parcial de las estrategias del colonialismo, el cual, históricamente, se ha mantenido ampliamente en términos de la dominación política, económica, militar, cultural, científica y tecnológica, como expresión de las relaciones sociales convergentes de imposición y de supeditación, a las que ha estado sujeto este subcontinente, conforme a los diferentes intereses y ambiciones de poder del mundo occidental.

Recapitulando, en primer lugar, se puede advertir cómo de manera hegemónica y violenta, en América Latina se establecieron los intereses económicos y religiosos (feudales y obscurantistas), propios del esoterismo y de la teología medieval, provenientes de la península ibérica. Para que, progresivamente, y en relación relativa con los movimientos históricos del renacimiento, de la ilustración, del liberalismo y del neoliberalismo, dominantes en diferentes épocas del mundo occidental moderno, se fueron estableciendo las condiciones discordantes del capitalismo, en sus distintas etapas y manifestaciones históricas; y conforme al cual se ha establecido y consolidado la estructura social de la dominación/dependencia, sobre la mayoría de los países de la región latinoamericana, sin embargo, a pesar de tal estructura de opresión, los países dominantes no han logrado excluir las prácticas de resistencia, oposición, subversión y reclamo de autonomía y de respeto, manifestadas por las naciones supuestamente dominadas.

### **1.2.1. Resistencias y alternativas frente a la dominación occidental. El caso de México: la disputa entre dos proyectos de país**

En relación con las condiciones sociales, políticas y epistemológicas de Latinoamérica, convendría tener en cuenta la historia de los últimos quinientos años de México, que se desenlaza a partir de la conquista de los pueblos precolombinos radicados en nuestro territorio. En función de lo cual, se puede advertir que en gran parte la hegemonía del mundo occidental se ha amparado en el desarrollo del proyecto colonialista, mismo que se originó desde las primeras acciones de dominio occidental, correspondientes a los intereses propios de los conquistadores españoles. Quienes, como grupo dominante, se organizaron para imponer gradualmente una estructura de saqueo, explotación y dependencia, y, con ello, hacer extensiva su hegemonía colonialista, desde finales del

siglo XV hasta principios del siglo XIX. No obstante, *una vez que se logró la independencia política de nuestro país ante la corona española, pronto se renovó el dominio ejercido por el mundo occidental moderno bajo los distintos intereses económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos, que han tenido vigencia a lo largo de las diferentes manifestaciones hegemónicas del sistema social capitalista.*

*De hecho, conforme a tales intereses se ha diseñado y renovado una especie de neocolonialismo (bajo intereses fundamentalmente económicos que, sin embargo, han dependido del sustento militar, político y cultural occidental), a fin de reorganizar la estructura de dependencia de México (y de la mayoría de países de la región latinoamericana) hacia los países más desarrollados de Europa; aunque, paulatinamente, el lugar de mayor dominio lo empezó a ocupar Estados Unidos*

Cabe precisar que, si bien, tal neocolonialismo ha estado basado predominantemente en cuestiones de interés económico, ello ha sido sostenible en tanto que, a su vez, se ha complementado y se ha ampliado el sustento militar, político, cultural, científico y tecnológico, conforme a la visión del mundo occidental moderno; pues, *aún en nuestros días, se pueden advertir otros rasgos característicos de ese dominio, según expectativas, propósitos, creencias, normas, idiosincrasia, teorías, usos y costumbres de la "civilización" occidental moderna. Ante cuyo impacto, en los países dependientes como el nuestro se han ampliado las bases de subordinación y de sometimiento hacia los proyectos de desarrollo prometidos por la modernidad occidental, representado en las últimas década del siglo XX y las primeras del siglo XXI, por la llamada globalización mundial; misma que puede ser comprendida como una nueva versión de colonialismo, en tanto que se ha pretendido imponer la lógica económica del neoliberalismo (basada esencialmente en la articulación de mercados) y, con ello, el triunfo de la ideología, de las visiones políticas, del modo de vida y de los intereses financieros del mundo occidental moderno*<sup>9</sup>

*Ante tales condiciones de dominio, algunos sectores subalternos han ubicado a la llamada "civilización" occidental como un determinado capital cultural que se anhela adquirir, con lo que como resultado de los mensajes ideológicos han terminado por retomar los modelos de comportamiento (preferentemente hacia una aspiración pro estadounidense), en términos de lo cual se ha procurado: ser como el otro, tener lo que el otro, o al menos verse como el otro. No obstante, en paralelo, se han mantenido varios grupos de la población que no han dejado de oponer resistencia frente a tal dominio, mediante la insistencia de reafirmar su diversidad y singularidad, tanto histórica como cultural, así como en el reclamo de reconocimiento, respeto y autonomía, ante las pretensiones de universalidad de la cultura occidental.*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Esta consideración sobre el predominio e imposición del neoliberalismo se puede complementar con la posición expuesta por Egado Lander, quien estima que en el campo "de las ciencias sociales han sido notorias las dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía total del mercado"; y afirma que "estas dificultades se deben, en una importante medida, al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio, esto es, como una extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la *buena vida*" Cfr. E. Lander, "Ciencias sociales: saberes ... Op. cit ; p 11

<sup>10</sup> Edgado Lander considera que a nivel de América Latina también se puede advertir este conflicto y tensión que provoca la lucha entre dos proyectos de sociedad: entre lo que impone el mundo occidental y lo que se reafirma como propio de esta región; de modo que el pensamiento político y social sobre este continente ha estado

En términos de tal situación de dominio occidental y de la supuesta correspondencia de dependencia de nuestro país, resulta revelador el análisis que aporta Guillermo Bonfil Batalla sobre la historia de los últimos quinientos años de México, quien enfatiza que si bien ha sido una realidad tal dominio del capitalismo occidental, lo cierto es que conforme a diferentes estrategias de oposición simbólica y/o de lucha declarada, también, se ha manifestado una constante resistencia histórica, tanto en nuestra nación como en muchos otros países latinoamericanos. *Entre tales estrategias de oposición y de lucha ante el dominio occidental, destaca la empleada simbólicamente en términos de reafirmarse en lo propio y que implica reconocerse como diferente a aquello (lo occidental) que pretende hacerse extensivo como universal; lo cual expresa la singularidad de nuestras características nacionales, que refuerzan la demanda de que se respete nuestro nacionalismo y la pluralidad étnica y cultural.*<sup>11</sup> De este modo, Víctor Flores Olea precisa que "la exaltación de las culturas nacionales, como una forma de conservar la identidad, contradice la difusión indiscriminada de los estilos de vida estandarizados, que propone la economía capitalista contemporánea"<sup>12</sup>

*Por ello, a pesar de los cinco siglos de dominio material y simbólico del mundo occidental moderno, se podría afirmar que aún, por fortuna, no han logrado imponerse del todo en la orientación de nuestros proyectos nacionales, ni han logrado intervenir de manera absoluta en la modificación de nuestra identidad, a fin de que sus visiones del mundo sean compartidas por parte de la mayoría de la población de cada nación de este "subcontinente" (tal y como ha sido la pretensión occidental). Sin embargo, en ciertos sectores de la población han tenido un mayor impacto muchas de las pretensiones hegemónicas del mundo occidental moderno, aunque, su incorporación ha sido más bien relativa pues ha intervenido el complemento de varias perspectivas que son concurrentes en occidente, así como otras que son dominantes en otras regiones del orbe, mismas que compiten también con los mismos intereses globalizadores a fin de lograr su hegemonía mundial y/o regional.*

Con relación a esos sectores de la población que, de manera relativa, han encarnado e impulsado en nuestro país el proyecto hegemónico de la civilización occidental moderna, Guillermo Bonfil Batalla lo define como el *México Imaginario*, desde cuyo proyecto se ha configurado una plataforma político/ideológica dominante, con la que se han promovido los intereses e ideales de la postura conquistadora y colonialista. En cuya propuesta de imposición se ha pretendido excluir y/o negar a la cultura mesoamericana, cuyas raíces se reconocen como propiamente precolombinas; por lo que tales raíces se han procurado ignorar y/o sustituir,

---

atravesado históricamente por una tensión bipolar: entre la búsqueda de sus especificidades, y las miradas externas que han visto estas tierras desde la óptica reducida de la experiencia europea. Es decir, en forma asociada, se ha dado la oposición entre la apuesta por las ricas potencialidades de este 'Nuevo Mundo', y el lamento de su diferencia en contraste con el ideal representado por la cultura y la composición racial europea. Sin embargo, las miradas externas (propiamente coloniales) y la afición de la diferencia han sido ampliamente hegemónicas; basta una revisión somera de las primeras constituciones republicanas para ver cómo el pensamiento liberal, al buscar realizar un trasplante para instaurar aquí una réplica de su lectura de la experiencia europea o norteamericana hace abstracción de las condiciones culturales e históricas particulares de las sociedades a propósito de las cuales se propone legislar. Cfr. E. Lander, "Las ciencias sociales en el atolladero. América Latina en tiempos posmodernos"; en *Nueva Sociedad* (Caracas, Venezuela). Núm. 150 (Número conmemorativo de los 25 años de la Revista Nueva sociedad). Julio-agosto, 1997.

<sup>11</sup> Cfr. G. Bonfil Batalla, *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo, 1989.

<sup>12</sup> V. Flores Olea, "Nación, nacionalismo y pluralidad", en *Cuadernos Americanos*. Volumen 266, número 3, 1986; p. 72.

consecutiva y principalmente, por las culturas europea y norteamericana; las cuales, se han autoconsiderado como prototipo de culturas superiores, además de que estiman justificado procurar nuestra "civilización" conforme a la hegemonía de su cultura y, con ello, seguir imponiendo los procesos de conquista y de dependencia permanente.

Por su lado, la población mayoritaria de nuestro país, a pesar de mantenerse bajo una condición subordinada, marginal y dependiente, sigue tendiendo a identificarse simbólicamente con las raíces profundas de la cultura indígena precolombina; desde cuya plataforma social, histórica, política y cultural, se continúan construyendo y reconstruyendo las formas de entender el mundo, así como de organizar colectivamente los usos y costumbres de su vida cotidiana; a esta segunda tendencia y proyecto de país G. Bonfil Batalla lo denomina el *México Profundo*. En este mismo sentido y en términos optimistas, Bonfil Batalla enfatiza que los pueblos constituyentes del *México Profundo* han continuado creando y recreando su cultura permanentemente; lo cual, a su vez, históricamente les ha implicado la necesidad de ajustarla relativamente y/o de oponer diferentes estrategias de resistencia y de subversión, conforme a las presiones cambiantes de la cultura occidental moderna<sup>13</sup>.

*Tales comportamientos sociales de subordinación, de oposición y/o de ajustes relativos, han contribuido a sustentar el establecimiento de una disputa activa entre dos proyectos de nación, en términos políticos, económicos y culturales, y que son representativos de cómo se ha expresado el México Imaginario versus el México Profundo, lo cual desde la estructura de la dominación/dependencia ha implicado una dinámica dialéctica tanto para reforzar los hábitos propios, así como para intervenir en los privados, es decir, desde las posturas de la dominación se apropian de los distintos elementos culturales ajenos, pero, con el propósito no de incorporarlos miméticamente, sino de ponerlos a su servicio, ya sea bajo la lógica de la dependencia absoluta de los sometidos y/o de la promesa constante que sugiere una probable supeditación sucesoria<sup>14</sup>*

Sin embargo, tal lógica de dominio no ha podido excluir a la oposición subversiva que surge de entre los grupos dominados, y cuando emerge se le ha pretendido ignorar y/o eliminar. En este sentido es que se han mantenido, en una reiteración cíclica, los actos colectivos circunscritos a la remembranza de tradiciones y costumbres; mismos que, aunque llegan a mezclarse con creencias y esquemas de pensamiento occidental, no dejan de ser una manera mediante la que se expresa y renueva la identidad propia; la cual, sin duda, sigue

<sup>13</sup> G. Bonfil Batalla, *México Profundo. Una*. Op. cit.; pp. 9-21

<sup>14</sup> La conceptualización definida por Guillermo Bonfil Batalla, a propósito del *México Imaginario* y del *México Profundo*, es similar a la esbozada por Carlos Fuentes para referirse tanto al *México Olvidado* (el México pueblerino, de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia, y que sigue siendo la *segunda Nación* que se desea clausurar para siempre), así como al *México Adelantado* (el México que se expone como la *primera Nación*, integrada al comercio y a la tecnología mundiales, y que ha hecho la apuesta "eterna" de pertenecer al primer mundo). El mismo C. Fuentes advierte que si bien ha existido el deseo de que "los adelantos del primer México, tarde o temprano, se filtren hasta el segundo México y, por arte del goteo económico, lo rediman, Por desgracia, este camino ya lo hemos recorrido, una y otra vez, a lo largo de nuestra historia colonial e independiente: de Carlos III a Carlos Salinas. El resultado siempre ha sido el mismo: la riqueza acumulada allá arriba se queda allá arriba y la miseria acumulada allá abajo se queda allá abajo" ... Además, "la disparidad entre pobres y ricos era mucho menor en 1940 que en 1990". Cfr. C. Fuentes, *Por un Progreso Incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997; pp. 12-14.

identificándose con las raíces profundas de la cultura indígena precolombina, de manera significativa

En otros términos, *ha sido con base en la dinámica de tales experiencias contradictorias que se han desarrollado diferentes estrategias de resistencia: desde las propiamente simbólicas y/o latentes, hasta aquellas que recurren a la confrontación abierta mediante el uso de las armas; mismas que se han recreado y afinado, paulatinamente, en los últimos cinco siglos. Precisamente, tales estrategias de resistencia se han utilizado como un recurso para reafirmarse y oponerse frente a la dominación occidental.* Es decir, los diferentes grupos y/o pueblos representativos del *México Profundo*, que han mantenido sus raíces culturales precolombinas, han sostenido sus inquietudes y anhelos en una actitud latente y silenciosa, o bien han logrado revelarse subversiva y violentamente (léase, por ejemplo, movimientos campesino e indígenas y/o guerrilleros); cuyas estrategias y tácticas las han aplicado, de manera pertinente, cuando se han podido aprovechar e imponer a las coyunturas históricas y contextuales<sup>15</sup>.

De este modo, se puede apreciar que *en la historia de nuestro país continuamente se han mantenido y desarrollado ambos proyectos de nación en disputa*, pues, en ciertos momentos de coyuntura, tales proyectos se han desplegado de manera relativa, convergente y asimétrica, a fin de incorporarse en una concurrencia en cuya competencia se disputan la definición y destino del país, entre lo que sería: un *México Imaginario* que ha enfrentado constantemente la oposición de un *México Profundo*. *Lo cual equivale, por una parte, al proyecto del México Imaginario que ha anhelado ser igual al occidente moderno, el que a su vez ha pugnado por universalizarse para homogeneizar y asimilar a los heterogéneos; y en contraste, por otra parte, ha subsistido el proyecto de un México Profundo que ha mantenido su reclamo para ser reconocido como diferente, y desde su profundidad cultural ha demandado condiciones para una concurrencia equilibrada con otros modelos sociales existentes en el mundo.* Aunque, desde las cosmovisiones dominantes, recurrentemente, se han pretendido ignorar y/o negar tales demandas, así como la digna existencia de los mismos pueblos indígenas.

Cabe considerar que si bien uno de estos proyectos de nación en disputa ha sido el dominante, sin duda ambos son los que han contribuido a fundamentar el desarrollo de México, así como quienes han sustentado la infinidad de conflictos que se han suscitado en estos últimos cinco siglos; pues *ha sido, en gran parte, con base en la concurrencia de estos dos proyectos centrales, con los que se ha trazado el rumbo pasado, presente y futuro del desarrollo nacional.* Es decir, por una parte, uno de los proyectos ha funcionado de manera impositiva para asimilar al país conforme al desarrollo industrial de occidente (actualmente representado por el economicismo del neoliberalismo); mientras que, por otra parte, el otro proyecto de expresión nacionalista se ha reafirmado en la esencia de ser y de sentir diferente, mismo que no ha excluido la posibilidad de concurrir de manera complementaria con otras opciones, bajo condiciones de equilibrio social y político

En este orden de ideas, es relevante y vigente lo expuesto por Rolando Cordera y Carlos Tello, quienes al analizar las perspectivas y opciones del desarrollo de México, coinciden en que durante la segunda mitad del siglo XX se siguió manteniendo la disputa de dos proyectos de nación; en tanto que, consideran que el desarrollo de nuestro país se ha impulsado, fundamentalmente, mediante la competencia de dos opciones polares, aunque ambas se ubican dentro del actual sistema vigente y que, por lo tanto, en estricto no son alternativas a él: "la primera de estas opciones, llamada 'neoliberal', ha traído consigo el predominio pleno de

---

<sup>15</sup> G. Bonfil Batalla, *México Profundo. Una ...* Op. cit.; p 11.

las fuerzas sociales y las formas de organización económica" (ahora anhelantes de la articulación global de mercados económicos), "que de modo creciente han dominado la evolución del país a partir de la posguerra. Tal predominio se ha expresado no sólo en los espacios económicos superiores y modernos, sino en todos los ámbitos de la vida estatal, la cultura y las relaciones sociales "

"La segunda vía, llamada '*nacionalista*', ha supuesto la reactualización constante del proyecto nacional de desarrollo esbozado de manera embrionaria en la Constitución de 1917 y que en los años treinta fue llevado adelante y dotado de contornos más precisos por el movimiento popular, particularmente la clase obrera organizada, y por el grupo gobernante encabezado por el presidente Lázaro Cárdenas. Este proyecto ha planteado la necesidad de realizar un vasto programa de reformas económicas y sociales con el propósito de lograr, en el plazo más breve, una efectiva integración económica nacional y una disminución sustancial de la desigualdad y la marginación social prevaleciente"<sup>16</sup>.

Estos autores concluyen con el pronóstico de que "lo más probable es que ninguno de estos dos proyectos se implante puntual y mecánicamente. Se requeriría para ello de condiciones excepcionales, tanto en la economía como en la esfera social, política y cultural. Así, lo más seguro es que lo que se dé en la realidad sea una combinación de estas opciones que no será simétrica (tanto en términos nacionales como internacionales). La lucha de clases, junto con el quehacer político, la organización y el trabajo que se ponga en práctica para promover uno u otro proyecto decidirán, en definitiva, el peso que cada uno de ellos alcance en la definición del rumbo y el perfil que adopte el país en los años por venir. La política económica y social que día a día instrumente el Estado expresará y recogerá en esencia esa lucha y ese quehacer"<sup>17</sup>.

De hecho, el pronóstico anterior se ha refrendado relativamente tanto por la vía de la imposición económica y militar, así como por la vía de la negociación política y/o de la resistencia cultural e insurgente; sobre todo si lo advertimos desde *la perspectiva del dominio que ha adquirido el neoliberalismo en términos de la estrategia de globalización (homogeneización) mundial, promovida conforme a los intereses hegemónicos del mundo occidental moderno, lo que implica: la pretensión de que exista un solo sistema socioeconómico y/o una cultura exclusiva que imponga sus propios valores, criterios y razonamientos éticos. Lo cual, en el caso de México se ha plasmado desde la década de los años 1980 con el predominio del neoliberalismo "adoptado" en las políticas de desarrollo nacional*, en las que, entre otras muchas cuestiones, se ha declarado una total oposición a cualquier orientación "populista" y, en cambio, se ha prometido fortalecer la economía nacional mediante los tratados internacionales de libre comercio.

*No obstante, desde el 1º de enero de 1994 y hasta los primeros años del siglo XXI, tal predominio del neoliberalismo occidental empezó a enfrentar la oposición radical del movimiento armado indigenista encabezado en el sureste mexicano por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Lo cual, en relación con los períodos históricos en que, por una parte, el EZLN declara la guerra insurgente al Ejército Mexicano (identificado como el instrumento armado del Gobierno Federal, en tanto que asume como "Jefe Supremo" al Presidente de la República) y, por otra parte, cuando ocurre la negociación entre el EZLN y los representantes formales del*

---

<sup>16</sup> R. Cordera y C. Tello, *México, La Disputa por la Nación. Perspectivas y opciones del desarrollo*. México: Siglo XXI, 1981; pp. 10-11

<sup>17</sup> *Ibidem*; p. 13.



Gobierno Federal, se entretuje lo que bien podría identificarse como el contraste de dos momentos históricos: por una parte, la del "enfrentamiento de dos mundos"; y, por otra parte, la del "encuentro de dos mundos". Momentos metafóricos que apelan: por una parte, el primero referido a la confrontación violenta y simbólica de dos proyectos de nación; así como, por otra parte, el segundo distinguido por la negociación, el consenso y el reconocimiento de la existencia del Otro. Ello, en esencia implica la concurrencia de dos visiones del mundo heterogéneas y antagónicas, que mantienen una lucha entre sí con dos proyectos de nación alternos.

Sin duda, la visión del mundo indigenista y del movimiento armado zapatista es la presencia y el reclamo de una expresión viva, que no huele a pasado ni a tesis histórica y que, sin embargo, ha procurado ser oprimida e ignorada por el proyecto de la modernidad occidental, al ser descalificada como una fuerza ideológica y, por lo tanto, juzgada como irreal, pues, aunque con la relatividad histórica correspondiente, el movimiento indigenista representa al pueblo que cree, siente y conoce, tal y como creía, sentía y conocía la gente en la época precolombina; se asumen como diferentes y, a su vez, reclaman ser reconocidos, respetados y dejar de ser atropellados, por el perfil bárbaro de la llamada civilización occidental<sup>18</sup>. Por ello, el movimiento indigenista encabezado (militar, política y culturalmente) por el EZLN, en el momento histórico de la cúspide inicial de la negociación (justo en el primer año del tercer milenio), logró hacer presencia en el Palacio Legislativo de San Lázaro para insistir que "los pueblos indios queremos vivir con nuestra lengua, con nuestro color, con nuestra agua, con nuestro río y nuestra montaña, con nuestro vestido, con nuestra cosmovisión, así como somos"<sup>19</sup>.

A su vez, enfatizaron que "como indígenas somos el ayer, el hoy y el mañana"<sup>20</sup> y que el movimiento indigenista ha sido para adicionarse a un proyecto integral (que no global) de nación y no para ser excluidos o para separarse del país, pues, precisaron que su pelea ha sido con el propósito de que se reconozcan constitucionalmente los derechos, la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas, pero como parte del Estado mexicano. Literalmente afirmaron: "queremos ejercer nuestra autonomía no como separación, sino como forma interna de libre determinación, sin pretender hacerlo por encima de las leyes mexicanas"<sup>21</sup>; "no queremos dejar de ser mexicanos sino ser parte importante del fortalecimiento del país, nunca hemos querido poner en peligro su unidad y soberanía, al contrario, hemos sido los defensores de nuestra patria y lo seguiremos haciendo"<sup>22</sup>.

Sus convicciones son testimonio fiel de su proyecto de nación como expresión del México Profundo, en tanto estiman haber "heredado lo más valioso de la historia, la memoria de nuestros más viejos abuelos, la palabra verdadera"<sup>23</sup> y, en este sentido, "la palabra como arma, como garantía, como expresión de lo propio, como

<sup>18</sup> En este sentido, Carlos Fuentes enfatiza que "las revoluciones agrarias de México ha sido tradicionalistas De Zapata a Marcos, han intentado restaurar un pasado comunitario destruido por la voracidad modernizante, liberal, capitalista". C. Fuentes, *Por un Progreso*... Op. cit; p. 18

<sup>19</sup> Palabras expuestas por Adelfo Regino durante la presencia de los representantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y del Congreso Nacional Indígena (CNI), en el Palacio Legislativo de San Lázaro, el 28 de marzo del 2001

<sup>20</sup> Palabras expuestas por el Comandante David, durante la presencia citada del EZLN y del CNI

<sup>21</sup> Palabras expuestas por Juan Chávez, durante la presencia citada.

<sup>22</sup> Palabras expuestas por Adelfo Regino durante la presencia citada.

<sup>23</sup> Palabras expuestas por el Comandante Tacho, durante la presencia citada.

*compromiso, como generadora de confianza, como acto de fe y como la ofrenda más valiosa que tienen los indígenas*"<sup>24</sup>

En suma, *en la historia nacional se han disputado dos proyectos de país distintos, basados en dos alternativas de civilización antagónicas y que han sustentado dos modelos de nación, a veces radicalmente opuestos y en ocasiones relativamente convergentes: uno que idealiza con lo universal y otro que se reafirma en lo propio. Ambos modelos de nación han contribuido en la construcción de una identidad nacional, que se basa tanto en cuestiones de relativos consensos, así como en antagonismos propios de la diversidad que caracteriza a la sociedad mexicana.*

Ahora bien, *la concurrencia discrepante de ambos proyectos de nación, en términos sociales, políticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos, históricamente han implicado acciones, expectativas, compromisos y utopías que concretan y entreabren la posibilidad de futuros diferentes*, por lo que, de algún modo, permiten explicar el fundamento de los diferentes procesos de oposición, resistencia, adopción y recreación, mediante los cuales se ha sustentado el desarrollo de la sociedad mexicana y, en particular, ello contribuye a comprender las relaciones sociales entre los intelectuales de las ciencias sociales

Dentro del marco específico de los especialistas encargados de desarrollar la investigación educativa, resulta conveniente analizar los procesos en los que se hayan inmiscuidos, en términos de la dominación e imposición, así como de la correspondiente dependencia y de subordinación; pero, sin perder el anhelo de trascender las posiciones sucesorias, se podrían estudiar las múltiples posibilidades que contraería el hecho de asumir las posturas subversivas, complementarias e innovadoras, ante el probable colonialismo epistemológico occidental que puede haberse venido imponiendo en una buena parte de las investigaciones sociales y educativas.

### **1.2.2. La dominación y dependencia en el terreno epistemológico de las ciencias sociales**

Dentro del oficio científico, se puede advertir que *la estructura de dominación/dependencia ha implicado la constitución de similares relaciones asimétricas de dominación en términos paradigmáticos*, con base en las cuales se han sustentado los procesos hegemónicos y verticales de imposición, de dirección, de adopción y de supeditación, que han caracterizado los vínculos de control epistemológico por parte del mundo occidental moderno sobre la región de América Latina; *cuestión que, sin duda, en torno a las tradiciones teóricas y metodológicas hegemónicas del mundo occidental moderno, se ha visto contribuida por diferentes estrategias, añejas y estáticas, que se han derivado de la herencia social colonialista de esta región.*

Sobre este particular, resulta comprensible como la expresión más potente del pensamiento científico moderno (especialmente en sus expresiones tecnocráticas, funcionalistas, pragmáticas y neoliberales, hoy hegemónicas), es lo que fundamenta y puede ser descrito como la naturalización y legitimación de las relaciones internacionales asimétricas de dominación; bajo cuya tal situación las características de la llamada sociedad occidental constituyen, en cierto modo, la orientación y expresión de una buena parte de las tendencias analíticas de la ciencia moderna, que manifiestan como natural el desarrollo histórico de la

<sup>24</sup> G. Loaeza, "Dig-ni-dad"; en *Reforma. Corazón de México* (México) Diario matutino (Sección A, Editorial). Año 8, Núm. 2663, 29 de marzo del 2001; p. 19.

sociedad moderna. De manera que estas tendencias analíticas hegemónicas han contribuido para que la sociedad liberal industrial se muestre no sólo como el orden social deseable sino como el único posible, conforme a lo cual nos encontraríamos hoy 'en un punto de llegada', en términos de una sociedad que se pretende sin ideologías, que es constitutiva de un modelo civilizatorio único, globalizado y universal y que supone como innecesaria la política, en la medida en que sugiere en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida<sup>25</sup>

Por lo que, aquí se asume que las diferentes estrategias sociales universalistas y colonialistas, presumiblemente se han complementado con las de carácter epistemológico, entre muchas otras formas más de colonialismo; en tanto que *el colonialismo epistemológico presume, por un lado, la jerarquía científica de un paradigma y/o disciplina conforme a la conquista de la autoridad científica, el cual podría sugerir e implicar una correspondencia referida a la fertilidad y/o a la revolución científica de los paradigmas desarrollados en el campo de las ciencias sociales, y, por otro lado, supone la consecuente hegemonía de las diferentes tradiciones metodológicas, teóricas y propositivas, que se han gestado y desarrollado en el terreno de la ciencia del mundo occidental moderno.*

*Es decir, destaca el hecho social y geopolítico de que, en términos epistemológicos, los enfoques de mayor hegemonía que suelen ser "adoptados" con mayor frecuencia para su aplicación en la investigación e intervención de los problemas y necesidades educativas en nuestra región, son los que, de manera fundamental, han sido elaborados tanto para la explicación y/o interpretación, así como para la intervención de los fenómenos sociales y educativos que han sido inherentes a la realidad del mundo occidental moderno.*

Conforme a tal situación de dominio y dependencia, sin duda, no ha dejado de haber sesgos comparativos y de discrepancias acerca de la realidad social de otras regiones del orbe; sobre todo si se les aprecia de manera directa y mecánica desde los resultados explicativos, los intereses, las expectativas, la idiosincrasia y la visión del ego colectivo y hegemónico del mundo occidental moderno; *con lo cual, en muchas de las investigaciones realizadas en América Latina puede haberse venido gestando una probable ruptura epistemológica: entre lo delimitado como objeto de estudio (realidad singular) y el empleo de las herramientas analíticas (fundamentalmente las teóricas).*

Es decir, refiriéndonos al campo científico de las ciencias sociales, *la hegemonía de los enfoques que han dominado la dinámica de imposición/dirección/adopción/supeditación, a fin de orientar el diseño de las estrategias teóricas y metodológicas de las investigaciones desarrolladas en distintas regiones del orbe, ilustra el liderazgo occidental impuesto no sólo, ni necesariamente, de tipo epistemológico y ético, sino, también y de manera fundamental, de influencia cultural, ideológica y política.* Con cuya estructura de dominación y de dependencia, *se puede estar ejerciendo una especie de conquista simbólica, pues, con intención o sin ella, muchos de los intelectuales occidentales han logrado imponer una especie de colonialismo en las realizaciones científicas de otras regiones del mundo, a partir de las tradiciones analíticas más hegemónicas, mismas que se han institucionalizado en los procesos de formación y de profesionalización de investigadores, al haberse venido retomando en el ejercicio metodológico, teórico y propositivo, de una buena parte de las investigaciones y estudios que se realizan en las zonas dependientes del mundo occidental moderno.*

---

<sup>25</sup> Esta consideración es afrontada críticamente en varios de los artículos que constituyen la obra de: E Lander (compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ...* Op cit.

En estricto, como consecuencia de las relaciones internacionales asimétricas de dominación en materia científica, *se puede constatar que en el campo de las ciencias sociales han emergido, de manera desigual, prácticas dominantes y dependientes* (de imposición, de dirección, de adopción, y de sometimiento), *mismas que se han reproducido como capitales y habitus culturales que pueden ser reconocidos en las dinámicas desiguales de competencia, de liderazgo y de supeditación, ante los paradigmas que han sido constitutivos de este campo científico.* De hecho, al igual que todo campo científico, *las ciencias sociales han operado bajo esquemas epistemológicos duraderos, los cuales han implicado estructuras científicas que se han estructurado conforme a la hegemonía de ciertos modelos teóricos y metodológicos,* que son y/o han sido dominantes en el mundo occidental moderno; *a su vez, tales estructuras han sido y/o son estructurantes del oficio de investigación,* con el cual se han identificado las realizaciones científicas occidentales, así como muchas de las que se desarrollan institucional e individualmente en las regiones dominadas, *bajo las premisas de la ciencia moderna*<sup>26</sup>

En este sentido, es conveniente reconocer que por lo que hace tanto a las tradiciones dominantes, así como a las prácticas subordinadas, se advierte que sus características particulares y sus relaciones asimétricas de dominación se han constituido; por una parte, a través de la violencia simbólica y/o de la coerción impuesta, que se ha objetivado tanto en la construcción intencionada o no, así como en su traslado y continuidad relativamente pasiva y contemplativa de las leyes, normas y procedimientos epistemológicos (teorías, métodos y técnicas e instrumentos metodológicos), cuya principal construcción ha estado a cargo de los intelectuales que ostentan las posturas dominantes; aunque, por otra parte, el dominio y subordinación se ha constituido, contradictoriamente, gracias a la adopción, aceptación y consentimiento (activo y acrítico), de una buena parte de los investigadores que ocupan las posiciones dependientes.

En consecuencia, *tales tendencias de dominación y de subordinación pueden atribuirse, parcialmente, al reconocimiento epistemológico de que en los diferentes campos especializados suele otorgarse la autoridad científica a las tendencias intelectuales que la han conquistado y legitimado, lo que, a su vez, les otorga el derecho político de ocupar las posiciones dominantes y dirigentes; situación de la que, igualmente, se deriva el fenómeno de la consecuente dependencia que asumen quienes ocupan las posiciones sucesivas y/o subalternas, frente a la elite científica (en este caso de origen occidental), en función del aparente prestigio que se determina conforme a sus contribuciones teóricas y*

---

<sup>26</sup> En este conjunto de ideas se retoman, de manera muy sintetizada y convergente, algunas consideraciones expuestas por P. Bourdieu, en los siguientes artículos: "Modos de objetivación de la historia y de la cultura"; "Estructura, habitus y prácticas"; "Habitus, ethos, hexis..."; "Habitus y la convivencia ideológica"; y "Algunas propiedades de los campos"; en Giménez, Gilberto (Comp.): *La Teoría y el Análisis de la cultura* Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECSO, 1987; pp 259-262; 263-280; 281-285; 287-293; y 299-303. Asimismo, se recomiendan consultar los textos del mismo P. Bourdieu, "Reproducción cultural y reproducción social"; en *Política, Igualdad Social y Educación* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978; además, sobre este mismo tema el de P. Bourdieu, Pierre, "Los tres estados del capital cultural"; en *Sociológica* (México) Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana. Año 2, Núm. 5, Otoño de 1987; pp. 11-17; así como los de P. Bourdieu, "El campo científico"; y "Las propiedades específicas de los...". Op cit Del mismo modo, para reconocer cómo opera el habitus, conviene tener en cuenta el texto de E. Tenti, "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron"; en González, Guillermo y Carlos Torres (Coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas* México: Centro de Estudios Educativos, 1981; pp. 253-278.

*metodológicas, mismas que se promueven como visiones universales, homogéneas y únicas, y que terminan por ser retomadas como modelos epistemológicos y como un determinado capital científico que se anhela adquirir.*

Aunque, conviene precisar que, *en paralelo, por parte de algunos sectores dominados, no han dejado de expresarse estrategias subversivas y de emancipación; o bien propuestas alternativas y/o de resistencia, ciertamente minoritarias. Las cuales, al procurar tratamientos analíticos singulares y pertinentes con la propia realidad regional y local, inevitablemente se confrontan con una clara desventaja, al oponerse relativamente a las tradiciones científicas de predominio colonialista, y, con ello, contrariar los intereses, expectativas y cosmovisiones de la cultura occidental moderna, la cual ha pretendido controlar para su propio provecho: la ciencia, la tecnología, la comunicación y los recursos del planeta. En este sentido y sin pretender generalizar, se puede advertir el hecho social acerca de cómo en la historia de las diferentes regiones, dependientes e independientes al mundo occidental moderno, ha sobresalido un importante número de intelectuales que han apelado a la necesidad y conveniencia de elaborar y consolidar corpus teóricos y metodológicos, alternativos y/o complementarios a los que han sido elaborados en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos, con el propósito de que sus orientaciones epistemológicas resulten más pertinentes para el estudio de los fenómenos, problemas y requerimientos propios y específicos de cada región (entre ellas la de América Latina)*

En esta lógica de ideas, se considera que a partir de la construcción de tales corpus teóricos y metodológicos, alternativos y/o complementarios a los paradigmas occidentales, se puede incidir en el tratamiento analítico (explicativo e interpretativo) no sólo sobre las diferencias y analogías con occidente y con otras regiones; sino, fundamentalmente, acerca de las propiedades concernientes a la estructura, historia, cultura e idiosincrasia contextual, tanto en el nivel de lo regional, así como en el de lo nacional y lo local. Al respecto, desde las luchas por las independencias nacionales en la región latinoamericana (iniciadas desde principios del siglo XIX), así como en la época contemporánea (marcada a partir de la culminación de la segunda guerra mundial), destacan entre muchos otros pensadores: Simón Bolívar, Benito Juárez García, José Martí, Justo Sierra, José Vasconcelos, José Ignacio Abreu, Octavio Paz, Samuel Ramos, Juan Rulfo, Raúl Benítez, Carlos Fuentes, Pablo González Casanova, Leopoldo Zea, Luis Villoro, Guillermo Bonfil Batalla, Carlos Monsivais, José Carlos Mariátegui, José Revueltas, José Lezama, Fernando Henrique Cardoso, Enzo Faletto, Ruy Mauro Marini, Fernando Calderón, Mario Dos Santos, Octavio Ianni, etcétera<sup>27</sup>.

### **1.3. LA DINÁMICA DEL "JUEGO" DE LA IMPOSICIÓN/ADOPCIÓN REMARCA EL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICO**

Lo antes expuesto contribuye a ilustrar el contexto social amplio (económico, político, militar, científico, tecnológico y cultural) en el que se apoyan los campos de lucha epistemológica, cuya estructura de dominación y dependencia se expresa en términos de la dinámica que caracteriza al "*juego*" *dinámico, complementario y contradictorio, de la imposición (que implica, también, la dirección) y de la adopción (que supone, igualmente, la supeditación), mismo que opera mediante expresiones concretas (por ejemplo, modos de vida) y simbólicas (por ejemplo, modos de percibir y de sentir)*, en particular, en cuanto al campo especializado de la investigación educativa tal "*juego*" de imposición y de adopción se advierte, por un lado, en aquellas

---

<sup>27</sup> Para consultar el pensamiento de estos pensadores latinoamericanos, se sugiere consultar sus textos; algunos de los cuales se encuentran citados en la bibliografía de este documento.

tradiciones analíticas hegemónicas que desde la ilustración han sido elaboradas y desarrolladas en y para el mundo occidental moderno

No obstante, por otro lado, *dichas tradiciones analíticas hegemónicas se han ajustado como modelos de explicación y/o de interpretación, de los fenómenos sociales y educativos manifestados no sólo en los contextos en que vieron su origen y desarrollo, sino, además, en otras latitudes diferentes y ajenas*, mismas que, paradójicamente, son regiones a las cuales desde una orientación colonialista se les ha pretendido mantener bajo una condición de subordinación social (económica, política, cultural, científica y tecnológica), respecto a los intereses de dominación de los países más industrializados del mundo occidental moderno

De hecho, *en la historia moderna, los países occidentales se han ostentado, según su decir y autodefinición, como los gestores, portadores e impulsores de la "civilización" que caracteriza a la sociedad moderna; civilización que en distintas regiones y latitudes del orbe se promueve como un modelo puro, único, homogéneo y universal*. Desde tal plataforma, en la historia contemporánea los países más desarrollados de occidente (con Estados Unidos a la cabeza) han considerado que tienen la autoridad "moral", política y el derecho para fomentar, hacer extensiva e imponer su civilización, en aquellas zonas del mundo en donde aún predomina la llamada "barbarie"; según el parecer arbitrario y la conveniencia del mundo occidental moderno. Por cierto, en estricto, esta barbarie se ha seguido conceptualizando simbólicamente como sinónimo de lo diferente a occidente; en donde, por supuesto, quedan incluidas las culturas distintas a la sociedad capitalista moderna, misma que se ha autoconcebido como una cultura totalmente superior a cualquier otra y con toda la capacidad para absorber y/o sustituir a todas las demás culturas, tipificadas como inferiores.

Ahora bien, por lo que hace en específico a las *modas y modelos epistemológicos que son representativos de las tradiciones científicas del mundo occidental moderno*, y que se han llegado a imponer, adoptar y/o promover en otras regiones dependientes y subordinadas, para el estudio de diferentes fenómenos sociales y educativos; resulta que, en su mayoría, han sido tradiciones epistemológicas correspondientes a enfoques teóricos y metodológicos que fueron, previamente, contruidos para explicar y/o interpretar fenómenos y problemas concernientes a las realidades sociales y educativas occidentales, fundamentalmente de los Estados Unidos y de los países más industrializados de Europa.

Por tal razón, *muchas de las tradiciones científicas contruidas y desarrolladas en y para la región occidental, se han caracterizado porque sus aplicaciones en otros contextos han resultado frecuentemente mecánicas, acríicas, rígidas y, desde luego, poco pertinentes*, para lograr tanto una adecuada explicación y/o comprensión interpretativa, así como posibles intervenciones auténticamente innovadoras, en correspondencia directa con las características y propiedades sociales, económicas, políticas y culturales de las realidades que se han decidido y/o requerido someter a estudio.

Enmarcado por este contexto, *el "juego" dinámico, complementario y contradictorio de la imposición y de la adopción, resulta más comprensible si apreciamos su concreción y simbolismo a partir de su configuración conforme a las relaciones asimétricas de dominación*, con las que se caracterizan las posiciones típicamente ocupadas por los dominados y los dominantes. De este modo, con respecto a la posición de los dominados dentro del campo científico, se puede advertir que, históricamente, en una buena medida de los usos comunes hechos tradición, se han adoptado tanto métodos como teorías, muchas veces de manera mecánica, acríica y de forma poco

pertinente; así como bajo comportamientos de una aparente pasividad, dependencia y subordinación

Es decir, conforme a la postura que ocupan los intelectuales dominados, se ha realizado una buena parte de las investigaciones en las regiones sometidas por el mundo occidental moderno; por lo que tales investigaciones se han enmarcado mediante soportes epistemológicos subordinados y de dependencia, hacia las tradiciones científicas que han conquistado la hegemonía en el campo de las ciencias sociales modernas. De hecho, *en las prácticas de investigación la estructura política de dominación suele pasar desapercibida por quienes en el cumplimiento de su oficio tienen, en todo caso, el propósito de apropiarse de los capitales culturales hegemónicos a fin de darle continuidad (que no de conquistar) a una autoridad científica reconocida e impuesta*, y, por ello, llegan a considerar como fundamental que la orientación de sus realizaciones científicas hayan sido resultado o no de, por ejemplo, haber adoptado y reproducido, en lo relativo, buena parte de los procedimientos y resultados desarrollados y expuestos por intelectuales de reconocido prestigio en el mundo occidental moderno

Por ello, *y sin menospreciar las importantes contribuciones científicas realizadas en el mundo occidental moderno, conviene revisar las influencias teóricas y metodológicas con base en la estructura social que se ampara en las relaciones internacionales asimétricas de dominación; conforme a lo cual se pudo haber gestado el probable fenómeno del colonialismo epistemológico, en este caso representado por las posiciones de los intelectuales dominados, quienes realizan sus investigaciones en función de las tradiciones científicas hegemónicas que corresponden a las concepciones e intereses dominantes occidentales*. Por lo que, metafóricamente, resulta comprensible que bajo ciertas tendencias institucionales, así como por la singularidad en la formación y en las trayectorias profesionales, en la mayoría de países subordinados al llamado primer mundo se han esgrimido criterios epistemológicos, explícitos y/o implícitos, que implican actos de especial reconocimiento hacia la práctica de retomar fuentes clásicas, recientes y preferentemente de autores occidentales (por supuesto: "del primer mundo"); *y, por lo tanto, se han expuesto a una menor estima social los trabajos de investigación que llegan a retomar, preferentemente, fuentes locales y de otras latitudes, supuestamente inferiores*.

Sin embargo, tal y como antes se enunció, *en este proceso dinámico de adopción e imposición no se puede excluir la eventual constitución de enfoques teóricos y metodológicos subversivos, ni la de paradigmas alternativos y de elaboración auténticamente local para el estudio de los fenómenos y problemas específicos de cada una de las regiones no occidentales*, de hecho, es una de las posibilidades epistemológicas que pueden tener un desarrollo autónomo o derivado de las tradiciones científicas hegemónicas, con cuyos hallazgos podrían fundamentar una alternativa que, al mediano plazo, pudiera confrontarse con las leyes, normas, procedimientos y resultados expuestos desde los enfoques hegemónicos de origen occidental. De modo que todo paradigma, por marginal que sea, podría trascender paulatinamente su carácter incipiente y/o latente, tal y como incluso se han alcanzado a hacer explícitos estos tipos de madurez embrionaria en algunos paradigmas alternativos; por ejemplo, en el caso relativo y singular que alcanzaron a manifestar las teorías de la crítica a la dependencia y/o de la llamada teología de la liberación

A su vez, *resulta contradictorio y paradójico que sea, precisamente, desde los propios contextos de donde provienen las tradiciones científicas hegemónicas de donde emerjan muchas de las expresiones contestatarias a las posturas dominantes*, tal y como ha sido en el seno de la propia sociedad occidental moderna en donde se han desarrollado algunos de los planteamientos críticos y de autocensura, acerca de los ejercicios tanto de imposición directa y simbólica, como de adopción pasiva de los marcos teóricos y metodológicos

occidentales<sup>28</sup>; *refutándose principalmente el hecho de que la dominación occidental continúa amparándose en un presumible colonialismo epistemológico*, cuya supremacía ocurre con mayor agudeza en regiones dependientes del mundo occidental moderno, básicamente en los llamados países subdesarrollados o periféricos<sup>29</sup>. En contrapartida, desde la constitución de los paradigmas hegemónicos se han estructurado visiones del mundo y procedimientos metodológicos de manera estandarizada y universal, que funcionan como referencias homogéneas y asimilables para cualquier región, nación o localidad, tanto para quienes ocupan contextos y posiciones de subordinación, así como para los que ostentan las posturas intelectuales dominantes. Esta concepción se ilustra, de alguna manera, en lo que ha ocurrido con la hegemonía de las tradiciones científicas que, en paralelo, han sido adoptadas en regiones distintas a la del mundo occidental moderno.

Lo anteriormente expresado permite una comprensión interpretativa sobre cómo las relaciones internacionales asimétricas de dominación sustentan en gran parte al juego dinámico, complementario y contradictorio de la imposición/adopción, mismo que implícitamente caracteriza a la hegemonía de las tradiciones científicas occidentales, al recuperarse como modas y modelos epistemológicos en regiones y países periféricos. Es decir, la aplicación de los enfoques teóricos y metodológicos que orientan la perspectiva de análisis y el curso de las investigaciones, sin duda está relativamente predeterminada por los mecanismos sociales del poder mediante los cuales, explícita y tácitamente, operan también *las imposiciones colonialistas*, mismas que *pasan tanto por seducciones e inducciones ideológicas, como por sugerencias y/o anhelos subjetivos (reflexivos y/o mecánicos) de quienes ocupan las posiciones dependientes y subordinadas, a fin de alcanzar las pretendidas mieles tanto de la envidiada y deseada "civilización occidental" (cuyo prototipo es el progreso democrático y tecnológico de la sociedad moderna), así como de la codiciada, competida y reconocida autoridad científica*.

Aunque, también, *en paralelo y en términos alternativos, han emergido de manera permanente paradigmas opuestos que se han caracterizado por su resistencia a la dominación, además de su orientación reivindicatoria amparada en el reconocimiento de su condición de dominados y en la potencialidad de su propia identidad cultural*.<sup>30</sup> En este sentido, es necesario reconocer que las posibilidades de las revoluciones científicas no sólo están en

<sup>28</sup> Cfr. A. Touraine, "La sociología de la acción en América Latina"; y H. R. Sonntag, "La situación actual en las ciencias sociales latinoamericanas"; en Pozas, Ricardo (Coordinador) *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa* México: UNAM-IFAL, 1993; PP. 25-41; y 43-78.

<sup>29</sup> Cfr. T. Husén, "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión"; en Dendaluce, Iñaki (Coord), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, 1988; pp. 46-59.

<sup>30</sup> En este sentido y sin el ánimo de caer en una postura chauvinista, se podría pensar que desde los contextos de la dominación se ha determinado una dependencia extrema de las sociedades subordinadas, al considerar que los estudiosos y los enfoques tendrían que ser personajes y elaboraciones estrictamente occidentales; lo cual se puede ejemplificar en el caso de algunos teóricos occidentales que han procurado construir conocimientos científicos sobre las culturas "no civilizadas", así como incluso para apelar a la necesaria liberación de los pueblos oprimidos (en este sentido han contribuido varios intelectuales, por ejemplo: Bronislaw Malinowski, Cleeford Geertz, Alain Touraine, Lawrence Stenhouse, John Elliot, Wilfred Carr); además de estos personajes conviene considerar la constitución, en occidente, de enfoques que se han pretendido como alternativos a fin de impulsar el estudio de las condiciones sociales subordinadas, lo que incluye la posibilidad de que los estudios desde esta perspectiva occidental puedan ser realizados desde los propios sujetos pertenecientes a los contextos dependientes (entre tales enfoques alternativos se pueden considerar a la investigación acción, la investigación participativa y otras perspectivas de investigación cualitativa).



las luchas epistemológicas sostenidas entre los partidarios de los paradigmas concurrentes, mediante las cuales se ha desarrollado el campo de las ciencias sociales en el mundo occidental moderno; sino, también, *es importante advertir cómo el germen del cambio social se ha constituido y/o puede constituirse desde las confrontaciones geopolíticas asumidas desde la conciencia histórica de los dominados*, a partir de las reflexiones críticas y de las alternativas prácticas que subversivamente han surgido y pueden emerger de los espacios subordinados y de entre quienes ocupan las posiciones subalternas de los propiamente oprimidos

Por lo que, *para ahogar tales posibilidades de cambio social, desde las posiciones dominantes toda alternativa epistemológica subversiva suele ser usualmente combatida como herética y/o descalificada como ideológica por carecer de la pretendida autoridad científica*, misma que es reconocida y legitimada por las comunidades científicas; sin embargo, estas alternativas subversivas pueden tener mejor pertinencia y mayores posibilidades de impacto, en el análisis e intervención de los fenómenos y problemas propios de las realidades sociales a las cuales llegan a estar referidas. *Por lo tanto, y más allá de las fronteras geopolíticas, conviene tener en cuenta que la estructura social de los campos científicos (como la del mismo campo especializado de la investigación educativa) se ha constituido y desarrollado sobre una base dual de competencias: tanto epistemológicas como políticas. En tal estructura, las relaciones son asimétricas y las reglas del juego de la competencia son construidas y aceptadas, por los contendientes, conforme a consensos demasiado relativos, en tanto que sus relaciones de fuerza se han caracterizado por la desigualdad y por jerarquías enfáticamente verticales y abismales, debido a las posiciones de poder que ocupan los antagonistas en dichos campo, mismas que suelen corresponder al capital científico occidental acumulado, legitimado, reproducido y que, por lo tanto, se ha mantenido como hegemónico.*

Es decir, conforme al desarrollo de la ciencia moderna, *en la constitución y desarrollo de todo campo especializado se ha marcado como requisito para los dominados que, para trascender tal condición de subordinación, es imprescindible un doble esfuerzo: tanto la acumulación del capital científico correspondiente, así como la creatividad para establecer estrategias subversivas de competencia real* y, con ello, contribuir a superar los mecanismos pasivos e intermedios de la simple sucesión, adopción y reproducción, que suelen ser acatados por quienes asumen las posiciones tradicionales de sometimiento<sup>31</sup>

Ahora bien, es importante tener en cuenta que las relaciones sociales asimétricas de dominación, que cualifica a las imposiciones y adopciones de los intelectuales dominantes y dominados, no excluyen las luchas internas que ocurren en los campos científicos, mismas que se han hecho cada vez más complejas, en tanto que, en términos epistemológicos y políticos, *al interior de los campos especializados se han desarrollado, también, varias tendencias generales de investigación, además de distintos enfoques teóricos y metodológicos, singulares, divergentes y de origen fundamentalmente occidental, desde cuyos paradigmas concurrentes se han desarrollado los debates y disputas institucionales e individuales*, muchas veces sustentadas en tradiciones reduccionistas y antagónicas. De hecho, estas tradiciones opuestas, en buena parte, han contribuido en la constitución de diferentes luchas entre posiciones epistemológicas y políticas, cuyas manifestaciones concretas se expresan en las competencias cotidianas que se dan entre investigadores e instituciones especializadas, con el propósito de obtener la autoridad científica reconocida, específicamente, para el campo en cuestión

---

<sup>31</sup> Cfr. P. Bourdieu, "El campo científico", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Paris) Numeros: 2-5. 2° année, juin, 1976 (Traducción: Martiniano Arredondo)

Por tal razón es que se ha fundamentado esa doble relación de conflicto y competencia tanto epistemológica, en términos de lo que el rigor científico del enfoque exige; como política, en relación con los atributos de poder adquiridos a partir de lo que los contrincantes establecen como aquello por lo que vale la pena luchar, para conquistar el anhelado prestigio científico, de modo que llega a ser reconocido y seguido socialmente como una perspectiva de análisis hegemónica al interior del campo correspondiente. *No obstante, no siempre queda claro que en tales luchas de competencia por conquistar el monopolio de la autoridad científica, siempre queda el espacio y la alternativa para generar estrategias subversivas y de cambio, a cargo de algunos de los intelectuales que ocupan las posiciones subordinadas; quienes para tener posibilidades de competencia real tendrían que ubicar y enfrentar la estructura de los mecanismos de conservación establecidos por parte de quienes, en contraparte, han conquistado y ostentan las posiciones hegemónicas del campo*<sup>32</sup>.

En síntesis, los planteamientos anteriores delimitan el esbozo de un marco analítico acerca de la estructura social capitalista que se sostiene sobre la base de relaciones internacionales asimétricas de dominación, las cuales, en parte, han contribuido a configurar el probable fenómeno del colonialismo epistemológico, que implica el dominio teórico y metodológico de las tradiciones analíticas que son hegemónicas en el mundo occidental moderno sobre las realizaciones científicas de otras regiones del orbe, entre ellas la constituida por los países de América Latina. En términos generales, el colonialismo manifiesta un proceso altamente complejo, constituido por el "juego" dinámico, complementario y contradictorio de la imposición/dirección/adopción/supeditación, con base en la hegemonía occidental de sus tradiciones científicas.

Conforme lo anterior, es recomendable asumir una postura crítica y de relativa reserva sobre los enfoques teóricos y metodológicos que en la historia moderna han sido hegemónicos, tanto en el campo de las ciencias sociales como en el campo especializado de la investigación educativa; y con mayor agudeza en las realizaciones científicas de las regiones sometidas por el mundo occidental moderno, pues suelen desarrollarse a partir de las premisas teóricas y metodológicas que sustentan los paradigmas hegemónicos. Por ello, a continuación se pormenorizan otras consideraciones referidas al probable fenómeno del colonialismo epistemológico, en términos de su adscripción en el contexto social, histórico, político, cultural y científico de América Latina, en donde una buena parte de la formación y profesionalización de investigadores ha imperado desde el dominio epistemológico particular de las tradiciones científicas occidentales, lo cual ha reiterado su hegemonía sobre las realizaciones científicas desarrolladas en el contexto de los países constitutivos de esta región.

## 2. Adscripción del colonialismo epistemológico en el contexto social, histórico, político, cultural y científico de América Latina

De manera análoga a lo que ocurre en otras regiones del tercer mundo (de Asia y de África, por ejemplo), el esbozo de las siguientes consideraciones se enmarca fundamentalmente dentro de la problemática científica y política, referida a las influencias y/o determinaciones paradigmáticas que se han derivado e impuesto como resultado del probable fenómeno social que puede ser denominado como colonialismo epistemológico; mismo que, aunque fuese en términos relativos, ha intervenido, predominado y aquejado al oficio de investigar en la región de América Latina, básicamente durante los dos últimos siglos. Y, sin duda, tal colonialismo epistemológico se complementa con otros tipos de colonialismo, impuestos desde hace ya

<sup>32</sup> Ibidem.

más de cinco siglos, bajo la dominación capitalista y conforme a la premisa de la modernidad en otros campos de la vida social de *pueblos, naciones y regiones continentales, que se han mantenido subordinados bajo la hegemonía de los países más desarrollados del mundo occidental moderno*.

Cabe precisar que, en este trabajo de investigación, se reconocen como las dimensiones de mayor dominio en el contexto social e histórico del colonialismo sobre América Latina a la económica, la cultural, la política, la militar, la tecnológica y la científica. En particular, por lo que se refiere al *colonialismo epistemológico*, de acuerdo con las determinaciones sociales de imposición y/o de adopción de carácter teórico y metodológico, *ha implicado diferentes procesos de dominación y de dependencia, tanto intrínsecos a la ciencia moderna como complementarios con otros tipos de colonialismo*, a propósito de tales procesos, conviene pormenorizar más adelante los que a continuación se esbozan:

a) - *Por un lado, en relación con la dominación de la ciencia moderna se ha derivado una afectación de visión eurocentrista sobre las regiones del orbe mantenidas bajo una calidad dependiente*, tal visión de eurocentrismo, en términos políticos y epistemológicos (de los diferentes campos de conocimiento que constituyen a la ciencia moderna), se ha establecido como uno de los modelos exclusivos a seguir. Por lo que, *con ello, se ha influido en la institucionalización y profesionalización de lo que, hegemoníamente, se entiende y se hace en materia de investigación, tanto en términos del "credo" ideológico que sostienen gran parte de las comunidades científicas de las regiones y/o países subordinados*, en materia de su concepción particular de ciencia y de su potencialidad para articularla con las realidades en estudio; *así como, sobre todo, en relación con los saberes y prácticas científicas, que suponen un ejercicio de la investigación de manera ortodoxa, conforme a los requerimientos de congruencia interna demandados por cada una de las disciplinas y de los paradigmas que han emergido, desarrollado y sido hegemónicos en los diferentes campos científicos del mundo occidental moderno. Con lo cual, difícilmente se suscitan relaciones de sincronía sino, más bien, el riesgo ha sido constante de establecer rupturas epistemológicas entre objetos de estudio y enfoques analíticos*, debido a la fuerte artificialidad que ha implicado ajustar las investigaciones de los problemas remitidos a realidades singulares, de acuerdo con la racionalidad específica de los paradigmas occidentales.

b) - *Por otro lado, el probable fenómeno social del colonialismo epistemológico en la región de Latinoamérica se ha sustentado, convergido y complementado con el dominio de otros tipos de colonialismo*, entre los cuales destacan los de tipo político, económico, cultural y tecnológico, *por su relación e influencia directa en la ciencia*, en tanto que, históricamente y conforme a los diversos intereses de dominación del mundo occidental moderno, *los diferentes tipos de colonialismo han constituido una base fundamental en los procesos de aculturación, con el propósito de garantizar el sometimiento, sumisión y control*, conforme a los cuales desde la conquista y los inicios de la época colonial se vieron obligados los nativos de los pueblos indígenas, *de acuerdo con las relaciones internacionales asimétricas de dominación que desde el principio impusieron los conquistadores europeos. Tal ejercicio de dominación y de sometimiento, paulatinamente y de manera hegemónica, en la historia contemporánea lo han asumido los Estados Unidos, como principal representante de la modernidad occidental*, país que en la actualidad promueve e impone la promesa modernizadora bajo las premisas del llamado 'neoliberalismo' (basado en las premisas de democracia, articulación de mercados económicos, desarrollo científico y tecnológico entre

otros), como si debiese ser el único modelo social a seguir de manera global, por todo país y región del orbe

*Gran parte de ello, al margen y a pesar de que mundialmente, en términos políticos y militares, se han desarrollado procesos propios de independencia formal y de supuesta reconquista de la soberanía y cultura nacional de los países Latinoamericanos, Asiáticos y Africanos; procesos que, además de las propias guerras y/o procesos de insurrección independentistas, fueron alcanzados mediante largos episodios de resistencia y de otras formas de lucha de emancipación, sostenidas por los propios pueblos relativamente sometidos, en una confrontación directa, soterrada y/o simbólica en contra de sus opresores occidentales, en un período prolongado que ha abarcado la amplitud de los siglos XIX y XX.*

En el sentido sociológico, histórico, político, antropológico y/o científico, es posible advertir como *en estas regiones continentales se han expresado, también, distintas manifestaciones subversivas de oposición, de resistencia y de alternativas contra culturales, ante la hegemonía de la cultura eurocentrista y del modo de vida americano*, cuyos modelos han sido impuestos, consecutivamente, como representativos del mundo occidental moderno, mismo que se ha pretendido imponer y manifestar como si auténticamente fuera un modelo homogéneo, universal y exento de la diversidad sociocultural y política que igualmente lo constituye y caracteriza. *Sin embargo, conforme a los intereses intrínsecos del sistema social capitalista, se han auspiciado, relaciones internacionales asimétricas de dominación que se han expresado, dialécticamente, en términos de la dominación y de la dependencia, de la imposición y de la subordinación, relaciones que de manera añeja y renovada se han construido y reconstruido en materia industrial, financiera, mercantil, tecnológica, etcétera, y por supuesto científica, entre los países subdesarrollados e identificados como periféricos con los países más desarrollados y definidos como metrópolis.*

En este sentido, inevitablemente y por la presión influyente de las mismas relaciones internacionales asimétricas de dominación, *se han reconstituido otras formas de dominación y de dependencia, tanto concretas y evidentes, como de manera tácita y simbólicas*, en donde las determinaciones han llegado a ser de tal naturaleza, que no han dejado de manifestarse percepciones y prácticas vergonzantes de sumisión y de auto negación, expresadas por los propios nativos de las regiones subordinadas. De modo que, como lo diría Carlos Monsivais, *"no es raro que cuando alguien se percibe como tercermundista se siente devaluado"*,<sup>33</sup> *no obstante, tal auto descalificación que suelen realizar los nativos de regiones como la de América Latina, se realiza a pesar o muy a propósito de que el concepto de "tercer mundo" es un concepto eurocéntrico impuesto desde lo que, según Ágnes Heller, los países occidentales desarrollados afirmaron: "nosotros somos el primer mundo, el bloque dirigido por la Unión Soviética es el segundo mundo y el resto de países es el tercer mundo"; siendo la razón de fondo de estas denominaciones la producción percapita*<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Tal consideración la expresó Carlos Monsivais dentro de la mesa redonda integrada por seis intelectuales latinoamericanos (de Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay y Venezuela), misma que forma parte de los documentales de la serie televisiva: *"Buscando a América"*, producida por el Canal de Cable *HBOlé* y difundida de las 00:00 horas a la 1:00 A.M. el lunes 1 de mayo del 2000

<sup>34</sup> Esta consideración la expuso Á. Heller al complementar su conferencia: *"¿Necesita la Democracia una Elite Cultural?"*, en *Coloquio Internacional. educación, humanismo y posmodernidad* (México), celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), del 29 al 31 de mayo del 2000.

## 2.1. CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO Y CULTURAL DEL COLONIALISMO SOBRE AMÉRICA LATINA

En términos generales, conviene insistir que el *colonialismo epistemológico*, en términos teóricos y metodológicos, se complementa con muchos otros tipos más de colonialismo, cuyas manifestaciones son tanto materialmente objetivas, como simbólicas y/o latentes, además de que son ineludibles en las relaciones internacionales asimétricas de dominación, al expresarse en términos de subordinación y de dominación, entre las prácticas y concepciones que respectivamente dominan en las naciones de América Latina, en función de los intereses representados por el mundo occidental moderno; fundamentalmente, en la actualidad bajo la visión e intereses de dominación de los Estados Unidos a la cabeza, y secundados por los países más desarrollados de Europa y del mismo Japón

Ahora bien, por lo que hace a la estructura social de la dominación y de la dependencia, bajo la cual se caracteriza a la división internacional del trabajo mediante las relaciones asimétricas de explotación y de poder, se expresa en la dinámica de la adopción y de la imposición económica y cultural, de manera dialéctica, en términos concretos, ideológicos y simbólicos, tanto de prácticas y productos objetivos, así como de motivaciones, concepciones e intenciones subjetivas. Sociológicamente, tales relaciones asimétricas de explotación y de poder abarcan: por un lado, la avanzada de la modernidad occidental que ha impuesto las "nuevas" tendencias en los valores religiosos y económicos, propios de la ética protestante, en los que se ha amparado el desarrollo capitalista del mundo occidental moderno<sup>35</sup>

Así como, por otro lado, la continuidad de los ideales y principios del sentido común manifestados en las prácticas de la vida cotidiana; mismas que, de cierto modo, se fundamentan en las creencias religiosas que se amparan en las formulaciones míticas y teológicas de la escolástica (básicamente, judeocristianas) Y las que, sin embargo, a pesar de mantener cierta hegemonía siguen enfrentando una resistencia y oposición cultural, silenciosa y de alternativas ancestrales, que siguen representándose mediante ritos y cosmovisiones precolombinas; o bien, mediante prácticas eclécticas como, por ejemplo, lo son la infinidad de festividades pagano religiosas que se realizan cotidianamente en los distintos países de América Latina

No obstante, conviene advertir que tal situación no ha sido tan simple ni representativa de una verticalidad mecánica, en las relaciones sociales entre opresores y oprimidos, sino que en la historia singular del pensamiento latinoamericano se aprecia un proceso complejo dinámico, contradictorio y con permanentes coyunturas; manifestadas tanto por imposiciones, influencias, adopciones, subordinaciones e imitaciones; así como, contradictoriamente, por expresiones de rechazo, de resignificaciones, de adaptaciones, de interpelaciones y de resistencias, mediante la elaboración original de alternativas prácticas, analíticas y convergentes. Por lo que, desde estas contribuciones latinoamericanas, ha implicado una relación a veces antagonica y en otras complementaria, aunque se podría afirmar que han dominado las relaciones mecánicas de subordinación y de sometimiento, ante las perspectivas culturales que se han constituido como hegemónicas de la modernidad occidental

---

<sup>35</sup> Cfr. M. Weber, *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo* México: Premia Editora, 1980.

Precisamente, *este proceso histórico que ha caracterizado constantemente a las prácticas sociales de la región latinoamericana, se ha cualificado por una dinámica contradictoria que se ha objetivado en las expresiones hegemónicas de la dominación y su correspondiente subordinación y sometimiento, así como por las manifestaciones de emancipación y de resistencia alternativa a los intereses occidentales.* De hecho, este proceso histórico se inicia desde el mismo siglo XV, con el "descubrimiento", conquista y *colonialismo* del llamado "Nuevo Mundo"; cuya dinámica contradictoria ha continuado con diferentes énfasis a lo largo de los cinco últimos siglos, de tal modo que regionalmente sigue perdurando hasta los tiempos actuales una orientación subversiva, la cual sigue siendo fuente de sustento para la construcción de las *utopías* presentes y futuras de América Latina, mismas que desde la idiosincrasia latinoamericana son entendidas como proyectos no solamente deseables, sino posibles y realizables; por lo que el código de la utopía se concibe de manera opuesto a la forma en que se ha entendido en el mundo occidental moderno, en tanto que en tal región ha quedado suscrita al pesimismo y/o escepticismo, conforme a la premisa formulada por el filósofo inglés Tomás Moro (1478-1535)

En contraste, *en Latinoamérica la idea de utopía suele acompañarse de la noción de esperanza*, misma que constituye un elemento motivacional e intencionalmente subjetivo muy trascendente y diferente a la manera cómo se le entiende en la región occidental. *En el mundo occidental moderno se aprecia a la esperanza en términos individualistas y bajo el funcionamiento objetivo de la racionalidad pragmática*, para tal efecto, se entiende como un elemento subjetivo muy importante para el hombre y la mujer, siempre y cuando se delimite en función de lo que es factible lograr en términos personales y concretos, por lo que *resulta recomendable no ofrecer una esperanza que no sea posible lograr*, porque ello procuraría frustración. En este sentido de la modernidad occidental, *la esperanza es equivalente al esfuerzo personal y de lo que resulta posible realizar; para lo cual, se considera imprescindible que reconozcamos nuestros márgenes, en términos de los límites y de las posibilidades que deben materializarse mediante la ubicación de en quiénes recaen nuestras responsabilidades personales.*

De este modo, bajo la lógica de la racionalidad occidental, la esperanza se asume como más real en la medida en que racional e individualmente se ubican sus márgenes de responsabilidad y de concreción, y no como una ilusión o fantasía que implica deslindarse de consideraciones como las expuestas por el novelista ruso Fedor Mijailovich Dostoievski, a propósito de que si cada uno se hiciera responsable por los otros en general, todo sería un paraíso en la Tierra; por lo tanto, la racionalidad occidental nos indicaría que todo hombre y toda mujer no tiene responsabilidades en general sino por personas específicas, en tanto que el radio de acción no va más allá de eso. En suma, *conforme a esta racionalidad de la modernidad occidental, cada uno tiene que encontrar su respuesta de manera real, cada persona tiene que averiguar su radio de acción, porque individualmente no se puede ir más allá de sus propios límites y posibilidades, no se puede contravenir ni ir más allá de su radio de acción particular*<sup>36</sup>

Ahora bien, sin duda, en términos conceptuales *tales apreciaciones racionalistas y pragmatistas del mundo occidental moderno han logrado una cierta influencia en la región latinoamericana, sin embargo*, tanto en el sentido común de la población así como en las tesis de muchos de los intelectuales de esta región, *se insiste que si*

<sup>36</sup> Bajo un tono de legitimación de la racionalidad occidental para ampliar sus dominios a otros horizontes, aquí se esbozan algunas de las consideraciones que sobre la esperanza, en términos de las simples responsabilidades personales, fueron expuestas, fundamentadas y justificadas por Agnes Heller en el complemento de su conferencia: "¿Necesita la Democracia una ... Op. cit.

bien es necesario reconocer que la proyección de la esperanza se concreta en las acciones de las personas, también es imprescindible tener en cuenta su búsqueda y concreción a través de las apreciaciones de valor y los acuerdos de consenso que se logran en los movimientos políticos de los grupos sociales. Conforme a lo cual, aquí se enfatiza la potencialidad y protagonismo de los sujetos sociales, tanto a nivel de los individuos como de los grupos sociales; quienes si bien tienen la capacidad de reconocer "sus límites" impuestos, a su vez llegan a multiplicar sus posibilidades de acción cuando logran asumir sus utopías en lo personal y en lo colectivo. Por lo cual, no se soslaya que la posibilidad de concretar sus utopías descansa en las aptitudes tanto individuales como colectivas; pues en tal suma de aptitudes se basa la viabilidad de trascender subversivamente las condiciones histórico sociales de explotación y de dependencia, bajo cuyo signo de opresión han sido determinados personal y colectivamente

Es decir, en la suma de lo individual y de lo colectivo cuentan con la probabilidad de superar los límites impuestos por las estructuras sociales de dominación capitalista, mismas que operan mediante las relaciones sociales asimétricas de dominación bajo un esquema individualista; y, con ello, se objeta que es precisamente mediante utopías expresadas en proyectos realizables, que todo sujeto social puede ampliar su perspectiva y su radio de acción más allá de sus responsabilidades y de sus participaciones cotidianas, tanto individual como colectivamente. De hecho, por ejemplo, en la historia de cada Nación se les reconoce a individuos concretos, de carne y hueso, su contribución y protagonismo en la ampliación de sus múltiples radios de acción subjetiva y objetiva, al encabezar movimientos colectivos con la finalidad de conquistar lo que han significado grandes logros sociales, y mediante los cuales se han superado diferentes circunstancias de opresión. Bajo esta premisa del protagonismo personal y colectivo, la noción de utopía (junto con la de esperanza) se sustenta en múltiples sentidos subjetivos y objetivos, pues no se limita a la conciencia social personal sino que amplía en el consenso de la conciencia social colectiva; con ello, se advierte la posibilidad de identificar esperanzas falsas e infundadas, sin embargo, se asume que no se pueden avanzar y superar obstáculos e injusticias sin esperanzas

Lo cual, en suma, supone otra manera de comprender a la utopía y la esperanza, mismas que están muy vinculadas al sentido motivacional e intencional de las acciones sociales, mediante las cuales, si bien, se procura deslindarlas de cualquier fantasía, se sabe bien que no pueden dejarse de apoyar en la imaginación y en la creatividad, que corresponda con su adscripción en la cultura regional, sin descartarse las contribuciones de otras latitudes; es decir, en nuestra condición de oprimidos no podemos dar por aceptado que la pretendida construcción racional del mundo social 'está dada' de manera estática, que este mundo 'está concluido' de forma definitiva, que su progreso es resultado de una 'evolución lineal' y ajena a cualquier consideración histórica, que no es susceptible de objeción alguna, ni de resistencia y ni de lucha para transformarlo de manera radical, y que sólo es simple cuestión de adaptarse a la organización en que están estructuradas internacionalmente las relaciones sociales asimétricas de dominación<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Parte de estas consideraciones se retoman de la replica expuesta por Enrique Dussel, en oposición a las estimaciones filosóficas que sobre la esperanza individualista legitimó Ágnes Heller; estos pronunciamientos de E. Dussel se realizaron junto con su conferencia "Crítica a la Filosofía Helleriana desde la Ética de la Liberación", dentro del *Coloquio Internacional: educación, humanismo y posmodernidad* (México), celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), del 29 al 31 de mayo del 2000. Asimismo, conviene tener en cuenta que, según lo dicho por Dussel, estos planteamientos continúan siendo complementarios con sus premisas desarrolladas en su libro *Filosofía de la Liberación*. México: Siglo XXI. 1976

Como podrá advertirse, tan significativa y representativa es esta situación dialéctica de dominación y de dependencia (imposición/subordinación/sometimiento), así como de crítica, resistencia y confrontación alternativa a los intereses occidentales, con las que históricamente se han caracterizado las manifestaciones sociales, económicas, políticas, culturales y científicas de América Latina, que frecuentemente son empleadas para ejemplificar la hegemonía relativa del mundo occidental moderno. En otras palabras, esta relación asimétrica de dominación implica un proceso dinámico de imposición/dirección/adopción/supeditación, que internacionalmente es ejercido a partir de los diferentes vínculos que se mantienen entre la modernidad occidental y la región latinoamericana; lo cual, en la historia moderna, guarda analogías con los diferentes tipos de hegemonía que se han impuesto sobre otras regiones del orbe.

En este sentido, se puede advertir cómo, paulatinamente, en el transcurso del siglo XX y sobre todo a partir de la década de los años 1950, se ha configurado el predominio de los Estados Unidos, en un proceso de relevo a la hegemonía que con anterioridad sostuvo Europa, bajo el modelo eurocentrista de la modernidad occidental. En otros términos, aún en la actualidad este país norteamericano sigue refrendándose con el liderazgo económico, militar, ideológico y científico (secundado por las naciones más industrializadas de Europa y Japón); de modo que, de manera hegemónica, los Estados Unidos se asumen y promueven como el modelo occidental a adoptar universalmente y a seguir de manera subordinada.

Para tal efecto, *los Estados Unidos es el país que ha contribuido a renovar las aspiraciones del capitalismo contemporáneo, para ampliar y extender sus dominios a todos los horizontes y rincones del mundo, conforme a los matices y embates del neoliberalismo, recientemente representado bajo la estrategia de la globalización mundial*, misma que puede ser entendida como una nueva versión de colonialismo, pues se pretende imponer el triunfo de la lógica económica de la articulación de mercados y, junto con ello, el control de la ciencia, la tecnología, la comunicación y los recursos del planeta en beneficio de una élite mundial (constituida por los países más desarrollados del mundo occidental moderno).

En estricto, la estrategia de globalización mundial se aprecia como una oferta, demanda y/o amenaza, con la que se pretenden alargar los tiempos e intereses de la modernidad occidental hegemónica; de hecho, a favor del proceso de modernización global, (fortalecido con la estrategia económica de la integración de mercados) y *con la supremacía de los Estados Unidos, el mundo occidental no ha desistido en sus pretensiones por hacer que se mantenga esta nueva versión de colonialismo sobre América Latina, bajo el propósito de imponer su dominación y, con ello, universalizar la visión occidental, lo cual implica absorber, diluir y, por lo tanto, anular o ignorar las realidades y cosmovisiones que son propias de las singulares herencias indoamericanas, afroamericanas e iberoamericanas y/o precolombinas.*

Retrospectivamente, en términos históricos se puede apreciar cómo *es con la conquista de México con la que inicia la dominación y expansión colonialista europea y la consecutiva modernidad occidental en América*, pues, es con tal acontecimiento histórico que *inicia la exclusión de lo propio y la imposición de lo ajeno, se excluye lo diverso y particular para imponer lo homogéneo y general*, es decir, bajo esta lógica colonialista, lo europeo que, desde ese entonces y durante más de cuatro siglos, se consideró como expresión de lo universal, se empezó y continuó



imponiendo por sobre la diversidad, lo heterogéneo y lo singular de los pueblos de Latinoamérica, conforme ya se había hecho y se continuaría realizando, de manera hegemónica, en otras regiones del mundo<sup>38</sup>

De hecho, es desde la etapa colonial que se fue constituyendo esta situación, en tanto que, *consecutivamente y conforme a los modelos occidentales predominantes, en América Latina se fue imponiendo primero el modelo del feudalismo amparado en el saqueo y en la aculturación religiosa y medieval, aunque, posterior y muy paulatinamente, se ha impuesto el modelo de producción capitalista y, con ello, la imposición de los valores, criterios y razonamientos de la cultura occidental moderna.* Es decir, inicialmente y bajo los esquemas económicos del feudalismo, "la metrópoli española (y, en sus casos específicos, portugueses, franceses e ingleses, principalmente), al tratar de evitar la competencia, asumió un férreo control del tráfico de mercancías, sin permitir además una política que instaurara una incipiente industria; de esta forma, las colonias quedaron sujetas a la dependencia, en tanto que simplemente se explotó y saqueo la riqueza natural para abastecer el mercado industrial europeo"<sup>39</sup>

*Al no permitirse durante la etapa de la colonia el establecimiento de una infraestructura industrial básica de desarrollo, se impidió la posibilidad de constituir una burguesía nacional embrionaria, con capacidad para invertir y para acrecentar la tecnología requerida en la gestación de la industria, en todo caso, se fue recurriendo en ir favoreciendo la inversión y los intereses extranjeros, mismos que en la etapa de la colonia provinieron de la península ibérica, lo cual, paulatinamente, fue sedimentando e instituyendo una tradición interna, de modo que a partir de los procesos de independencia se incentivo la dependencia con el acceso a las burguesías de los países más industrializados de Europa*

Más adelante, "del último tercio del siglo XIX a la segunda década del siglo XX, la mayoría de los países latinoamericanos ingresaron definitivamente al mercado imperialista occidental y quedaron económicamente dependientes de él, debido a que al vincularse los sectores dominantes durante la colonia (básicamente los criollos, terratenientes y comerciantes) con la burguesía internacional, se dio origen a la oligarquía aristócrata de América Latina"<sup>40</sup>; por lo que esta "nueva clase", que más adelante sería reconocida como propia del subdesarrollo, enfatizó sus acciones productivas y culturales bajo las premisas dominantes de Europa. De modo que, *al irse desarrollando la industria bajo el sustento económico y tecnológico de Europa, los enclaves de población que antes eran predominantemente rurales se fueron urbanizando y transformando en ciudades, con lo que se fueron introduciendo importantes modificaciones en la estructura de las sociedades latinoamericanas, mismas que consecutivamente fueron ampliando su estrecha dependencia hacia las economías europeas.*

No obstante, *es en el transcurso de las primeras tres décadas del siglo XX cuando esta situación empezó a generarse en crisis y a constituir conflictos armados de diversa complejidad (estrictamente burgueses, o proletarios, o campesinos, o relativamente populares, o de carácter bivalente: burgueses/populares)*<sup>41</sup>; puesto que,

<sup>38</sup> Cfr. E. Dussel "Crítica a la Filosofía Helleriana desde Op cit

<sup>39</sup> F. Pérez Espinoza, "La Universidad en América Latina"; en *Síntesis* (Puebla, México) Diario Matutino (Sección C, Cultura) Año 8, Núm. 2853, 2 de mayo del 2000; pp. 4

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Sobre la Revolución Mexicana se han consignado varias tesis, unas que la definen como una revolución burguesa, otras que la ubican como una revolución campesina, otras que la definen como una revolución

precisamente, en distintos países de América Latina los llamados sectores medios y bajos (populares) se llegaron a integrar con diversos fragmentos inconformes de la burguesía, quienes en estricto formaban una clase desplazada en la toma de decisiones políticas. De hecho, sobre esta convergencia de sectores sociales heterogéneos, *en varias naciones latinoamericanas se constituyeron movimientos de insurrección con un carácter estrictamente de revoluciones burguesas/populares*, en tanto que, a pesar de sus diferentes intereses, coincidieron en manifestarse y rebelarse violentamente en contra de todo lo hasta entonces hecho tradicional por la aristocracia dominante

Ante esta situación de insurrección que en cada país se extendió por largos años, algunos sectores procuraron aprovechar las diferentes coyunturas, en la búsqueda de resolver los conflictos revolucionarios conforme a sus intereses particulares de dominación. De acuerdo con lo cual, se fueron estableciendo nuevos pactos y alianzas entre los grupos más poderosos; por lo que finalmente, *en una buena parte de los países latinoamericanos, la vieja oligarquía se vio obligada a establecer su alianza con "la nueva burguesía, originando una clase burguesa más fuerte y poderosa, cuyo empuje y consolidación relativa se concretó durante la década de los años 1930, con el afán de industrializar sus propios países,"*<sup>42</sup> situación bien aprovechada en algunos países de América Latina por la reciente Gran Depresión de 1929 y por la etapa de conflicto internacional que era preludio de la segunda guerra mundial.

*Paradójicamente, una vez concluida la conflagración de la segunda guerra mundial y debido a que el propio sistema capitalista ajustó su desarrollo en las nuevas relaciones asimétricas de producción internacional, en consecuencia, las burguesías nacionales latinoamericanas caracterizadas por su particular tradición de dependencia, pronto tuvieron que aceptar su alianza obligada y subordinada con la burguesía internacional del primer mundo, ello, ante la necesidad de explotar los recursos naturales y, por ende, de contar con capitales para invertir de manera prioritaria en tecnología para la industria. Además de que la burguesía industrial nacional se "consolidó" de esta manera dependiente, se incrementó el numeroso sector de obreros en las ciudades, mismos que en su mayoría provenían de las zonas rurales, de hecho, tal situación empezó a generar el fenómeno de éxodo de habitantes del campo a las ciudades, con lo que se ha profundizado la subordinación y el abandono relativo del campo*

Por lo que se refiere a *la clase burguesa dominante en cada uno de los países latinoamericanos*, esta clase "quedó de nueva cuenta dependiente económica y políticamente del exterior, sobre todo de un país imperialista que desde entonces (después de la segunda guerra mundial) se erigió como dominador de América Latina: los Estados Unidos"<sup>43</sup>. De este modo, se consolidó *esta tradición estructuralmente dependiente del sistema capitalista en la región latinoamericana*, misma que *ha mantenido su vigencia hasta la actualidad* y que, sin duda, constituye un fuerte peso en las economías nacionales; en tanto que, *a su vez, los embates del neoliberalismo que claman por la globalización de los mercados mundiales, han contribuido no sólo en preservar sino en reforzar el modelo de la dependencia* de la mayoría de países, a cambio de garantizar el desarrollo de unos cuantos países (entré ellos Estados Unidos, Japón y los países más industrializados de Europa)

---

burguesa/popular; al respecto, como ejemplo, Adolfo Gilly la ubica como una revolución campesina por la tierra y el poder. Cfr. A. Gilly, *La Revolución Interrumpida* México: El Caballito, 1981

<sup>42</sup> F. Pérez Espinoza, "La Universidad en América" Op. cit.; p. 4

<sup>43</sup> Ibidem.

De este modo, además del relevo hegemónico retomado por los Estados Unidos desde la segunda mitad del siglo XX, en la época más contemporánea (delimitada a partir de la década de los años 1980) y conforme a los propósitos de universalizar el modelo del mundo occidental moderno por sobre cualquier otra manifestación económica, política y cultural, la estrategia del neoliberalismo se ha reforzado y actualizado mediante la propuesta de la globalización mundial; misma que implica, en estricto, la imposición del renovado sistema capitalista, el cual, conforme a sus criterios, razonamientos y valores éticos, económicos, políticos y culturales, ha pretendido el control de los recursos del planeta, la ciencia, la tecnología y la comunicación, en beneficio de los países occidentales más desarrollados

*Dicha globalización mundial, como nueva versión del colonialismo, se ha tratado de ampliar a todas las regiones y horizontes del orbe a través de la presión e influencia de las instituciones internacionales y financieras de la sociedad moderna (ONU, OEA, UNESCO, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, Comisión Económica para América Latina, etcétera), bajo signos de equivalencia, de generalización, de homogeneidad y de universalidad.*

Es decir, históricamente, *los países más industrializados de Europa y los Estados Unidos han extendido su dominio a otras latitudes, bajo la imagen de la modernidad representada como general, homogénea y universal, con lo que, en términos colonialistas, se excluye e ignora lo singular, lo heterogéneo y lo diverso; lo cual, no es sino una incapacidad de ver, oír y aceptar la existencia de lo diferente, o bien, puede ser un temor por reconocer otras versiones y/o sub-variantes.* De tal manera que "Claude Levi Strauss llegó a promover la idea de una integración inclusiva sin aceptar ningún tipo de diferencias, ya fueran de razas, culturas y clases sociales"<sup>44</sup>; no obstante, la idea de libertad, por ejemplo, aunque se promueve como un ideal universal no significa lo mismo en contextos distintos, además de que una misma idea de libertad no sobrepasa los márgenes de ciertas situaciones y circunstancias. Bajo esta lógica, *el actual modelo de la modernización occidental mantiene su pretensión de imponerse por sobre lo particular, lo individual y lo local, por sobre la diversidad y la pluralidad, por sobre el optimismo, la creatividad y la imaginación de lo diverso y de lo propiamente singular.*

Sin embargo, lo nocivo de la estrategia de globalización conforme a los patrones del mundo occidental moderno, sin duda, es la reiteración colonialista de advertirse como un modelo homogéneo y universal; así como por su intencionalidad excluyente, al pretender ignorar a las mayorías desposeídas y/o apreciar la diversidad como uno de los costos que implica mantenerse de manera externa a occidente; lo cual, le ha justificado a la modernidad occidental para funcionar exclusivamente en torno a sus intereses de minoría dominante. Cuestión que no es reciente sino que coincide con las diferentes estrategias colonialistas emprendidas, históricamente, por el mundo occidental moderno, incluyendo a la tendencia más reciente, misma que desde finales de la década de los años 1970 se ha autodefinido como posmoderna, cuyo discurso analítico constituye de hecho una comprensión actualizada de las manifestaciones contemporáneas de la modernidad occidental<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Cfr J Friedlander, "Cultura indígena y políticas educativas"; en *Coloquio Internacional: educación, humanismo y posmodernidad* (México), celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), del 29 al 31 de mayo del 2000

<sup>45</sup> Aquí resulta pertinente tener en cuenta la estimación que ha planteado Ágnes Heller a propósito de la posmodernidad, que la concibe como un discurso teórico que, en realidad, implica una nueva comprensión de la

Por lo que, según varios teóricos críticos, a pesar del carácter resbaladizo de las nociones referidas a lo moderno y lo posmoderno, estos términos han coincidido en constituir posturas excluyentes de lo heterogéneo, de lo contrario y de lo diverso, tanto en términos teóricos desde los cuales se han fundamentado y descrito los propósitos y los efectos racionales y objetivos de la modernidad occidental, así como en razón de los resultados empíricos concretos. Conforme a lo cual, cabe la precisión acerca de que *"con la desaparición del socialismo real se produjo el mundo unipolar en que vivimos y se dio vía libre a los monopolios transnacionales cada vez más gigantescos, que se han transformado en los verdaderos motores sociales a través de su poder económico; por ello, a la hora de la globalización los excluidos del 'desarrollo' suman más de la mitad de la población mundial, 56 por ciento para ser precisos, de los cuales mil 200 millones de personas viven con menos de un dólar por día y otros 2 mil 800 millones no alcanzan los dos dólares diarios"*<sup>46</sup>

En este mismo sentido, se han manejado algunas otras cifras que establecen que propiamente son dos terceras partes de la humanidad las que han quedado excluidas de los beneficios de la modernidad occidental (tales cifras comprenden a los excluidos tanto de otras zonas del mundo como de la propia región occidental); con ello, se puede concluir que *"el impresionante desarrollo técnico y científico ocurrido en el último siglo contrasta con el limitado desarrollo del terreno social, atestiguado también por las desigualdades e injusticias que persisten y se profundizan, de hecho, la civilización moderna ha centrado la mira en el desarrollo material, pero ha dejado de lado la dimensión ética"*<sup>47</sup>

Conforme a lo cual, Ágnes Heller ha insistido que resulta comprensible el hecho del porqué *la ciencia y la tecnología han dejado de constituir la esperanza para contribuir al desarrollo social, mediante alternativas que resuelvan los abismos cada vez más crecientes, mismas que se caracterizan por las inequidades e injusticias entre los que más tienen (muy pocos) y los que menos tienen (la gran mayoría) No obstante, ello no implica que no sea importante promover la ciencia y la tecnología, aunque implica la necesidad de reorientar su rumbo a fin de favorecer al total de la humanidad y, de este modo, recuperar la esperanza que se ha perdido sobre una ciencia moderna que no ha podido tratar cuestiones elementales de la humanidad en general y de regiones como la de América Latina, en términos de la vida, la muerte, y el amor, por ejemplo*<sup>48</sup>

En el afán de profundizar habría que ponderar la estimación crítica que ha planteado Enrique Dussel, quien ha considerado que las diferentes manifestaciones históricas de la modernidad y del propio discurso de lo posmoderno, han implicado modelos sociales de nula conveniencia para regiones como la de América Latina; puesto que, desde la hegemonía del mundo occidental moderno se ha establecido una franca exclusión de lo heterogéneo y de lo diverso; tanto en la falta de reconocimiento y/o de respeto a las culturas regionales distintas de la cultura occidental, así como en la eliminación de las posibilidades reales de desarrollo de tales regiones diferentes del mundo

---

modernidad, en sus expresiones contemporáneas de finales del siglo XX. Cfr. Á. Heller, "¿Necesita la Democracia una ... Op. cit.

<sup>46</sup> L. de la Peña y A. M. Cetto. "Ciencia y desarrollo industrial para un país como México. Avances tecnológicos en el mundo"; en *Lunes en la Ciencias*, Suplemento del Periódico La Jornada. Número 133, lunes 17 de julio de 2000; p. 11

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> Cfr. Á. Heller, "¿Necesita la Democracia una ... Op. cit.

Y, precisamente, son tales regiones a las que se les ha determinado una posición de adopción, de subordinación y de sumisión, frente al dominio, imposición y dirección del mundo occidental moderno; de hecho, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, las dimensiones de esa segregación son tales que se habla que *del total de la humanidad los excluidos se aproximan a dos terceras partes. En estricto, los excluidos podrían, sin duda, volver a cobijar sus esperanzas en términos de sus utopías realizables fuera de las orientaciones de la modernidad y de la llamada posmodernidad occidental; y, en cambio, conducirlas bajo posturas añejas y/o transmodernas (lo transdisciplinario y lo transmoderno se constituyen por lo excluido), que se han constituido de acuerdo con la gran diversidad de expresiones sociales y culturales, mismas que, sin embargo, han quedado excluidas e ignoradas a partir del desarrollo de la modernidad occidental*<sup>49</sup>

Por lo tanto, con base en el anterior esbozo histórico sobre el desarrollo colonialista de América Latina en su relación con el mundo occidental, se puede comprender, aunque parcialmente, cómo *los países latinoamericanos en sus distintas etapas históricas han quedado en una posición de desventaja y dependencia del exterior, tanto económica y políticamente como científica y tecnológicamente*. primero, durante más de cuatro siglos, por parte de países europeos; y, posteriormente, después de la segunda guerra mundial, a cargo de los Estados Unidos. De este modo, *el colonialismo no debe concebirse como un fenómeno social que, bajo una apreciación de historia lineal, habría tenido un principio, un desarrollo y un final, sino debe comprenderse como un síntoma que caracteriza a las propias relaciones internacionales asimétricas de dominación*, en este caso entre el mundo occidental moderno y sus regiones subordinadas; *síntoma que, por cierto, no ha sido suficientemente reconocido y ni mucho menos ha sido atendido y resuelto*

Dentro del marco de las relaciones internacionales asimétricas de dominación, *puede ubicarse a América Latina como un continente que no ha contado con condiciones equitativas de competitividad en materia política, económica, militar, tecnológica y científica y, en consecuencia, ha jugado un papel de suma subordinación bajo la tutela impuesta por el mundo occidental moderno, sobre todo a través de las políticas públicas; mismas que muchas veces son prescritas sobre la base de "convenios" establecidos con los organismos internacionales, de los cuales se depende económicamente (por ejemplo, en el caso de Latinoamérica tienen una presencia hegemónica: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina, la UNESCO, etc )*

*No obstante, a su vez, en los distintos sectores de población siempre se han manifestado posibilidades y expresiones reales de oposición a lo impuesto, desde lo singular y distinto a lo occidental, así como expresadas subversivamente en términos de las estrategias de rechazo, resistencia, emancipación y alternativas de innovación, mismas que, sin duda, han resultado y siguen resultando contrarias e insurrectas a los propósitos de universalizar el modelo hegemónico del mundo occidental moderno, que sigue presumiendo sobre la pretendida igualdad de oportunidades garantizada por la sociedad occidental; igualdad de oportunidades que en realidad ni se promueve ni se permite que existan porque, en estricto, ello implicaría reconocer lo singular y lo heterogéneo por sobre lo supuestamente universal y homogéneo, que se defiende como estrategia de la dominación*

---

<sup>49</sup> Cfr. E. Dussel, "Crítica a la Filosofía Helleriana desde . Op cit

Por ello, en los diferentes campos de producción científica de la región latinoamericana y a cargo de los investigadores locales, tendrán que irse construyendo y/o reforzando alternativas de análisis y posibilidades de solución a los problemas sociales que se enfrentan cotidianamente, tal y como ha ocurrido en el campo literario de América Latina, en donde una buena parte de la contribución, problematizadora, indagadora, analítica y prescriptiva les ha correspondido a los intelectuales comprometidos con nuestros pueblos<sup>50</sup>; y que son, en estricto, intelectuales orgánicos que han asumido la finalidad de sistematizar una narrativa teórica de lo propio, mediante la cual se espera habrá de emerger y expresarse lo singular y lo diverso, en paralelo, y quizás excluyendo, incluyendo, recreando y/o interpelando, a lo supuestamente universal<sup>51</sup>

En sentido contrario, algunos autores se inclinan a favor del modelo de dominación occidental, pues estiman que la modernidad debe de ser inclusiva, al respecto, Ágnes Heller apela sobre la necesaria existencia de los discursos hasta ahora marginales de frente y teniendo siempre como complemento al discurso de lo universal, en tanto se reconoce que, dentro del contexto de la modernidad occidental, el discurso oficial e institucional ha excluido muchos saberes y prácticas, tal y como serían las derivadas del conocimiento de la medicina natural, por ejemplo<sup>52</sup>. Es decir, en términos mecánicos y eurocentristas, se han auto exculpado insistiendo en la misma fórmula colonialista, bajo la cual se estima la posibilidad de que los discursos locales y marginados, se integren y sumen (sic) al discurso de la globalidad occidental, y, así, superar su condición histórica de haber sido sistemáticamente ignorados, diluidos y/o excluidos, tanto por la tradición europea como por la tradición norteamericana.

Sin embargo, esta recomendación de integración en realidad no se ha realizado directamente, sino más bien ha funcionado como una fuerza influyente, diluyente y de distorsión; por lo que algunos intelectuales sugieren que no conviene el intento de integrarse al discurso de la globalidad occidental, en la medida en que, históricamente, la mayoría de las élites culturales de nuestra región latinoamericana han terminado por seguir y/o contribuir en torno a la visión de lo homogéneo y de lo universal, como si fuera un modelo general. Puesto que ha resultado común el terminar

<sup>50</sup> Según David Cooper, este tipo de intelectuales actúan contra sus propios intereses ya que eligen ser congruentes y auténticos con una práctica comprometida y orientada a la justicia con los otros (teoría y acción); y con ello, por contradictorio que parezca, optan por la vida, al optar por ser y estar con los otros, incluso más allá de la muerte. Cfr. D. Cooper, *¿Quiénes son los Intelectuales?* Barcelona: Pretextos, 1974.

<sup>51</sup> La noción de intelectual orgánico colectivo es un término acuñado por Antonio Gramsci, para definir al estudioso comprometido que habría de cumplir el papel de definir el perfil y la función del Partido Comunista. En este sentido, ser orgánico implica no sólo estar organizado al interior de una fuerza política, sino sobre todo ser orgánico de un proyecto político y estar vinculado comprometida y militantemente con dicho proyecto; por lo que, si bien, A. Gramsci precisa que también hay intelectuales orgánicos del bloque histórico dominante, él enfatiza en los intelectuales orgánicos del bloque histórico popular para precisar que los hay vinculados con la izquierda orgánica, con sus diferentes partidos o agrupaciones; los hay vinculados con el movimiento social en sus distintas expresiones; hay otros intelectuales independientes pero orgánicos por sus orígenes culturales. De este modo, los intelectuales orgánicos del bloque histórico popular suelen no estar necesariamente afiliados a un partido político; de hecho, en la situación concreta y contemporánea de América Latina, lo más frecuente es que no lo estén. No obstante, es indudable que toda fuerza política (como, por ejemplo, los partidos comunistas, las agrupaciones civiles de izquierda y los movimientos guerrilleros) cuenta con núcleos sólidos de intelectuales orgánicos; los cuales son indispensables para contribuir tanto a elaborar y encauzar los proyectos políticos, así como para asesorar la estrategias de resistencia y de negociación.

<sup>52</sup> Cfr. Á. Heller, "¿Necesita la Democracia una ... Op. cit.

*apegándose, consecutiva y paralelamente, a la hegemonía de la tradición epistemológica europea y/o bien de la tradición analítica norteamericana; mismas que han sido advertidas como las tradiciones científicas representativas, no sólo máximas sino únicas de la era moderna; y conforme a las cuales, se han institucionalizado y profesionalizado muchas de las prácticas de los intelectuales de nuestra región*

No obstante, en todo caso, *la potencialidad y virtud propia de los intelectuales orgánicos de los países latinoamericanos es que son, en esencia, distintos a los del mundo occidental moderno, porque se vive y participa de manera directa en las realidades susceptibles de estudio y, con ello, en la construcción y consolidación social de los códigos explícitos, tácitos y simbólicos, que son propios de los discursos de la población a la que se pertenece, además de que se tienen mayores ventajas de acceso a su comprensión, aunque, también, ello implica ciertas limitaciones, pues puede implicar ser copartícipe de que gran parte de estos discursos se mantengan con un carácter de marginales*

En este sentido, *los intelectuales orgánicos de los pueblos latinoamericanos cuentan con la prospectiva de apelar a que emerja, se exprese y se reconozca lo propio, lo singular y lo diverso, así como evitar incluirlo de manera mecánica en los discursos de la modernidad para que no se diluya y/o distorsione, conforme a la generalidad de lo supuestamente universal* porque, en todo caso, la interpretación de lo heterogéneo habría de correr en paralelo a la explicación de lo homogéneo. Por ello, los sujetos sociales que participan en la producción de los códigos de comunicación (explícitos, tácitos y simbólicos), que son constitutivos de los discursos llamados marginales, y que forman parte de las realidades susceptibles de estudio de nuestra región latinoamericana, serían los que tienen las posibilidades y responsabilidades más próximas de identificar, sistematizar, analizar y elaborar las tesis teóricas, que puedan dar respuestas tanto para la explicación e interpretación de nuestra realidad, así como para la solución de los problemas y necesidades singulares de la región de América Latina, de nuestros países y de nuestras localidades

## **2.2. CONTEXTO HISTÓRICO DEL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICO SOBRE AMÉRICA LATINA**

A propósito de la hegemonía que guardan las premisas de la modernidad (por ejemplo: civilización, positivismo, democracia, ciudadanía, liberalismo, globalización económica, libre comercio y libre empresa, esperanza individual, desarrollo científico y tecnológico, etcétera), como representativas del modelo de racionalidad de la sociedad occidental capitalista, se puede apreciar cómo, en paralelo, dentro de la sociedad latinoamericana se manifiestan serias contradicciones sociales entre las tendencias de dominio, de subordinación y de sometimiento, o bien de las posturas de resistencia contrahegemónica y/o de rechazo ante los diferentes esquemas de colonialismo económico, cultural, político y tecnológico<sup>53</sup>

Bajo tales esquemas concurrentes y aunque sea en términos relativos, *también se han generado expresiones colonialistas de tipo epistemológico; amparadas en las tendencias científicas (teóricas y metodológicas) más hegemónicas del mundo occidental moderno. Lo cual, ha repercutido para que sigan siendo escasas las*

---

<sup>53</sup> Por parte de las posturas de resistencia y/o de rechazo a la racionalidad occidental moderna, se ha insistido en recuperar categorías de análisis hace tiempo descartadas y/o consideradas 'pasadas de moda' por los paradigmas hegemónicos de las ciencias sociales; entre tales categorías destacan: utopía, colonialismo, lucha de clases, memoria histórica, compromiso, entrega, emancipación, lucha social, equidad, justicia, etcétera.

*experiencias científicas, conforme a la identidad del contexto latinoamericano; así como, en particular, para que siga siendo incipiente la investigación educativa que se realiza regionalmente.*

En términos llanos, sobre las realizaciones científicas en América Latina se puede advertir que *sigue siendo una de las prácticas más usuales e intensas la adopción de conocimientos disciplinarios y la supeditación a paradigmas (explicativos, interpretativos y prescriptivos), que en la historia moderna han sido elaborados en los países más desarrollados bajo las motivaciones, concepciones, problemas, necesidades experiencias e intereses prevaletentes en el mundo occidental, cuya región dominante ha sido encabezada consecutivamente por los países más desarrollados de Europa y por Estados Unidos, éste último desde la segunda mitad del siglo XX; es decir, históricamente, las elites culturales de nuestra región han seguido y/o retomado como propias las tradiciones epistemológicas hegemónicas, fundamentalmente, de Europa y/o de Norteamérica.*

En este sentido, son diversas las dimensiones sociales sobre las que se ha ejercido el fenómeno del colonialismo y, por lo tanto, son muy amplias y complejas las estrategias que se han desarrollado para establecer y consolidar los propósitos del dominio occidental; en cuyo refuerzo y a lo largo del siglo XX, una de las premisas más hegemónicas es la del pragmatismo instrumental, acuñado por John Dewey<sup>54</sup> En específico, *a propósito del presumible colonialismo epistemológico se ha amparado la intención política y cultural de influir y de determinar el oficio de investigar en la región latinoamericana, bajo el sustento y la injerencia impositiva del pensamiento occidental moderno; mismo que ha sido usualmente adoptado en los procesos de institucionalización de la ciencia, para influir la formación de profesionistas y orientar las prácticas científicas.*

Para lo cual, históricamente, *una de las estrategias prácticas del colonialismo epistemológico ha sido mantener a la península ibérica como "ventana-puente" e importante vía de impacto y de canalización de los paradigmas explicativos, interpretativos y prescriptivos. Bajo tal estrategia, sin duda, ha tenido un peso importante la industria de traducción, de edición y de comercialización del pensamiento occidental, a través de empresas editoriales españolas con las que se ha inundado de obras, principalmente europeas y norteamericanas, al mercado intelectual latinoamericano.*

En estricto, como expresión de solidez de los propósitos de universalizar la visión del mundo occidental moderno, se han establecido sucursales de la industria editorial ibérica en varias de las principales ciudades de América Latina; cuyo encargo es la traducción, edición y comercialización de la producción intelectual europea y norteamericana, básicamente. Además, esta industria editorial occidental ha enfrentado poca competencia por parte de las empresas editoriales nacionales de América Latina (como lo son en México, por ejemplo, el Fondo de Cultura Económica y Siglo XXI, así como ediciones SEP y UNAM); las cuales, más que oponer una competencia alternativa, han reforzado la reimpresión de muchas obras occidentales, a pesar de que uno de sus propósitos haya sido preservar y promover la producción escrita del pensamiento latinoamericano

<sup>54</sup> En particular, John Dewey prefirió este término para emplearlo por sobre el del simple pragmatismo a fin de evitar cualquier equívoco, pues consideró que "la esencia del pragmatismo instrumental consiste en concebir a ambos, conocimiento y práctica, como los medios para asegurar los bienes —excelencia de todo género— en la existencia experimentada" Referencia citada en N. Abbagnano. *Diccionario de Filosofía* México: Fondo de Cultura Económica, 1993; p. 941.



Por otra parte y *en paralelo* con la importante influencia de las empresas editoriales españolas, en el mismo proceso de colonialismo epistemológico, *históricamente ha tenido un peso fundamental el establecimiento de la Universidad en América Latina*<sup>55</sup> Espacio social en donde se ha institucionalizado y profesionalizado la actividad filosófica, artística y científica en esta región; y en donde, paulatinamente, se han adoptado, legitimado, reproducido y desarrollado determinados saberes epistemológicos occidentales, así como ciertos convencionalismos y prácticas de investigación

En este sentido, las primeras universidades fundadas por los españoles en América promovieron la enseñanza de contenidos educativos relacionados con la filosofía escolástica, la teología y el derecho, mismas que eran expresiones fundamentales de los valores dominantes de la península ibérica, con los que se buscaba consolidar la hegemonía de una de las visiones europeas dominantes de ese entonces. Por lo tanto, *si bien la Universidad europea, traída por los españoles, fue asentada en territorio indígena, sin embargo, los saberes y prácticas de esta cultura oprimida no fueron incorporados sino, más bien, fueron ignorados, negados, excluidos y eliminados de los claustros religiosos y de los espacios universitarios establecidos durante el proceso de cristianización, de manera radical.* De este modo, españoles y criollos, asumieron a la Universidad instalada en América como un instrumento dispuesto a reforzar la dependencia generada por la conquista, mediante la reproducción y legitimación de la ideología occidental, propia del clero y de las clases ricas y acomodadas, e identificadas con los valores educativos de la península ibérica<sup>56</sup>

De manera adicional a ese papel funcional que tuvieron, durante la etapa de la colonia, las Universidades hispanoamericanas en torno a los intereses peninsulares de dominación occidental, *ocurrió algo análogo en las etapas de independencia* de los diferentes países que habían sido colonias de España y de Portugal, básicamente. Pues en ese nuevo período, *además de que la educación siguió sirviendo sólo a los sectores dominantes* (hijos de criollos, terratenientes, comerciantes y funcionarios públicos), *las Universidades latinoamericanas fueron retomando los planteamientos positivistas de la Universidad napoleónica, expresados mediante los ofrecimientos del modelo de la República francesa, emanada de la Revolución de 1789, en términos de libertad, igualdad, fraternidad, laicidad, nacionalismo y ciencia; mismos que se constituyeron en concepciones y principios hegemónicos de la modernidad occidental*

---

<sup>55</sup> Aquí se utiliza el concepto de Universidad en términos generales, pues habrá de tenerse en cuenta que previo a la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, a principios de la segunda mitad del siglo XVI, antes, en 1537, se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, como la primera institución de educación superior creada en América. Posteriormente, además de nuevas universidades y colegios se crearon otros Institutos. Cfr. F. Larroyo, *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa, 1947; pp. 127-148; así como F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, "La educación universitaria"; en: *Historia de la Educación Pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982; pp. 532-585.

<sup>56</sup> Habrá que tenerse en cuenta que la Universidad surge en Europa en plena etapa medieval, aproximadamente en el siglo XIII, como resultado del interés, entre otros, por traducir textos filosóficos y científicos del árabe y del griego al latín; y bajo cuya necesidad se empezaron a considerar como centros de erudición, que tenían como objetivo esencial la elaboración y difusión de una herencia cultural e intelectual común, en beneficio de las generaciones venideras. En este sentido, entre las primeras universidades europeas medievales que se pueden identificar destacan las de París (Francia), Bolonia (Italia) y Oxford (Inglaterra), en donde se desarrolló la filosofía escolástica del siglo XIV al XVI. Cfr. F. Pérez Espinoza, "La Universidad en América ... Op. cit.; pp. 4.

De hecho, a propósito del desarrollo histórico de la formación social europea, es sobre la nueva base de los principios, prácticas y saberes racionalistas republicanos, que se sustentó gran parte de lo que empezaba a ser la hegemonía de la organización de los Estados Nación; *con lo que una buena parte de estos Estados Nación empezó a basarse en el modelo de producción del sistema social capitalista* que, en términos relativos, había logrado la derrota del sistema social del feudalismo; mismo que había sido dominante durante el desarrollo de la sociedad medieval, en una buena parte de la etapa colonial de América Latina

En este sentido, *junto con la hegemonía de las ideas racionalistas empezó a ser relegado el pensamiento amparado en las creencias de "fe" y, por lo tanto, relevado por los conocimientos derivados del incipiente "saber" científico*, en cuya confrontación antagónica *"creer algo" empezó a implicar "no saber"* y, en consecuencia, el "saber" inició la anulación de los parámetros de influencia social de la "fe". En otras palabras, la certidumbre del "yo sé" empezó a acompañarse de un sentido de pensamientos racionales, mismos que habrían de estar sustentados en la comprobación de hechos empíricos y, por ello, evidentemente objetivos y abordados de manera neutral; en tanto que, las estimaciones cotidianas del "yo creo" empezaron a ser reconocidas peyorativamente como abrigo de sentimientos subjetivos improbables, que si bien no han implicado ignorancia tampoco han significado saber<sup>57</sup>

En este orden de ideas, a la par de haberse incorporado en las universidades latinoamericanas los principios, prácticas y contenidos de la cultura occidental, vigente en ese entonces y caracterizada por lo que empezaba a reconocerse como prototipo hegemónico de la vida moderna; se fue dando paso a críticas sobre aquellas cuestiones que tuvieran un carácter clerical y, con ello, se agudizó el desfase y pérdida de la base ideológica de los esquemas culturales de la sociedad medieval. Con lo que, *consecutivamente, se fue suscitando el encumbramiento de la ciencia y la declinación del dominio que había tenido la enseñanza de la escolástica y de la teología*, lo cual ocurrió junto con la formación de los sectores urbanos que, también, trajeron consigo el inicio de las transformaciones en la estructura de la sociedad y de las mismas universidades, entre las cuales implicaron, a su vez, cambios en sus relaciones de mayor interdependencia.

Aunque, en Latinoamérica tales relaciones de interdependencia fueron siendo cada vez más complejas y menos representativas de una correspondencia funcional entre sociedad y Universidad; puesto que *al incrementarse la industrialización, a partir de los inicios de la década de los años 1930, aumentó tanto la burguesía industrial como el numeroso sector de obreros en las ciudades. Tal situación produjo cambios en las universidades, "pues los hijos de comerciantes, terratenientes y funcionarios públicos ya no fueron los únicos en ingresar a ellas, así se presenció en la mayoría de países latinoamericanos una lucha al interior de las universidades en contra de los viejos sistemas de control social.* Como ejemplo, tenemos la participación estudiantil en la resistencia y lucha contra las dictaduras militares; además de asumir una creciente participación política, puede agregarse que la docencia y pedagogía universitarias incorporaran la politización de los estudiantes. La

---

<sup>57</sup> Al respecto conviene consultar los textos de: A. Heller, "El saber cotidiano"; en *Sociología de la Vida Cotidiana* Barcelona: Península, 1987; pp 317-358; F. Pérez Espinoza, "La Universidad en América" Op cit; y H. Alpert, "Emilio Durkheim: francés, maestro, sociólogo"; en Silva Ruiz, Gilberto y Guillermo J. R. Garduño Valero (Comps), *Antología. Teoría Sociológica Clásica Émile Durkheim* México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1997; pp 81-125.

tendencia de estas luchas universitarias en América Latina fue buscar una sociedad más justa y desarrollada, y son los universitarios quienes se erigen como líderes políticos, en un intento de participación en la modernización de sus sociedades, contraponiéndose a la estructura política dominante"<sup>58</sup>.

De hecho, esta situación de planteamientos y prácticas alternativas a las impuestas por el modelo hegemónico del mundo occidental moderno, ha emergido con base en fuentes ambivalentes de desarrollo, derivadas tanto del propio pensamiento latinoamericano, como de las mismas influencias epistemológicas, europeas y norteamericanas; de las que, históricamente, ha continuado siendo objeto este continente. Al respecto, en términos teóricos generales, *se han constituido perspectivas innovadoras que apelan a la singularidad de la identidad regional de América Latina, sin embargo, en paralelo, se han continuado, impuesto y/o retomado de manera dominante los paradigmas hegemónicos occidentales*, por ejemplo: las teorías del funcionalismo se han adoptado para promover el desarrollo conforme a la experiencia de la modernidad occidental, así como las premisas críticas al propio desarrollismo

No obstante, en la época más contemporánea, que abarca *a partir de la década de los años 1980, se ha renovado la modernidad del capitalismo a partir de la hegemonía del capital financiero, mismo que se ha promovido como una tendencia del capital sin adscripción a las fronteras nacionales*, y es, precisamente, conforma a la orientación del desarrollo amparada en la convocatoria de la globalización económica (a partir de la articulación de los mercados, que supone ponerse por encima de los proteccionismos nacionales), que se ha lanzado una embestida contra la organización tradicional de la modernidad occidental, misma que se había basado en la conformación de los Estados Nación

Sobre esta plataforma de determinismo estructural, resulta que *en la profesionalización de la ciencia moderna se han fortalecido y diversificado algunas tendencias que presumen estar constituidas sobre la base de la articulación de fronteras epistemológicas, sin embargo, en la mayoría de tales tradiciones de convergencia sólo se incluye a paradigmas de corte fundamentalmente occidental. Puesto que, en las versiones más recientes de la ciencia se mantiene la regla de que todo discurso institucionalizado excluye a otros discursos instituyentes, los margina, ignora y/o elimina desde su postura dominante*, de allí que, en las tradiciones analíticas de la modernidad occidental se le ha dado cabida, de manera hegemónica, a lo racional y a lo empírico objetivo

De modo que, una perspectiva de globalidad diferente a la que ha dominado en el mundo occidental moderno podría permitir pensar en articular no sólo lo supuestamente útil y dejar de excluir a cuestiones, procesos, prácticas y experiencias aparentemente inútiles, tal y como desde perspectivas externas a la modernidad se ha llegado a considerar así a lo diferente de occidente. De hecho, dimensiones como las referidas a lo útil e inútil (así como a lo visible e invisible, lo objetivo y lo subjetivo, lo racional y lo mágico, lo evidente/aparente, lo simbólico y lo latente, por ejemplo), proporcionan una capacidad de visión más auténticamente universal, que no deja de ser excluyente por mucho que se promueva en términos de la pluralidad y no de lo únicamente homogéneo

En suma, con base en lo hasta antes señalado se pueden identificar *dos niveles en que se ha apoyado el colonialismo epistemológico*, por un lado, se puede ubicar al que podríamos considerar como *el nivel de lo*

---

<sup>58</sup> F. Pérez Espinoza, "La Universidad en América". Op cit.; p 4

*propiamente científico* y referido al soporte teórico, metodológico y técnico instrumental, mismo que ha estado representado por la imposición y adopción de las tradiciones científicas y los paradigmas, que han sido dominantes en los diferentes campos científicos del mundo occidental moderno; y, por otro lado, se puede reconocer *el nivel* que se podría definir como *de la infraestructura material y simbólica*, mismo que abarca tanto el proceso de institucionalización y de profesionalización de los quehaceres científicos, como los referidos a los del patrocinio financiero y de la promoción ideológica y de difusión editorial.

*Bajo tales niveles de sustentación del presumible colonialismo epistemológico, el mundo occidental moderno ha asumido el liderazgo en las diferentes relaciones de lucha política y científica, por lo que simbólicamente y materialmente ha reclamado la conquista y posesión, exclusiva e incuestionable, de la autoridad científica, y, con ello, políticamente ha amparado su hegemonía epistemológica, misma que le ha permitido legitimar a su producción, y no a otra, como la 'auténticamente científica'. De hecho, el pensamiento occidental moderno, al enmarcar su hegemonía, ha ganado terreno con el complemento de sus presiones económicas, políticas y militares, así como por sus insistencias de tipo ideológico, para que en la gran diversidad de la vida social mundial se impongan y/o adopten como modelos universales sus tendencias y paradigmas científicos y, junto con ello, se lleven a la práctica premisas y conceptos que son dominantes en la sociedad moderna; tal y como lo han sido las nociones de: civilización, liberalismo, catolicismo, protestantismo, progreso, racionalización, secularización, ciudadanía, democracia, modernización, globalización mundial, libre empresa y libre mercado, etcétera*

Conviene advertir que *estas consideraciones no pretenden enmarcar una falsa postura chauvinista, puesto que en todo caso en América Latina se mantiene la postura de una utopía realizable, en oposición a la esperanza individualista occidental; tal utopía apela a una interdependencia equitativa y multilateral, en términos de reconocer y abarcar la diversidad de intercambios horizontales y complementarios, que se basen en el respeto a la identidad social que, históricamente, ha caracterizado a los pueblos indoamericanos, afroamericanos e iberoamericanos y/o precolombinos, en términos de su amplia pluriculturalidad, plurirracialidad, plurirreligiosidad, plurisexualidad y demás diversidad. De entrada, esta postura se incorpora en el debate de las consideraciones con las que, de manera estricta y radical, algunos investigadores nacionales y de la región latinoamericana han planteado su oposición a la consulta y supeditación exclusivista de cualquier tipo de obras elaboradas en el extranjero*

De manera menos antagónica, otros intelectuales argumentan que en tanto las teorías y los métodos hegemónicos han sido construidos para contextos y situaciones muy propias de la modernidad occidental, tales orientaciones epistemológicas implican la imposición de una visión eurocentrista, tanto para delimitar los objetos de estudio y recolectar los datos empíricos, como para sustentar los análisis y la definición de los resultados alcanzados; con lo que tales procesos y producción son correspondientes a esas teorías y métodos hegemónicos. Por lo que, en consecuencia, *los intereses y premisas hegemónicas de la ciencia occidental llegan a ser muy diferentes a las necesidades, problemas y anhelos de las investigaciones con adscripción a las propiedades locales, nacionales y regionales de América Latina*

No obstante, si bien, en este trabajo se coincide con esta última apreciación, aquí también se cuestiona la obstinación de los planteamientos y de las prácticas mecánicas que rechazan el empleo de todo tipo de materiales que se ubican como ajenos y/o hegemónicos (entre ellos los bibliográficos); puesto que *la cuestión podría orientarse hacia cómo habrían de emplearse los diferentes materiales (propios y ajenos), en*

*términos aproximativos y relativos, por las propias características complejas, singulares, diversas e históricas de lo social investigado.*

*Bajo esta consideración de lo relativo, aquí se estima que las fuentes extranjeras y locales pueden ayudar multilateralmente al investigador nacional de diferentes modos, en términos teóricos y metodológicos, por ejemplo: "puede ofrecerle un buen punto de partida, guiarlo en el enfoque y/o tratamiento que mejor corresponda a la delimitación del problema, orientarlo respecto a los diversos elementos que intervienen en el problema, centrarlo en un problema específico, sugerirle cómo construir el marco teórico, etcétera"<sup>59</sup> En efecto, sin duda las perspectivas, intereses, hallazgos y resultados de las investigaciones efectuadas en otros contextos y situaciones suelen ser diferentes de los realizados en otro tiempo y en otro país; por lo que tal consideración habría que tenerse muy presente*

*Ello no implica prescindir de las contribuciones de diversas investigaciones (independientemente de que sean extranjeras o nacionales), en tanto que en ocasiones los recursos teóricos y/o metodológicos son similares, pero la manera en que se aplican difieren en torno al requerimiento particular de los objetos de estudio, así como en detalles de criterio y de interés del investigador. De lo cual se deriva que si bien las realidades sociales son singulares y diferentes, ello no elimina que las fuentes bibliográficas consultadas puedan llegar a constituir marcos de referencia fundamentales y/o comparativos, además de que tales contribuciones epistemológicas pueden constituir los antecedentes de los cuales se puede deslindar, o bien pueden erigirse como puntos de partida esenciales en el desarrollo de las investigaciones, tal y como de alguna manera ha ocurrido en el desarrollo de muchos estudios*

*Sin embargo, para que tales consideraciones de tipo epistemológico no lleguen a ser relativas, implica tener en cuenta su relación dinámica y contradictoria con la dimensión política, en tanto que las convergencias geopolíticas de interdependencia horizontal, a las que intercontinentalmente se ha aspirado como una utopía realizable, habrían de ser reconstruidas sobre la base de reconocer que históricamente esta posibilidad se ha visto doblegada e ignorada, ante la misma inflexibilidad de la posición vertical propia de las perspectivas hegemónicas del mundo occidental moderno, que de manera dominante se han impuesto, arbitraria y unilateralmente, sobre las tradiciones del saber y del hacer científico de América Latina*

De este modo, desde los esquemas de la estructura social que pueden ser favorecidos, ignorados y/o recreados por las contribuciones científicas, parecería consecuente el dominio occidental que ha procurado asfixiar, ignorar y/o incorporar, conforme a sus intereses históricos, cualquier expresión innovadora y/o subversiva de tipo epistemológico (por ejemplo, las teorías del oprimido y de la resistencia cultural de Paulo Freire) *Con lo cual, se ha procurado mantener la hegemonía de los paradigmas del mundo occidental moderno, en pos no sólo de imponer las tendencias epistemológicas para el saber y para el hacer científico de Latinoamérica, sino para lograr que la movilidad política y económica esté prácticamente contenida en este continente; aunque, ello ha sido relativo o se ha impedido en otras manifestaciones de movilidad social, tal y como ocurre con la dinámica creciente de la movilidad cultural de América Latina, en materia de literatura, de música, de pintura, de escultura, etcétera*

<sup>59</sup> R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación* México: McGraw Hill, 1998; p. 28.

De hecho, estas expresiones de la movilidad cultural expresan y han representado, de mejor manera, la realidad latinoamericana; en términos: exploratorios, descriptivos, explicativos, innovadores, críticos y de denuncia; así como al ser constructores de una nueva utopía. Ello, a diferencia de lo que hasta el momento ha logrado hacer la ciencia moderna, para analizar la realidad de América Latina con base en marcos teóricos y metodológicos, básicamente eurocentristas; con lo cual, de cierto modo, se ha impuesto una ruptura epistemológica entre realidad y teoría

En este sentido, la movilidad cultural latinoamericana supone que se ha construido un nuevo optimismo, el cual no es sino un pesimismo superado, e implicaría un proceso de superación de la frustración y del error epistemológico *Esta consideración se puede aceptar por cierta, pues en ella se estaría representando la expresión de una revolución social en movimiento que se ha logrado en los cambios de mentalidad mundial, tal y como ocurre en el reflujo que durante las últimas décadas del siglo XX ha padecido la homogeneidad y universalidad de las ideas del mundo occidental moderno, dando paso al reconocimiento y respeto a la diversidad, pluralidad y singularidad cultural, que caracteriza a las distintas sociedades constitutivas de las diferentes regiones del orbe*. Sin embargo, esta conquista de reconocimiento y de supuesto respeto, desde la década de los años 1990 nuevamente se ha procurado ahogar por el mundo occidental moderno (con los Estados Unidos a la cabeza); el cual, ha recreado una nueva versión de colonialismo bajo las estrategias de la globalización mundial, con las que nuevamente se ha exhortado a favor de la integración y homogeneidad occidental. Por lo que, desde los intereses económicos del capital financiero, se ha vuelto a implicar el riesgo de diluir la *otredad* y heterogeneidad que caracteriza a las diferentes regiones del orbe, mismas que manifiestan diversos intereses sociales, históricos, culturales, políticos, científicos, etcétera

Por último, conviene advertir que más adelante se pormenorizará en torno a las tendencias analíticas hegemónicas en el campo de las ciencias sociales y, por ende, dominantes en el campo especializado de la investigación educativa; por lo que, en su revisión, estas tendencias habrán de ser comprendidas conforme a su correspondencia con las confrontaciones y ajustes epistemológicos, que históricamente se han suscitado en relación con los desarrollos teóricos y metodológicos alcanzados en las diferentes disciplinas y paradigmas que han sido hegemónicos y constitutivos del campo de las ciencias sociales. En este sentido, *la revisión particular de algunos de los enfoques hegemónicos que se hará más adelante, habrá de comprenderse desde el contexto histórico, político, cultural y epistemológico que ha implicado la intervención e influencia de las disciplinas y tendencias analíticas, más hegemónicas en el mundo occidental moderno, mismas que han sido reconocidas después del aparente desarrollo evolutivo por el que han "transitado" los estudios realizados sobre los fenómenos educativos*.

De este modo, aquí se estima que las principales tendencias analíticas con las que se ha abordado el estudio de la educación han tenido el siguiente desarrollo histórico: primero, se consideró a la educación como un arte; después, se ubicaron los primeros estudios sobre la educación con un carácter especialmente subordinado al tratamiento científico de la psicología; posteriormente, se concibió a estos estudios como propios de un ámbito caracterizado por la intervención de varias disciplinas; en seguida, se abordaron conforme a tres grandes tendencias analíticas, de mayor hegemonía en el campo de las ciencias sociales (objetivista, subjetivista y de articulación de fronteras epistemológicas) y, por ende, de especial influencia en los estudios sobre la educación. Y, por último, en la época contemporánea se empezó a constituir el campo especializado de la investigación educativa, el cual actualmente empieza a reunir características multi y

transdisciplinarias, conforme a la articulación de varios enfoques afines y complementarios, a pesar de que anteriormente se habían excluido y/o aplicado por separado

En paralelo, bajo intereses netamente económicos y conforme a una de las tradiciones hegemónicas de carácter holístico y desde las premisas de la globalización, actualmente se propone, de manera insistente, la integración y abolición no sólo de las fronteras epistemológicas sino, también, las de carácter político. Sin embargo, las fronteras políticas son uno de los resultados históricos que se han derivado de las diversas formaciones socioeconómicas, bajo las cuales se han organizado las relaciones sociales; y, a partir de las cuales, se han definido geopolíticamente los márgenes territoriales de naciones que apelan, entre otras cuestiones, a sistemas económicos y de identidad cultural, por lo que incluyen formas de pensamiento correspondientes a los niveles de desarrollo de las fuerzas productivas y de las respectivas relaciones de producción dominantes en cada nación y región del mundo. Por su lado, las fronteras epistemológicas han sido construidas arbitrariamente en la historia de la ciencia moderna, como consecuencia de la parcelación analítica que ha implicado el establecimiento y desarrollo fragmentario de las disciplinas, de las tendencias analíticas y de sus correspondientes enfoques teóricos y metodológicos.

Dentro de este contexto político y epistemológico, *la investigación educativa ha empezado a ser reconocida como un campo fértil, luego de dar cabida a la contribución de diferentes paradigmas; mismos que han concurrido en la historia más reciente de las últimas seis décadas, bajo la ascendencia epistemológica de las principales tendencias analíticas de las ciencias sociales, entre ellas la que apela a la articulación de las fronteras epistemológicas; misma que, bajo una lógica neoliberal, llega a coincidir con la apuesta referida a la globalización geopolítica y epistemológica, independientemente de las relaciones internacionales asimétricas de dominación y, en consecuencia, omitiendo la singularidad y diversidad de las historias y culturas inscritas y adscritas en cada nación y región del orbe; por lo tanto, la perspectiva globalizadora del mundo occidental moderno es una visión más del mundo, entre muchas otras*

En este sentido, se reitera, más adelante se hace una revisión particular sobre la hegemonía de algunos enfoques sociológicos occidentales que han contribuido en el presumible colonialismo epistemológico, sobre las investigaciones educativas realizadas en América Latina; por lo que, *resulta específicamente revelador cómo el fenómeno del colonialismo ha mantenido una vigencia extraordinaria, en tanto que se asume como un síntoma que el dominio del mundo occidental moderno ha estado amparado en la estructura social (estructurada y estructurante) de las relaciones internacionales asimétricas de dominación, mismas que son posibles de objetivar en términos de la hegemonía relativa que guardan los paradigmas occidentales, en la orientación epistemológica del campo especializado de la investigación educativa, de regiones como la de Latinoamérica, por ejemplo.*

De esta manera, se puede advertir cómo durante la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI, en América Latina ha continuado una relativa imposición y/o adopción de los paradigmas más hegemónicos del mundo occidental moderno; lo cual se evidencia en *el desarrollo de las investigaciones que están amparadas sobre la base de muchos de los enfoques de origen occidental, entre ellos los de ascendencia sociológica tal y como lo son los del funcionalismo, del estructural funcionalismo, del empirismo metodológico y de las teorías del conflicto (marxistas y weberianas, principalmente). Además, desde mediados de la década de los años 1980, también, empezó a darse cabida a las tendencias analíticas de articulación de fronteras epistemológicas (como es el caso de la 'Nueva Sociología de la Educación'), mismas que se han orientado por los resultados complementarios de ciertos*

estados de conocimiento, con el propósito de lograr estudios con alcances más integradores y, por lo tanto, menos parcelarios

Conforme a lo antes expuesto, resulta pertinente hacer aquí un recorte sobre algunos de los enfoques que han mantenido mayor hegemonía en el campo especializado de la investigación educativa, mismos que han alcanzado un dominio considerable en las realizaciones científicas de regiones subordinadas al mundo occidental moderno; por ello, precisamente, a continuación nos estaremos refiriendo a los enfoques occidentales que, en la historia contemporánea, han sido más hegemónicos y que han contribuido a favor del presumible colonialismo epistemológico, sobre las investigaciones educativas que se realizan en los países de Latinoamérica. De hecho, *sobre la base de tales enfoques hegemónicos se sistematiza el esbozo que en seguida se presenta, desde la óptica de su constitución occidental y de su consecuente dominio y orientación colonialista, en la dinámica interdependiente y contradictoria de la imposición/dirección/adopción/supeditación, que prevalece en distintas regiones del orbe, tal y como lo es la región de América Latina y, entre sus países México, en particular.*

### **3. Hegemonía de los enfoques occidentales que han contribuido en el presumible colonialismo epistemológico, sobre la investigación educativa de América Latina**

De acuerdo a como antes se asentó, reiteradamente, aquí se asume que, históricamente, diferentes tendencias analíticas concurrentes han conquistado un monopolio específico de la autoridad científica; con lo que, de manera importante, han contribuido en la constitución y en el desarrollo epistemológico tanto del campo de las ciencias sociales, así como en la institucionalización y profesionalización del campo especializado de la investigación educativa. No obstante, en paralelo, lo que aquí interesa enfatizar es que *el monopolio específico de la autoridad científica conquistada por distintas tendencias analíticas, a su vez, ha implicado la hegemonía epistemológica y política de ciertas 'comunidades' científicas institucionales del mundo occidental moderno* (adscritas fundamentalmente en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos; *por ejemplo, las Escuelas de Frankfurt, Viena y Chicago*), *que se han impuesto en la dirección y/o adopción teórica y metodológica sobre las realizaciones científicas generadas en otras regiones del orbe, de manera enfáticamente subordinadas* (entre ellas las investigaciones desarrolladas en América Latina)

#### **3.1. HEGEMONÍA EPISTEMOLÓGICA Y POLÍTICA DE LOS PARADIGMAS OCCIDENTALES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EN OTRAS REGIONES DEL MUNDO**

La conquista del monopolio de la autoridad científica adquiere aquí un matiz significativo, si advertimos que *las tendencias analíticas hegemónicas han contribuido en la presumible constitución de un fenómeno social que podríamos definir como colonialismo epistemológico, mismo que es un síntoma de las relaciones objetivas de fuerza asimétrica que ha caracterizado a los vínculos entre el mundo occidental moderno y las regiones de pendientes y subordinadas a las prescripciones dominantes.* Es decir, a propósito de la hegemonía epistemológica que en distintos lapsos históricos han impuesto determinados paradigmas teóricos y metodológicos (constitutivos de diversas tradiciones científicas), se puede advertir cómo han logrado un impacto trascendental en diversas regiones del mundo y no sólo en el mundo occidental moderno, en función del cual inicialmente se construyeron para explicar los fenómenos, problemas y necesidades de esa realidad en específico



A lo anterior habría que agregar que, *aún a finales de la década de los años 1980, la mayoría de los investigadores de renombre de regiones consideradas como del 'tercer mundo' provenían y/o se habían formado en Europa y/o en los Estados Unidos; y ellos han sido los que en las regiones subordinadas han participado, de manera preponderante, en la formación de las nuevas generaciones de investigadores, cuya definición curricular de formación, seguramente, se ha basado en los capitales simbólicos que adquirieron en el llamado 'primer mundo', durante sus procesos de profesionalización.*

*Asimismo, es de destacar que una gran parte de la producción en materia de investigación educativa se ha generado en los países más desarrollados de Europa y en los Estados Unidos, tal y como lo describe Törsten Husén: "desde 1950 aproximadamente, solamente Estados Unidos había dado lugar a más de la mitad de la producción mundial de monografías, trabajos e informes de investigación, etc., relativos a educación. En cierto modo, esto no es sorprendente dada la cantidad de personas que en Norteamérica trabajan a jornada completa en investigación sobre la educación. La Sociedad Americana de Investigación Educativa ha tenido durante décadas una cifra de miembros que ascendía a varios millares. La cifra actual es del orden de 10,000, siendo la mayoría de ellos investigadores activos con títulos universitarios superiores. En su mayor parte pertenecen a instituciones universitarias. El número actual de investigadores norteamericanos es más elevado que el de todos los países de Europa Occidental juntos. En un continente como África, existen menos de un centenar de personas que se ocupan activamente a jornada completa en investigación educativa, es decir, menos del uno por ciento que en Estados Unidos. Por otra parte, la gran mayoría de quienes se encargan de la investigación en África, Asia y América Latina han sido preparados en Estados Unidos y Europa"*<sup>60</sup>

*Tal situación de desequilibrio entre los países más desarrollados del mundo occidental moderno y los países menos desarrollados del llamado 'tercer mundo' (en cuanto a contar o no con una amplia tradición sistemática de investigación en ciencias sociales y en investigación educativa, así como en cuanto a recursos financieros, humanos y de infraestructura), ha sido motivo de una particular preocupación, que es mucho más problemática si tomamos en cuenta que en las prácticas sociales circunscritas al oficio científico, los paradigmas hegemónicos occidentales se han impuesto y/o adoptado para ser ajustados y/o adecuados al estudio de fenómenos, problemas y necesidades de otras regiones del mundo. Con lo cual, "los países prósperos han sido acusados (casi siempre por algunos de sus propios investigadores) de ejercer una especie de colonialismo metodológico"*<sup>61</sup>

En sentido estricto, ese presumible colonialismo no se reduce sólo a lo metodológico sino también abarca preocupantemente a lo teórico, así como a las normas y procedimientos que regulan las actividades y producción científica; por ello, aquí nos hemos referido al *presumible colonialismo epistemológico, como el fenómeno social que supone que los paradigmas que han sido hegemónicos en el primer mundo se han impuesto como predominantes en las prácticas de investigación dependientes de las regiones subordinadas*. Ello, ha implicado que en las prácticas de investigación se realicen adopciones mecánicas y/o adecuaciones paradigmáticas; *lo cual constituye una cuestión de riesgo no sólo de tipo epistemológica, sino, también, implicaciones de carácter ético y de dominación política*

---

<sup>60</sup> T. Husén, "Paradigmas de la investigación en educación. Op cit ; p 55

<sup>61</sup> Ibidem; p. 55.

Por lo que se refiere a *los riesgos epistemológicos*, éstos *se relacionan con las muy probables rupturas entre el singular objeto de estudio* (especificidad de la realidad investigada) *y las orientaciones teóricas y metodológicas occidentales promovidas como universales*; no obstante, aunque parezca absurdo, es una práctica muy habitual (con implicaciones éticas) el que se apliquen recursos científicos de tipo teórico, metodológico e instrumental en otras regiones del mundo, con teorías, premisas, métodos, técnicas, tests, cuestionarios y otros recursos técnico metodológicos, que en gran medida han sido elaborados por intelectuales de los países más desarrollados del mundo occidental moderno, con la finalidad de explicar fenómenos, problemas y necesidades de la realidad social propia de la región occidental

Por lo que resulta paradójico que, sobre la base de uso de esos recursos científicos, más que la elaboración de explicaciones propias de las realidades regionales en estudio, lo más factible es que se hayan venido estableciendo esquemas de comparación entre lo que ha sido característico de la realidad occidental y lo que se ha cualificado como distinto de las realidades de otras regiones del mundo. Con lo cual, *las implicaciones de dominación son mayores por el uso potencial tanto de los paradigmas hegemónicos, así como de los resultados obtenidos en las investigaciones explicativas y/o interpretativas sobre la realidad occidental, en tanto que ello otorga una amplia ventaja a los intelectuales de los países más desarrollados para imponer la adopción de sus tendencias analíticas y de sus resultados de investigación, como si fueran de uso genérico y de aplicación universal.*

De este modo, los intelectuales occidentales son quienes cuentan, de manera fundamental, con una tradición de investigación sistemática en ciencias sociales y en campos especializados como el de la investigación educativa, así como con grandes recursos financieros, humanos y de infraestructura; a diferencia de quienes se adscriben en regiones consideradas como subordinadas, pues cuentan con cortas tradiciones de investigación y recursos muy limitados. Por lo que, predominantemente, los intelectuales de las regiones subordinadas son quienes han ocupado, preferentemente, las posiciones dominadas; y son quienes han estado relativamente determinados por las prácticas sociales de adopción y de supeditación, ante las tradiciones científicas occidentales; mismas que se han llegado a considerar como modelos universales de investigación.

De este modo, *el presumible colonialismo epistemológico ha amparado propósitos de influencia política, cultural e intelectual, para que de acuerdo con el pensamiento occidental moderno se determinen los procesos de institucionalización y de profesionalización del oficio científico en distintas regiones del mundo, entre ellas la Latinoamericana.* Por otra parte, conforme a lo que antes se especificó, *otra de las estrategias prácticas del presumible colonialismo epistemológico occidental ha sido mantener, históricamente, a la península ibérica como "ventana-puente" para la transferencia y determinación de sus tradiciones epistemológicas sobre las realizaciones científicas de América Latina,* ha tenido un peso importante la industria editorial española y portuguesa, con la que en el mercado intelectual latinoamericano se ha promovido el pensamiento norteamericano y europeo. Asimismo, *otras de las estrategias y mecanismos mediante los cuales opera tal colonialismo epistemológico, son los subsidios otorgados por organismos internacionales y las becas para realizar estudios de Posgrado en universidades occidentales.*

En este sentido, *la elite de las 'comunidades' científicas que han conquistado la hegemonía epistemológica y política, suelen establecer estrategias de mantenimiento de su dominación, no sólo por el puro ejercicio de la fuerza (en términos de una imposición violenta y simbólica), sino básicamente por prácticas sociales*

*consensuales* (que en este caso aluden a lo que piensan, deciden, dicen y hacen los que se dedican al oficio de investigar, en función de quienes han conquistado la 'autoridad científica'), *formas sociales* (en este caso referidas a las leyes y normas que serían equiparadas con las teorías, los métodos y los procedimientos de investigación, y cuyos principios proveen y dan legitimidad a las actividades científicas), y *estructuras sociales* (entendidas como los imperativos institucionales que limitan la acción individual, que parecen estar más allá del control individual y que, sin embargo, tiene su origen en la determinación de las relaciones asimétricas de dominación, entre las posiciones de los dominantes y de los dominados, bajo las que se gobiernan las realizaciones científicas) En su conjunto, *las prácticas sociales consensuales, las formas sociales y las estructuras sociales*, se expresan y son demandadas en forma de *dirección*, mismas que, a su vez, son producidas en campos específicos como en este caso es el científico<sup>62</sup>.

Por lo que se refiere a las implicaciones de dominación política, éstas corresponden a las *estructuras sociales* en términos de las relaciones objetivas de fuerza entre dominantes y dominados, mismas que se concretan a partir de las *prácticas sociales consensuales de la hegemonía* y que aluden a *lo que la gente piensa, decide, dice y hace* (en este caso lo que piensan, deciden, dicen y hacen los que realizan las investigaciones); aunque, ello *de manera diferenciada*, pues *hay quienes cuentan con los capitales, condiciones y recursos*, tanto materiales como simbólicos, *para pensar, decidir, decir y hacer* (los que imponen y dirigen desde sus tradiciones científicas dominantes: en este caso desde los paradigmas occidentales, básicamente); *algunos otros cuentan con las posibilidades para decir y hacer* (los que al respecto adoptan una postura sucesoria); mientras que *muchos otros sólo pueden hacer* (los que se supeditan al mandato y que, regularmente, se ubican en regiones geopolíticas subordinadas) En los polos extremos de estas prácticas sociales (que corresponden a las relaciones objetivas de fuerza entre dominantes y dominados) hay "*quienes*", de manera tácita, piensan y deciden sobre "*otros*", lo que esos "*otros*" deben de hacer.

Por lo tanto, se puede afirmar que *la hegemonía lograda desde los paradigmas occidentales no sólo es en materia de dirección epistemológica, sino también de dominación política*, en tanto que ha repercutido en la configuración de un fenómeno de dominación y opresión relativamente inédito, pues con ello se ha manifestado una nueva versión de colonialismo, pero, en este caso de sello epistemológico. En este sentido, los enfoques teóricos y metodológicos que han sido hegemónicos en el mundo occidental moderno, a su vez, se han impuesto como los únicos modelos de investigación (tanto de corte explicativo como interpretativo); por lo que, se han asumido como los modelos gestores y legítimos de la dirección científica para aplicarse en cualquier región del orbe, de una manera dinámica, concurrente y consecutiva; por ello, respectivamente, han sido retomados, adoptados e imitados en varias regiones del mundo, de una manera mecánica e incontestable, o bien bajo un comportamiento de adecuación, o bien de supeditación y de sometimiento.

No obstante, ante tales comportamientos de adopción e imitación, así como de subordinación y de sometimiento epistemológico y político, *también se han generado planteamientos alternativos que han cuestionado la supeditación mecánica y/o de adecuación hacia los paradigmas hegemónicos occidentales*. Pues se ha considerado que en el terreno de las ciencias sociales y de sus campos especializados, es imprescindible construir diferentes enfoques de investigación *de orientación más cualitativa y de carácter más autóctono, de modo*

---

<sup>62</sup> Cfr. L. Gruppi, *El Concepto de Hegemonía en Gramsci*. Op. cit.

que logren estar más estrechamente relacionados con la acción social y política de los contextos culturales correspondientes a las realidades regionales de estudio, en tanto que en la profundidad de las relaciones de valor específicas implican diferentes clases de conocimiento.

En esta lógica de ideas, T. Husén cuestiona que "al discutir la posibilidad de transferir paradigmas de investigación del 'primer mundo' al 'tercer mundo' hemos de tener en cuenta que el conocimiento social presenta ciertos parámetros vinculados a la cultura"<sup>63</sup>; con ello, es imprescindible considerar que una determinada categoría o concepto puede alcanzar significados diferentes e imponer efectos diversos sobre personas, grupos y/o instituciones adscritas en distintos contextos culturales. Asimismo, resulta imprescindible no sólo distinguir la conveniencia del uso de distintas metodologías de investigación de acuerdo a los requerimientos del objeto de estudio, sino reflexionar sobre las mismas en cuanto a sus consecuencias de dominación, por ejemplo. Al respecto Iñaki Dendaluze afirma: "no todos los investigadores hacen reflexión metodológica sobre el tipo de investigación que realizan, sobre sus supuestos epistemológicos, posibilidades y limitaciones, ventajas y riesgos"<sup>64</sup>.

A ello habría que agregar que *la reflexión metodológica es una tarea indispensable para lograr una mejor investigación y que ésta se realice de manera más congruente con la especificidad de las realidades sociales y educativas en estudio*, lo cual implica invertir en investigaciones que abunden en la exploración y descripción de las prácticas sociales y educativas, de modo que se logren ampliar los sustentos para una elaboración teórica posterior, así como para que se trasciendan las prácticas que asumen a la teoría como ya dada e incuestionable, y que sólo es cuestión de conjugarla con las acciones sociales de estudio, independientemente de su adscripción cultural en donde se realizan.

En paralelo, *los enfoques hegemónicos occidentales han enfrentado la oposición herética y subversiva de paradigmas que han sido construidos en otras regiones del mundo, de manera alternativa*, precisamente, a lo largo de la historia moderna y desde tal ostentación dominante que ha caracterizado a las tradiciones científicas occidentales, los enfoques hegemónicos (entre ellos, los más conservadores y reformistas de la sociedad capitalista: el funcionalismo, el estructural funcionalismo y el empirismo metodológico) han sido renuentes en aceptar concertadamente y/o con otra racionalidad su posible relatividad, complemento y/o contradicción, frente a otras tendencias analíticas *no eurocentristas ni proestadounidenses*.

Es decir, histórica y competitivamente, se han construido otros paradigmas relativamente distintos a los occidentales, de manera alternativa y subversiva, básicamente por intelectuales comprometidos con sus regiones de arraigo; quienes, permanentemente, se han declarado en oposición a las diferentes estrategias de colonialismo, argumentando acerca de la elemental conveniencia de realizar investigaciones sobre los propios fenómenos sociales, que están delimitados por las propias condiciones históricas y por las situaciones contextuales singulares de las regiones esencialmente distintas a la zona constituida por el mundo occidental moderno. Sin embargo, *en el desarrollo y/o construcción de estos paradigmas alternativos, tendrán que evitar dejarse llevar por sus propósitos estrictamente heréticos y subversivos y, con ello, evitar quedarse en posturas chauvinistas y de*

---

<sup>63</sup> T. Husén, "Paradigmas de la investigación en educación" Op cit ; p 55.

<sup>64</sup> I. Dendaluze, "Introducción Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa"; en Dendaluze, Iñaki (Coord.) *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, 1988; p. 14.

*falsos regionalismos, que las limite en sus posibilidades de superación, intercambio multilateral y/o recreación de teorías hasta ahora hegemónicas, la máxima podría ser: no articularse para diluirse, pero tampoco escindirse para empobrecerse*

*Uno de los problemas coincidentes tanto de la adopción mecánica y/o de la supeditación epistemológica, así como de las tradiciones subversivas y heréticas, es que las investigaciones realizadas acerca de las realidades de regiones diferentes a la del mundo occidental moderno, han pasado demasiado rápidamente de la exploración diagnóstica y de la descripción al análisis explicativo; y/o de plano no sólo se han saltado las investigaciones tanto de tipo exploratorio y diagnósticas así como las descriptivas, sino también las de tipo interpretativo y/o explicativas, para proceder a la intervención, prescripción e innovación de las realidades de estudio, echando mano muchas veces de las teorías elaboradas para el mundo occidental moderno.*

Por lo que, efectivamente, parece ser una necesidad construir enfoques de orientación más cualitativa y de carácter más autóctono; y, con ello, depender cada vez menos de las tradiciones científicas que son hegemónicas en los países más desarrollados de Europa y de los Estados Unidos; y, en todo caso, estar en las posibilidades de una competencia más equilibrada. Aun así y conforme a las reglas de competencia del campo científico, es imprescindible que de manera consecutiva se hagan las inversiones epistemológicas indispensables en la adquisición de capital simbólico y, de este modo, se puedan identificar, delimitar y enfatizar las anomalías que aquejan a los paradigmas hegemónicos occidentales (hasta ahora asumidos como equivalentes de la 'ciencia normal', concebida por Thomas S Kuhn), en su impedimento natural para el tratamiento analítico de fenómenos, problemas y necesidades, propias de los contextos culturales que son distintos a los contextos de la región occidental.

Dentro de este marco de consideraciones epistemológicas y políticas, es conveniente precisar que los paradigmas que han sido reconocidos como representativos del predominio epistemológico del mundo occidental moderno sobre otras regiones del orbe, son los que se han identificado conforme a las etiquetas de: el positivismo, la fenomenología, el funcionalismo, el estructuralismo, el marxismo, el racionalismo, el objetivismo, el subjetivismo, las filosofías sobre lingüística, el realismo, el surrealismo, el liberalismo, la posmodernidad, entre otros<sup>65</sup>. Asimismo, tal y como ya se ha reiterado anteriormente, aquí se ha asumido que diferentes tradiciones teóricas y metodológicas que históricamente han sido concurrentes (competitiva y complementariamente), han conquistado un monopolio específico de la autoridad científica; con base en lo cual han contribuido, de manera importante, en la constitución y en el desarrollo epistemológico tanto del campo de las ciencias sociales, así como en la institucionalización y profesionalización del campo especializado de la investigación educativa.

Conforme a lo cual, *han alcanzado una hegemonía significativa varios enfoques, entre los cuales han destacada de manera significativa los adscritos desde una orientación sociológica (como los enunciados en el quinto capítulo, a saber: funcionalismo, estructural funcionalismo, empirismo metodológico, teorías del conflicto y nueva sociología de la educación)*. De hecho, *a continuación se advierte como algunas de las derivaciones de estos paradigmas han influido en la investigación educativa de América Latina, con lo que han contribuido a gestar y consolidar el presumible colonialismo epistemológico hasta aquí tratado*

---

<sup>65</sup> Cfr. O. Ianni, *El Laberinto Latinoamericano*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1997.

### 3.2 PARADIGMAS HEGEMÓNICOS EN EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

A propósito de la innegable influencia que, desde las últimas tres décadas del siglo XIX y en el transcurso de la primera mitad del siglo XX, lograron las disciplinas de las ciencias sociales occidentales sobre la investigación de la sociedad latinoamericana y, en particular, sobre fenómenos y procesos como los educativos; cabe precisar que, en relación con la época contemporánea, se definió una nueva etapa de la hegemonía occidental *a partir de mediados de la década de los años 1940*, como resultado de la coyuntura emergente de la guerra fría sostenida entre el bloque socialista y el bloque capitalista. Desde esta época *se enfatizó, dentro de la región de América Latina, sobre el necesario tránsito que debía establecerse entre los estudios propiamente filosóficos hacia los de intencionalidad definitivamente científica*, lo cual no ha excluido que se mantenga la concurrencia de enfoques auspiciados no sólo en referentes analíticos y filosóficos, sino también en sustentos líricos y prescriptivos. *No obstante, a partir del momento histórico en que concluyó la segunda guerra mundial, gran parte del pensamiento científico de la región Latinoamericana se reorganizó, básicamente, en subordinación a las influencias teóricas y metodológicas provenientes de los Estados Unidos y de los países más desarrollados de Europa* (principalmente Francia, Inglaterra, Suiza y Alemania); en tanto que, desde entonces, el mundo occidental moderno incrementó su hegemonía sobre las llamadas regiones dependientes a su dominación social, económica, política, militar, cultural, tecnológica y científica, *bajo la tendencia de especializar las ciencias sociales de manera inter y multidisciplinariamente, tanto en estudios de área como por campos especializados*.

En este sentido, uno de los tantos campos especializados de las ciencias sociales que se empezaron a gestar, desde ese entonces, es el que paulatinamente se fue identificando como investigación educativa. En específico, *por lo que hace a la constitución del campo especializado de la investigación educativa en los países de América Latina, se puede considerar que en su gestación se fueron reiterando las influencias epistemológicas y políticas occidentales, de manera más o menos similar a lo que había ocurrido con las ciencias sociales de esta región*. Pues, han sido mayoritariamente los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno los que se han impuesto en la región latinoamericana, para su aplicación en: la delimitación de los objetos de estudio, la indagación de información, el análisis de los datos, la presentación de hallazgos y resultados, así como en la prescripción de problemas y necesidades educativas.

Por lo que en este trabajo, se asume que tal situación de dominación epistemológica y política ha operado, en gran parte, mediante la estructura social que históricamente ha caracterizado a la sociedad moderna, en términos de las relaciones objetivas de fuerza históricamente determinadas en la sociedad capitalista, entre quienes ocupan las posiciones de los dominantes y de los dominados. A partir de lo cual, en términos epistemológicos y políticos, *los representantes y seguidores de los paradigmas occidentales en sus afanes por conservar y/o "adoptar" la hegemonía en regiones como la de América Latina, han sido renuentes en aceptar su posible relatividad, complemento y/o contradicción, por la probable ruptura epistemológica que podría haberse venido suscitando entre teoría y realidad*, al haber orientado sus investigaciones, en torno a problemas y necesidades propios de contextos diferentes a los de la sociedad moderna occidental, conforme a la cual estos paradigmas construyeron sus premisas teóricas y recursos metodológicos; y, sin embargo, se han

generalizado hacia otras latitudes. Por lo que, frente a otros enfoques no eurocentristas que, competitiva e históricamente, se han construido principalmente por intelectuales comprometidos con sus regiones de arraigo, los representantes y seguidores de los paradigmas occidentales se han auto asumido como si fueran los únicos que pueden constituir *ciencia normal*.

Por ello, la mayoría de enfoques que han conquistado su hegemonía científica, en el proceso histórico de gestación y constitución del campo especializado de la investigación educativa en América Latina, han retomado y seguido las orientaciones y vicisitudes epistemológicas occidentales, correspondientes a los desarrollos y confrontaciones teóricas y metodológicas que se han generado en los Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa. Es decir, en consecuencia con las estrategias del presumible colonialismo epistemológico y político, *una buena parte de los paradigmas hegemónicos occidentales se han impuesto y/o han sido retomados e imitados en la investigación educativa de la región latinoamericana, como si fueran modelos universales a seguir científicamente. Tal y como es el caso de los enfoques de ascendencia sociológica que aquí nos ha interesado revisar*, y, entre los cuales, han destacado los siguientes:

- *La teoría educativa liberal* (cuya ascendencia se ha basado en el funcionalismo y estructural funcionalismo);
- *La corriente economicista* (propia de las teorías del capital humano y del desarrollismo Latinoamericano);
- *La perspectiva crítica de la reproducción* (derivada de la teoría del conflicto marxista y estrechamente hermanada con las teorías de la dependencia de América Latina);
- *Las teorías del aprendizaje* (estrechamente relacionadas con premisas micro sociológicas y de la psicología social);
- *La tendencia del conocimiento útil y aplicado* (en apego al empirismo metodológico y a la sociología de la acción);
- *Perspectivas de análisis global* (ejemplificada con la 'nueva sociología de la educación', que ha apelado a favor de articular fronteras epistemológicas y, sin embargo, pasa desapercibida la generalización de premisas occidentales, a pesar de la diversidad y singularidad de otros contextos).

En tanto que sobre estos éstos y otros enfoques hegemónicos ya se han aportado diferentes caracterizaciones, a continuación sólo se esbozan algunos de sus rasgos significativos, los que histórica, concurrente y consecutivamente, han contribuido en el proceso de gestación y constitución del campo especializado de la investigación educativa de Latinoamérica. Condición descriptiva que aquí se aprovecha para que, de manera breve y en donde resulte pertinente, se ejemplifica con la situación de México; en tanto que por este tipo de intervenciones paradigmáticas *se puede considerar que en nuestro país la investigación educativa se ha constituido como un campo especializado de manera multidisciplinaria*.

En este sentido y aunque parezca paradójico, *a principios del siglo XXI, tal campo ha continuado su proceso de conformación en nuestro país, y, si bien, se puede estimar que se encuentra con mayores avances y mucho más allá de los umbrales con los que se le identificaba a principios de la década de los años 1980, sin embargo, enfrenta serias dificultades para consolidar y elevar su autonomía relativa, pues tanto su estructuración interna como sus criterios de producción y evaluación, siguen imponiéndose desde las tradiciones científicas que*

proviene del mundo occidental moderno, además de que una buena parte de la producción ha seguido respondiendo a los intereses del campo de la política educativa, que en el caso de México es de quien más proviene la demanda de investigaciones educativas. A continuación se revisan algunas características de los paradigmas antes citados, conforme a su comportamiento en la región latinoamericana

### 3.2.1. El paradigma de la 'teoría educativa liberal'

En América Latina, el paradigma constituido por la teoría educativa liberal participó de manera hegemónica, desde mediados de la década de los años 1940 hasta finales de los años 1960 (lo cual no obsta que en otros periodos, anteriores y posteriores, haya mantenido cierta vigencia, al igual que otros paradigmas que han perdido, relativamente, la cúspide de su hegemonía) De hecho, *este paradigma se constituyó bajo pretensiones "científicas", inspiradas metodológicamente en el positivismo*, aunque ha llegado a confundir el análisis teórico con la "retórica" idealista del humanismo educativo, adscribiéndose en una tradición filosófica pedagógica<sup>66</sup>. *Eventualmente ha interpelado premisas teóricas del funcionalismo y del estructural funcionalismo, conforme a los cuales se ha sustentado e impulsado la consolidación de las sociedades capitalistas del mundo occidental moderno, en tanto que una de sus finalidades ha sido contribuir en la formación del ciudadano requerido en la sociedad moderna*. Sin embargo, de entrada conviene precisar que *este enfoque contrajo serias repercusiones, tanto epistemológicas como políticas, en varias cuestiones importantes; a saber:*

- a) - *Una marcada prioridad en los aspectos normativos, relacionados con la metodología positivista heredada de las ciencias naturales.*
- b) - *Demasiado énfasis en el uso de técnicas para la recolección de datos cuantitativos, así como en los diseños experimentales para el tratamiento estadístico de los datos y la generalización universal de sus resultados.*
- c) - *Descuido en las singularidades históricas y contextuales, inherentes a las realidades sociales estudiadas, por establecer marcos prescriptivos conforme al 'avance' político, económico y educativo de las sociedades occidentales modernas.*

Es decir, el paradigma de la teoría educativa liberal cuando logró liberarse de la 'retórica filosófica idealista, favoreció la tendencia de que sus investigaciones fueran preferentemente empírico descriptivas y, con ello, al darle *prioridad a los estudios de caso*, evadieron la conveniencia de construir teoría específica para las realidades sociales y educativas de América Latina, lo cual, a su vez, condujo a que se otorgara una especial prioridad de

---

<sup>66</sup> Al respecto, Emilio Tenti afirma de manera crítica que este paradigma al apoyar gran parte de su postura 'idealista' en la 'retórica' filosófica, en el caso de México, de otros países de Latinoamérica y por supuesto de Europa, ha prescindido "del análisis fenoménico de los acontecimientos educativos para concentrarse en la búsqueda y/o contemplación de los 'fundamentos', las 'esencias' inmutables del hombre, previos a toda experiencia, resultado del trabajo de la razón. Esta postura ha identificado el 'nivel teórico' con el 'rollo', el verbalismo hueco y polisémico acerca de los grandes problemas de la educación, que generalmente son los grandes problemas de la humanidad" - E Tenti, "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en Tenti, Emilio y otros autores, *Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 1988; p. 73.



estudios basados en descripciones empíricas, acerca de fenómenos aislados que no contribuían a establecer derivaciones y/o conexiones teóricas; o bien, la realización de estudios mecánicos y de "deber ser", basados en generalizaciones teóricas construidas, inicialmente, sobre las realidades sociales del mundo occidental moderno. En este sentido, *su tendencia epistemológica fue más bien prescriptiva que analítica, por lo que en una buena parte se orientó a aportar disposiciones susceptibles de contribuir tanto a la formación del ciudadano conforme al modelo de la sociedad occidental moderna, así como para el progreso económico de las sociedades latinoamericanas, de acuerdo con los intereses y esquemas de organización capitalista en el que se habían basado los países más avanzados del mundo occidental moderno* (entre ellos Estados Unidos, Francia e Inglaterra)

*Desde esta perspectiva se advertía que los países de América Latina se habían quedado anquilosados en esquemas precapitalistas, propios de un sistema social tercermundista y conforme al cual, desde entonces, se empezó a caracterizar el subdesarrollo económico y el "atraso" político y educativo de los países de esta región. En particular, en los países de América Latina el paradigma de la teoría educativa liberal llegó a apoyarse en la interpelación retórica del estructural funcionalismo, con la finalidad de impulsar el desarrollo social, económico, político y educativo, con base en el cambio tecnológico y la innovación de la estructura ocupacional, en tanto que los sistemas educativos de esta región empezaban a enfrentar los requerimientos de habilidades más complicadas, en función de la división internacional del trabajo. Por lo que, desde entonces, se empezó a sustentar a la educación como un factor determinante del progreso económico y de la movilidad social (cuyas premisas fueron reforzadas, más tarde, por las teorías desarrollistas y del capital humano); por ello, desde este paradigma se prescribió que las sociedades de esta región adoptaran la filosofía del liberalismo político y el modelo social de organización económica de la sociedad capitalista, al ser reconocidos como artífices elementales de la democracia, la estabilidad y el progreso social*

Al respecto, resulta significativo lo señalado por Juan Carlos Tedesco, quien ha estimado que, en el marco del paradigma liberal, el estudio de los problemas educativos se orientó hacia una acción educativa formal y sistemática que incidiera en la formación de ciudadanos requeridos por la sociedad moderna; con base en lo cual se procuró orientar "la consolidación de los Estados Nación y la vigencia de un orden político, democrático y liberal. Dicha contribución se ponía de manifiesto a través de la homogeneización de la población en torno a ciertos valores y códigos comunes"<sup>67</sup>; así como para la aceptación de la diferenciación social entre los individuos, lo cual correspondía con los diferentes logros educativos conquistados en el sistema educativo (encargado de funciones como las socialización, distribución y selección de individuos, a partir de ofrecer ideológicamente 'la igualdad de oportunidades'); y, con ello, se empezó a fundamentar la ocupación diferenciada de las posiciones constituyentes de la estructura económica en la sociedad capitalista (dirigentes o dirigidos, propietarios de medios de producción o productores, etc.) El mismo J C Tedesco precisa que *lo singular de este enfoque "consistió en la existencia de un fuerte énfasis en la investigación didáctica pedagógica, mientras que los problemas de la función social de la educación y de la organización escolar más apropiada para cumplirla fueron objeto de un debate más político que científico*. En todo caso, el problema que preocupaba desde una perspectiva científica era *cómo* lograr alcanzar los objetivos educacionales; y las

---

<sup>67</sup> J C Tedesco, "Los paradigmas de la investigación educativa"; en *Universidad Futura* (México) Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Azcapotzalco. Vol 1, num. 2, junio de 1989; p. 4.

discusiones giraron, fundamentalmente, en torno a la prescripción del modelo pedagógico, así como sobre los métodos de enseñanza más adecuados"<sup>68</sup>

En estricto, el paradigma de la teoría liberal tuvo un impacto relativo en la región latinoamericana, pues "sólo en muy pocos países (Argentina, Uruguay, Costa Rica y, parcialmente, Chile) su vigencia 'teórica' estuvo acompañada de una incorporación educativa de cierta significación; en el resto de la región, el paradigma liberal sólo logró tener una existencia puramente retórica que, a lo sumo, se expresó en textos legales no aplicados en la práctica"<sup>69</sup> De este modo, la teoría educativa liberal, al ampararse en el positivismo, impulsó muchos estudios empírico descriptivos acerca de los procesos de aprendizaje y sobre el empleo de los métodos didácticos. Asimismo, desde la 'retórica del funcionalismo y del estructural funcionalismo, apoyó estudios prescriptivos que procuraron fundamentar y contribuir en la estabilidad de la organización social y, con ello, inevitablemente tendieron a consolidar y justificar a la sociedad capitalista; en tanto que una buena parte de sus premisas se orientaron a legitimar tanto los supuestos 'logros diferenciados' alcanzados por los alumnos, así como la directividad vertical del modelo pedagógico prescrito"<sup>70</sup>

En este sentido, paulatinamente se fue evidenciando la carencia de recursos conceptuales y el relativo agotamiento epistemológico del enfoque liberal tradicional (lo cual ocurre propiamente en la década de los años 1960); pues, presumiblemente, de haber sido más amplias sus bases teóricas y metodológicas se pudieron haber generado auténticas alternativas educativas y sociales, demandadas por los nuevos requerimientos y los crecientes desafíos expuestos por el proceso de reconstrucción, de modernización y de expansión económica de las sociedades Latinoamericanas. Más bien ocurrió lo contrario, a pesar de las premisas 'democráticas', de 'progreso' y de 'civilización' promovidas por el paradigma liberal; en tanto que las relaciones sociales de esta región se mantuvieron apegadas a modelos autoritarios y excluyentes, muy propios de los modelos de producción precapitalista que habían sido cuestionados desde las mismas teorías clásicas del desarrollo capitalista.

Dentro de este marco epistemológico y político se expresa el caso de México, en tanto que durante las décadas de los años 1940, 1950 y 1960, los estudios referidos a la educación se adscribían fundamentalmente en el campo de las humanidades, pues fue bajo perspectivas filosóficas y pedagógicas que se atendían gran parte de los temas y problemas educativos. No obstante, desde la misma década de los años 1950 y sobre todo en la década de los años 1960, los estudios realizados desde la teoría educativa liberal pronto empezaron a enfrentar el embate para competir y confrontarse con otras tradiciones de las

---

<sup>68</sup> Ibidem

<sup>69</sup> Ibidem

<sup>70</sup> Uno de los textos clásicos de la sociología de la educación que se orientan en este sentido y que, a su vez, ha sido una de las fuentes bibliográficas ampliamente consultadas en América Latina, es el de T. Parsons, "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana"; en Gras, Alain (Compilador) *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1985; pp 53-60. Al respecto, Anthony Giddens, además de haber ubicado a T. Parsons como uno de los intelectuales que más contribuyó en el desarrollo del estructural funcionalismo, lo ha identificado como el teórico más prominente de la sociología americana del periodo de la posguerra. A lo que habría que agregar que Parsons es uno de los teóricos que ha sido ampliamente retomado en estudios de sociología de la educación de América Latina. Cfr. A. Giddens, "El desarrollo de la teoría sociológica"; en *Sociología*. Madrid: Alianza, 1997; pp. 743-769.

ciencias sociales, cuyas investigaciones impulsaron su orientación hacia los 'fenómenos', 'prácticas', 'problemas' y 'necesidades' educativas; entre las cuales empezó a destacar la investigación experimental de origen psicológico, así como el paradigma del empirismo lógico o neopositivismo (cuyos paradigmas empezaron a constituir tradiciones convergentes y confrontadas con la teoría educativa liberal, tal y como se puede ejemplificar con el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en tanto que en esta institución universitaria se empezó a impulsar el desarrollo de la investigación educativa, en función de estas orientaciones epistemológicas<sup>71</sup>

De este modo, ante la situación de crisis teórica y metodológica del paradigma de la teoría educativa liberal, pronto ocurrió su concurrencia de convergencia y de confrontación con los paradigmas de corte psicologista y empirista; ante los cuales, también, en la década de los años 1960 se suscitó el planteamiento crítico de las humanidades expuesto por el marxismo, tanto en Europa como en América Latina, en donde se construyó la llamada teoría de la dependencia. Asimismo, en paralelo surgieron otras tendencias epistemológicas concurrentes de corte reformista, a fin de sustentar el desarrollo de la sociedad moderna; entre tales tendencias de orientación reformista destacó el paradigma economicista auspiciado en la teoría del capital humano y en el enfoque desarrollista de América Latina.

### 3.2.2 La 'corriente economicista'

*Como un paradigma convergente y relativamente complementario al enfoque de la teoría educativa liberal, a partir de la década de los años 1960, en América Latina surgió el paradigma economicista en educación, en su constitución, el enfoque economicista respetó las premisas fundamentales del liberalismo, pero desde el principio enfatizó acerca del necesario desarrollo económico que debería de alcanzarse en todas las sociedades modernas, a partir del vínculo entre educación y sociedad<sup>72</sup>. Conforme a lo cual, se ubicó a la labor educativa como la base esencial de toda sociedad mediante la cual sería posible potenciar y concretar el desarrollo económico de las naciones y de las personas; asimismo, el desarrollo de los estudios adscritos en esta corriente quedaron estrechamente vinculados a instancias gubernamentales, encargadas del financiamiento, la planeación y la evaluación de las políticas públicas y educativas*

En cuanto a sus bases teóricas, *la corriente economicista en educación quedó fuertemente determinada por la perspectiva occidental e intervencionista de la 'teoría del capital humano', pues de este paradigma se retomaron las premisas de varios exponentes de tal teoría y entre los cuales destacó Theodore W. Schultz, quien además de concebir a la educación como un factor de beneficio económico y social (tanto individual como de los Estados Nación), insistió en que era necesario considerar como una inversión cuantiosa y no*

---

<sup>71</sup> Cfr. E. Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996"; en Latapi, Pablo (Coordinador), *Un Siglo de Educación en México* (Tomo I) México: Fondo de Cultura Económica, 1998; pp 383-384

<sup>72</sup> Si bien es innegable la convergencia relativamente complementaria de la corriente economicista ante la teoría educativa liberal, sobre sus preferencias por orientar la modernización de las sociedades latinoamericanas, conforme al sistema de desarrollo capitalista; también es cierto que, en su concurrencia competitiva y en aras de conquistar la autoridad científica, el paradigma economicista planteó una fuerte crítica a la teoría liberal por su carácter idealista y retórico, pero sobre todo por "el anacronismo de sus contenidos educativos: la vigencia de valores tradicionales y su 'disfuncionalidad' con el proceso de modernización social" - J. C. Tedesco, "Los paradigmas de la ... Op. cit.; p. 5.

como un consumo a la adquisición de conocimientos y habilidades alcanzadas a través del sistema educativo; y de cuya inversión derivó la ley de que 'a mayor educación, mayores salarios y mayor productividad'<sup>73</sup> De este modo, con base en tesis de la 'teoría económica del capital humano' en la región latinoamericana se empezó a concebir que, al igual que las naciones del primer mundo, los países constitutivos del llamado tercer mundo tenían la misma posibilidad de conquistar etapas superiores de desarrollo, a través de la inversión en capital humano; y, con ello, lograr la superación progresiva de sus diferentes niveles de subdesarrollo que los había caracterizado. A propósito de lo cual y bajo la presión política y económica de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se empezó a prescribir para los países Latinoamericanos la indispensable inversión en capital humano, tanto en términos individuales como nacionales.

Bajo tal consideración economicista, desde la década de los años 1960 se diagnóstico que la región de América Latina había evolucionado en su pobreza debido a sus características internas, las cuales evidenciaban un escaso capital humano que se derivaba de los bajos niveles de inversión en materia de educación, salud y migración interna, desde entonces las tesis economicistas han rechazado las premisas teóricas que han sostenido que la pobreza se debe a causas derivadas de la estructura económica del capitalismo, tal y como distintas perspectivas críticas habían cuestionado a la división internacional del trabajo y sus correspondientes relaciones asimétricas de dominación, con las que se ha caracterizado la sociedad occidental moderna. En este sentido, desde la 'teoría del capital humano' se ha otorgado a la educación una importancia relevante y significativa, al ubicarla como uno de los mecanismos fundamentales para alcanzar beneficios económicos en lo social y en lo individual, mediante la inversión en recursos humanos (en materia de educación, salud y migración). Y, con ello, ha refutado las tesis críticas que afirman que es del propio capitalismo de donde se derivan las fuentes estructurales de la pobreza, misma que reafirma y profundiza las diferencias entre las 'clases sociales'<sup>74</sup>

Ahora bien, en términos de investigación educativa, igualmente se dependió en América Latina de las influencias epistemológicas derivadas de la 'teoría económica del capital humano' y de los tratamientos estadísticos de la información, pues las preguntas centrales de investigación delimitadas por la corriente economicista "giraron alrededor de las diferencias de ingresos entre los individuos, explicadas en función de los niveles de capacidad productiva; la cual, a su vez, estaría en función de los años de escolaridad. Sobre esta base, se llevaron a cabo numerosos estudios educativos acerca de: la distribución de ingresos, mercado de empleo, financiamiento, etc.; conforme a lo cual, en ese entonces, se colocó a la economía de la educación como la disciplina hegemónica dentro del conjunto de las llamadas ciencias de la educación"<sup>75</sup>

Asimismo, "en el plano pedagógico, el paradigma economicista dio lugar a dos enfoques diferentes: a)- Un enfoque determinista, según el cual lo que ocurría en el proceso educativo era una suerte de 'caja negra', acerca de cuyo contenido la investigación no se ocupaba"<sup>76</sup> (por lo que se le ha cuestionado carecer de

---

<sup>73</sup> Cfr T. Schultz, "Inversión en capital humano"; en *Valor Económico de la Educación* México: UTEHA, 1968

<sup>74</sup> Cfr J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación"; en *Poder e Ideología en Educación* Oxford: University Press 1976 (Traducción: Jorge G. Vatalas, UPN)

<sup>75</sup> J. C. Tedesco. "Los paradigmas de la investigación" Op. cit.; p. 5

<sup>76</sup> Ibidem.

análisis referidos a los aspectos cualitativos de la educación, por ejemplo, sobre las prácticas que acontecen al interior de la llamada 'caja negra'; de cada escuela y/o de cada salón de clases); y "b).- un enfoque de tipo pedagógico, en donde predominó la adopción de los modelos planificadores, que enfatizaban el logro de mayor productividad en todas las acciones sociales, a partir del uso racional de los recursos"<sup>77</sup> (pero sin demostrar si los niveles de inversión se correlacionan o no con las ganancias de los resultados educativos iniciales y finales). A lo anterior habría que agregar las críticas epistemológicas planteadas al paradigma economicista, por sus deficiencias metodológicas para constatar empíricamente lo que según su teoría ha sustentado

En suma, las consideraciones conceptuales e ideológicas de la 'teoría del capital humano' repercutieron de manera significativa en la planificación del gasto social, tanto de los países desarrollados como de los subdesarrollados; lo cual se puede identificar en la expansión y masificación que sufrieron los sistemas educativos, en sus distintos niveles, durante las décadas de los años 1960 y 1970. Situación que en México se puede ejemplificar con la ampliación de la infraestructura educativa, ocurrida de manera significativa durante la década de los años 1960 y sobre todo durante la década de los años 1970, en donde muchas de estas instituciones se relacionaron con el impulso de la investigación educativa, cuyas tradiciones científicas se ampararon en diversas posturas paradigmáticas, aunque la mayoría de ellas se vincularon a enfoques asociados con las necesidades gubernamentales, expresadas en las políticas educativas<sup>78</sup>

Entre las Instituciones de educación media superior y superior que se crearon en tal periodo, y que han estado vinculadas con tareas de investigación educativa, pueden citarse un buen número de ellas; en la década de los años 1960 se fundaron: el Centro Regional de Educación, Formación y Alfabetización para América Latina, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, el Centro de Estudios Educativos, el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos, el Centro de Investigación y Servicios Educativos, el Centro de Estudios sobre la Universidad (estas últimas cuatro instituciones dentro de la UNAM); en la década de los años 1970 se establecieron: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud, el Centro de Experimentación para el Desarrollo de Formación Tecnológica (patrocinado por la OEA), el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana, el Colegio de Ciencias y Humanidades (de la UNAM), el Departamento de investigación Educativa (perteneciente al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN), el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación, el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma Metropolitana, La Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Colegio de Bachilleres, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, las Escuelas Nacionales de Estudios

<sup>77</sup> Ibidem

<sup>78</sup> Según Ma del Carmen Jiménez la década de los años 1970 se enmarcó en el "nuevo orden económico internacional", conforme al cual en México "se dio un cambio de modelo de desarrollo que consistió en engarzar el crecimiento de la economía nacional a la inversión extranjera, al capital financiero internacional y a las veleidades del mercado mundial. Dicho modelo de desarrollo nos insertó en el concierto global de la productividad y de la competitividad" - M del C. Jiménez, *La Sociología de la Educación en México: análisis acerca de sus principales enfoques teóricos-metodológicos y problemáticas abordadas, 1970-1990* (Tesis de Maestría) México: Facultad de Ciencia Políticas y Sociales/UNAM, 1996; p. 11.

Profesionales de la UNAM, la Fundación Javier Barros Sierra, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, y la Universidad Pedagógica Nacional<sup>79</sup>

Ahora bien, a pesar de esta importante influencia ejercida desde la 'teoría del capital humano' a fin de invertir en educación y conforme a lo cual ocurrió tanto la expansión del sistema educativo mexicano, así como el impulso de la investigación educativa; resulta que, sin embargo, desde finales de la década de los años 1970 y sobre todo durante la década de los años 1980, las concepciones de la corriente economicista hicieron crisis temporalmente debido a las insuficiencias y contradicciones estructurales de la sociedad occidental moderna. Es decir, a pesar de las importantes inversiones en educación promovidas en el mundo occidental moderno por la 'teoría del capital humano' y, en específico, por la corriente economicista en Latinoamérica, estos enfoques hicieron crisis debido a las contradicciones entre teoría y realidad, en tanto que en las naciones más desarrolladas la pobreza se fue ampliando, mientras que en los países constitutivos del tercer mundo la pobreza se recrudeció, es decir, a pesar de que bajo el discurso político preponderante se han continuado promoviendo las premisas de estos enfoques reformistas, no obstante, en términos reales se ha llegado a niveles de miseria extrema, abarcando capas muy amplias de la población de las distintas regiones del orbe.

Esta situación de crisis teórica y económica, en el caso de México se agudizó con la crisis financiera del Estado que se suscitó desde principios de los años 1980; en tanto que ello repercutió en la disminución drástica de los recursos financieros destinados a la educación y, en particular, a la investigación educativa. Lo cual propició que desaparecieran algunas instituciones y/o dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) vinculadas con la investigación (por ejemplo: el CEMPAE, el INIE y varias Direcciones de la SEP); aunado a que esta misma situación de crisis económica obstaculizó la realización del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa<sup>80</sup>, mismo que se había elaborado por un grupo de expertos y de directivos de instituciones dedicadas a la investigación educativa, durante el periodo de 1978-1982, por lo que propiamente se llegó a considerar que fue resultado del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (Programa que, si bien, contribuyó a institucionalizar de manera oficial la investigación educativa; sin embargo, a su vez, fue rechazado por la mayoría de investigadores universitarios).

Ahora bien, a pesar de tal periodo de crisis, la 'teoría del capital humano' no se puede considerar como un 'paradigma muerto' (como tampoco lo están muchos otros enfoques), más bien al contrario se ha vuelto a retomar con especial vitalidad en los discursos de las políticas neoliberales, que se han impuesto en los países de la región latinoamericana, desde la década de los años 1990 y durante los inicios del siglo XXI. No obstante, desde distintas perspectivas críticas no se ha dejado de cuestionar que la corriente economicista ha contribuido a justificar ideológica y reduccionistamente los distintos niveles de desarrollo que existen entre las naciones del mundo, así como las diferentes retribuciones económicas que reciben los individuos, como si solamente fueran resultado de los niveles proporcionales de inversión en educación. En este sentido, muchos son los críticos del paradigma economicista que han enfatizado en que sus premisas han funcionado ideológicamente al ubicar a la educación como uno de los medios fundamentales para el

<sup>79</sup> Cfr. E. Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa" Op. cit.; pp. 384-386

<sup>80</sup> Ibidem; pp. 387-389.

desarrollo, pues se dice que en realidad su propósito ha consistido en funcionar como un mecanismo de legitimación y de contención, a fin de lograr el mantenimiento, evolución y expansión de la sociedad moderna; por ello, aún a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, las premisas economicistas se han retomado en los discursos políticos del neoliberalismo; por lo que a pesar de las diversas críticas han mantenido una relativa vigencia

*Algunos de sus críticos, al ampararse en las tesis del marxismo, han insistido en la importancia que tiene el análisis del conflicto social que se deriva de la estructura (estructurada y estructurante) que emerge de las diferencias entre las clases sociales; en cuya estructura de desigualdad se ha amparado la sociedad occidental moderna al constituir, a su vez, relaciones internacionales asimétricas de dominación entre el mundo occidental moderno y las otras regiones del mundo. Tal situación se puede advertir en las situaciones de conflicto expresadas, por ejemplo, en los procesos de dominación, dependencia, supeditación y/o resistencia, que emergen de la propia lucha de clases, que es reproducida en los diferentes niveles de las relaciones de producción (internacionales, sociales y técnicas) que constituyen a la estructura económica del capitalismo; misma que, dialécticamente, se ha apoyado y engendrado en las relaciones asimétricas de dominación. De hecho, dentro de esta perspectiva crítica se fue conformando el paradigma de la reproducción, mismo que a continuación se esboza de acuerdo con su especial impacto que ha tenido en la región de Latinoamérica*

### **3.2.3. La 'perspectiva crítica de la reproducción'**

*Si bien, durante la década de los años 1930 el marxismo logró sus primeras incorporaciones en las ciencias sociales de América Latina y, a partir de allí, ha mantenido una presencia activa en la academia de la región, lo cierto es que su influencia fue decisiva sólo en ciertos periodos coyunturales y en muy pocos países de Latinoamérica, mientras que en otros su impacto fue relativo, y en algunos otros tuvo una presencia demasiado escasa y más bien clandestina y/o subversiva. Aunque, como paradigma analítico y en el caso de la investigación educativa de América Latina, es entre las décadas que van de finales de los años 1960 y principios de la década de los años 1980 cuando el marxismo alcanzó una influencia considerable, como parte de los enfoques críticos de la reproducción. Es decir, los aportes del neomarxismo recobraron importancia analítica en esta región desde finales de la década de los años 1960 (inicialmente vinculado a los movimientos políticos de protesta estudiantiles) y, principalmente, a lo largo de la década de los años 1970 (al manifestarse críticamente ante los indicios de una nueva recesión económica mundial)*

Recapitulando, tal y como es sabido, los aportes marxistas se han sustentado, teórica y metodológicamente, en las contribuciones analíticas del materialismo histórico y de la dialéctica crítica, además de cuestionar a las consideraciones metodológicas de neutralidad del positivismo; con base en lo cual, se inspiraron algunas tendencias críticas contra el autoritarismo, el conservadurismo y la reproducción social, que han caracterizado, históricamente, a las relaciones sociales de dominación propias de la región latinoamericana. De este modo, *la perspectiva teórica del marxismo contribuyó a fundamentar políticamente los reclamos antiautoritarios de una buena parte de los movimientos estudiantiles universitarios, suscitados a finales de la década de los años 1960 y principios de la década de los años 1970; movimientos sociales mediante los cuales se demandó la apertura de una mayor participación social, a través de mecanismos horizontales como los ofrecidos por la autogestión y el cogobierno, y asumidos de manera equilibrada entre los diversos*

protagonistas de las instituciones sociales. De igual modo, el marxismo fundamentó algunas vertientes de las llamadas: *sociología de la revolución y teología de la liberación*, cuyos enfoques se han inclinado a favor de la clase explotada y, con ello, se han dado a la tarea de fomentar y orientar posibilidades de cambio y/o transformación social, de modo que contribuyan a revertir situaciones de injusticia social. Para tal efecto, se ha concebido que en tales procesos de crítica, innovación y/o transformación social, debería de jugar un papel importante la estrecha relación de concienciación en el vínculo interdependiente entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, sostenido por la praxis entre investigadores y comunidad social.

Cabe precisar que para haberse retomado a las teorías marxistas bajo intenciones de transformación radical, han contribuido las diversas situaciones de conflicto social que se han vivido históricamente en los distintos países de América Latina; en tanto que, de manera interdependiente, el marxismo ha ofrecido distintas posibilidades de análisis alternativas y contrastantes a las que han brindado los enfoques de orientación reformista y conservadora, como las ofrecidas por la teoría educativa liberal (auspiciada 'retóricamente' en el funcionalismo y en el estructural funcionalismo, además de sus soportes filosóficos, pedagógicos y positivistas) y la corriente economicista (amparada por la teoría del capital humano y por el desarrollismo latinoamericano). Asimismo, por otra parte, desde los referentes críticos del marxismo se ha constituido una tendencia científica, mediante la cual se ha delimitado como objeto de estudio a las relaciones internacionales asimétricas de dominación, definidas por la dinámica contradictoria entre dominación/dependencia, de hecho, conforme a tales relaciones se ha caracterizado a la subordinación que define a los países ubicados en el llamado tercer mundo, frente a la hegemonía vertical e impositiva de las naciones más desarrolladas del mundo occidental moderno. Es decir, como enfoque crítico de la dependencia, en su momento se enfatizó la necesidad de analizar las relaciones de dominación impuestas por los países imperialistas sobre los países de América Latina, caracterizados por el colonialismo y el subdesarrollo.

Por lo que, desde la 'teoría crítica de la dependencia', se ha estimado que el arquetipo sostenido por las relaciones de dominación/dependencia sigue constituyendo la base estructural del sometimiento impuesto históricamente sobre esta región, desde la misma conquista hasta la época moderna; lo cual, se sigue considerando que es necesario transformar radicalmente. Al respecto, resulta significativo el análisis de Juan Carlos Tedesco quien ha señalado que "el intento teórico endógeno más significativo que tuvo lugar en América Latina fue la teoría de la dependencia; no obstante, es evidente que los alcances de este paradigma teórico han sido mucho menos significativos en el plano educativo y cultural que en el socioeconómico. Desde este paradigma, el objeto de análisis privilegiado donde se ubican sus principales aportes ha sido el proceso de imposición de modelos educativos externos. En niveles de análisis más específicos, sin embargo, la teoría de la dependencia ha apelado a algunas de las hipótesis del paradigma de la reproducción, especialmente en lo relativo al autoritarismo del vínculo pedagógico, el carácter ideológico de los contenidos escolares, etcétera"<sup>81</sup>

En específico, por lo que hace a la investigación educativa de América Latina, las teorías neomarxistas cobraron singular importancia desde finales de la década de los años 1960 hasta principios de la década de los años

---

<sup>81</sup> J. C. Tedesco, "Los paradigmas de la investigación Op. cit ; p. 7.



1980, básicamente, al retomarse las premisas occidentales de la teoría de la reproducción<sup>82</sup> Cuya teoría, aún vigente en términos relativos, parte desde la premisa que *ubica a la educación como una de las instituciones esenciales de la superestructura social, a través de la cual operan gran parte de los dispositivos normativos, políticos e ideológicos, orientados a perpetuar y legitimar el conjunto de las relaciones sociales de producción capitalista*, las cuales se han caracterizado por ser relaciones asimétricas tanto de dominación como de, por supuesto, explotación; y, sobre todo, ser la base real de la estructura económica, cuyo proceso de constitución ha estado determinado históricamente, con la gestación, desarrollo y consolidación de la sociedad capitalista

Teóricamente se ha enfatizado que sobre la estructura económica se levanta la superestructura constituida por la escuela, los partidos políticos, las iglesias, los medios masivos de comunicación, los sindicatos, etc ; a tal superestructura le corresponde formar determinadas expresiones de conciencia social en la población, conforme al papel determinado por la clase social de pertenencia<sup>83</sup>. Con ello, la escuela al ser considerada como una de las instituciones esenciales de la sociedad moderna se ha introducido como parte del análisis referido a las clases sociales, a partir de su contribución que realiza a favor de la clase dominante, en materia social, económica, política y cultural; en tanto que, al constituirse la escuela como una de las instituciones integrantes del nivel de la superestructura del capitalismo, ha cumplido el papel de ser un espacio de socialización, de ideología y de legitimación de la estructura económica capitalista que caracteriza a la sociedad moderna y cuyo propósito es garantizar la reproducción de las relaciones de producción de clases, en términos de la división social del trabajo entre burguesía y proletariado<sup>84</sup>.

En este sentido, desde la teoría de la reproducción se ha identificado a la socialización como una de las funciones principales que cumple la institución escuela, aunque por su énfasis ideológico y legitimador ha desenmascarado su carácter clasista dentro del conjunto de las relaciones sociales de producción capitalista; y, con ello, la educación se ha identificado como uno de los mecanismos que garantizan la reproducción social, económica y cultural del modo social de producción capitalista, tanto de los bienes materiales como de los simbólicos. Asimismo, "la escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado"<sup>85</sup>

Al respecto, una de las premisas que más se han retomado son las tesis de *Louis Althusser*, quien teorizó que *cualquier formación social que quisiera perpetuarse como tal, tendría que reproducir sus propias condiciones de producción; para cuyo efecto debería garantizar una triple reproducción. a) - la de los medios de producción (materias primas, maquinaria, herramientas, instrumentos, etc ); b) - la de las fuerzas productivas*

---

<sup>82</sup> En el mundo occidental moderno, se pueden identificar como algunos de los representantes principales de la teoría de la reproducción a Louis Althusser, a Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, a Ch Baudelot y R Establet, así como a Bowles y Gintis.

<sup>83</sup> Cfr. C. Marx "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política"; en Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras Escogidas* (Tomo I) Moscú: Ediciones de Lengua Extranjera, 1951; pp 332-334

<sup>84</sup> Cfr. M. Salamon, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social"; en *Revista Perfiles Educativos* (México) Revista del CISE-UNAM Núm 8, abril-mayo-junio 1980; p 4

<sup>85</sup> *Ibidem*; p. 17.

(energía física e intelectual); y c) - la de las relaciones sociales de producción (necesarias para la formación social correspondiente e independientes de la voluntad individual; ya sean de cooperación o de explotación). El mismo L. Althusser ubicó a la escuela como una de las instituciones constitutivas de los aparatos ideológicos (familia, escuela, religión, partidos políticos, sindicatos, medios masivos de comunicación, etc.), que son complementarios a los aparatos represivos (administración gubernamental, ejército, policía, tribunales, etc.), y que son esenciales de la sociedad capitalista; en tanto que, la escuela contribuye a reproducir y perpetuar las condiciones de explotación que corresponden a los intereses de la clase dominante, mediante los contenidos y prácticas escolares<sup>86</sup>

Por lo que hace a la adopción de las premisas de *Pierre Bourdieu*, este teórico ha afirmado que en la sociedad capitalista el sistema educativo contribuye en la reproducción social, económica, política y cultural, que se define por la estructura de las relaciones de dominación y de las posiciones simbólicas que socialmente se ocupan entre las clases; además, ha señalado que la herencia de la riqueza cultural que ha sido legada y acumulada históricamente, por generaciones anteriores, sólo le pertenece a la clase dominante por tener tanto los códigos simbólicos como los medios económicos para apropiársela, ello a pesar de que ideológicamente se ha promovido que la riqueza cultural está a disposición de todo el mundo. Es decir, P. Bourdieu ha considerado que el sistema educativo se basa en la continuidad exclusiva de los saberes de la cultura dominante, pues los individuos pertenecientes a las familias burguesas han recibido una iniciación temprana (por ejemplo, en el arte o en la filosofía), con lo que aumentan su nivel intelectual y de sensibilidad con respecto a los contenidos y prácticas culturales que se imparten en la vida escolar; por lo tanto, lo que se mide y valora en la escuela no es otra cosa que la acumulación continua de aprendizajes académicos, que son coincidentes con el entrenamiento adquirido cotidianamente en las familias burguesas<sup>87</sup>.

*El mismo Pierre Bourdieu junto con Jean Claude Passeron han considerado que en el espacio escolar hay dos tipos de 'habitus'<sup>88</sup>, por un lado, se ubica el relacionado con el capital cultural heredado (aprendizaje familiar) y, por otro lado, se identifica el capital cultural adquirido (trabajo pedagógico de la escuela), de donde resulta que es el capital cultural heredado el que determina y condiciona las posibilidades de apropiación del capital cultural adquirido, lo cual implica que si tenemos en cuenta que el sistema escolar reproduce y legitima los 'habitus' correspondientes a la clase dominante, se genera una apropiación diferente entre los aprendices*

---

<sup>86</sup> L. Althusser, "Sobre la ideología y el Estado"; en *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974

<sup>87</sup> Cfr P. Bourdieu, "Reproducción cultural y reproducción social"; en *Política, Igualdad Social y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978

<sup>88</sup> Pierre Bourdieu afirma que el 'habitus' esta formado por dimensiones objetivas y subjetivas, de modo que el 'habitus' constituye un puente de articulación y mediación entre estructura y prácticas; es decir, los 'habitus' son esquemas de percepción, de valoración y de acción; y, a su vez, tienen por principio las estructuras institucionales que representan el capital simbólico de una cultura en 'estado objetivado'. Por lo que, el habitus puede entenderse como una estructura estructurada y estructurante que interviene, de manera duradera, en la mediación entre la estructura institucional y las prácticas sociales. Cfr. P. Bourdieu, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura"; "Estructuras, *habitus* y prácticas"; "*Habitus, ethos, hexis* . ." y "El habitus y la convivencia ideológica"; en Giménez, Gilberto (Comp): *La Teoría y el Análisis de la Cultura*. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales. Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECSO, 1987; pp 259-262; 263-280; 281-285; y 287-293.

según su clase social de pertenencia. Es decir, mientras que los de la clase dominante entran en un proceso de continuidad educativa, en cambio los de la clase oprimida entran en un proceso de descalificación y depauperización de su cultura de clase: mientras que para unos representa sumar los aprendizajes escolares a los saberes y prácticas adquiridas con anterioridad en la familia, para otros hay que restarlos a su cultura original<sup>89</sup>; por lo que se puede advertir que *los individuos pertenecientes a la clase dominante tienen un mucho mejor capital cultural global, como consecuencia de su posesión desigual de habilidades, de saberes y de instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos que corresponden al capital cultural heredado de la clase dominante, mismo que selecciona y legitima la escuela a favor de los dominantes y en contra de los dominados.*

En paralelo, se han retomado las tesis de Ch Baudelot y R Establet, quienes de manera similar a las tesis de Bourdieu y Passeron consideran que la escuela capitalista no es más que la escuela de las minorías, aunado a que las posibilidades piramidales de acceso y promoción a la enseñanza superior son favorables para los hijos de las familias burguesas; los que al final de la escolaridad no tendrán que enfrentar la nulidad de sus diplomas en el mercado laboral o su rápida caducidad, tal y como si ocurre con quienes provienen de las familias proletarias<sup>90</sup>. En otros términos, *Baudelot y Establet afirman que la escuela capitalista contribuye en la reproducción social, sobre la base de dos 'redes de escolarización' que están separadas, tanto por sus finalidades opuestas como por sus contenidos heterogéneos: a) - existe, por un lado, una red de escolarización primaria profesional, a través de la cual participan los alumnos que, conforme a la división social del trabajo, asumen sus opciones de ocupación para incorporarse en la parte baja del escalafón, puesto que el hijo de obrero tiene setenta y cinco probabilidades contra cien de seguir siendo obrero; y b) - se ubica, por otro lado, la red de escolarización secundaria superior, en la cual tienen acceso preferente los alumnos provenientes de la clase burguesa, a fin de incorporarse a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de autoridad, de gestión y de organización. De este modo, al servirse de esas dos redes de escolarización, la escuela contribuye a reproducir las relaciones de producción capitalista a favor de la clase dominante*<sup>91</sup>

En suma, contribuciones teóricas como las antes enunciadas han constituido al paradigma crítico de la reproducción, desde el cual se ha teorizado que el papel de la escuela en la sociedad moderna sigue siendo la conservación y reproducción del sistema social capitalista, estructurado sobre la base de la lucha de clases; *no obstante, el enfoque de la reproducción no ha estado exento de críticas, pues según Juan Carlos Tedesco, tanto en el mundo occidental moderno como en América Latina, se identifican las siguientes impugnaciones: "a) - el énfasis en el carácter reproductor del sistema educativo, con respecto a la estructura de la fuerza de trabajo, no logra explicar adecuadamente la notable expansión educacional de las últimas décadas y los crecientes fenómenos de subutilización de capacidades y devaluación del valor de los años de estudio en el mercado de trabajo"; "b) - el reproductivismo no logra explicar adecuadamente el conflicto y la pugna social existente alrededor de la distribución educativa (en este paradigma, el actor social dinámico está constituido por los sectores dominantes y los resultados de la pugna son siempre postulados como exitosos desde el punto de vista de la reproducción del orden social)*

<sup>89</sup> Cfr E. Tenti. "La educación como violencia simbólica: Op cit

<sup>90</sup> Cfr. Ch Baudelot y R Establet, *La Escuela Capitalista en Francia* Barcelona: Siglo XXI. 1976

<sup>91</sup> Ibidem; pp. 41-176.

En este sentido, el enfoque de la reproducción se ha considerado como hiperfuncionalista, a pesar de presentarse como alternativa al estructural funcionalismo; c) - el paradigma de la reproducción tiende a subsumir la práctica pedagógica en el marco de los modelos de relaciones sociales dominantes". "Sobre esta base, el proceso de enseñanza-aprendizaje pierde su especificidad y es asimilado al resto de los procesos sociales de dominación"<sup>92</sup>

*En el caso de México y desde finales de la década de los años 1960, las recuperaciones del neomarxismo se realizaron fundamentalmente en instituciones y centros de investigación universitarios, cuyo resurgimiento estuvo inicialmente amparado en las premisas althusserianas (enfaticando el carácter reproductor ideológico y represivo de las instituciones sociales) y en las críticas antiautoritarias y/o antidirectivas de la psicología (promoviéndose, para el caso de la educación, el modelo de los grupos operativos y de la autogestión pedagógica); a cuyas premisas se fueron incorporando, paulatinamente, las teorías de P. Bourdieu acerca de la reproducción y de la violencia simbólica, acuñadas junto con J. C. Passeron; en paralelo, se recuperaron las tesis de la escuela capitalista de Ch Baudelot y R Establet, entre otras muchas más*

*En particular, el resurgimiento de marxismo en México contribuyó a ampliar las confrontaciones de tipo epistemológico y político entre los grupos e instituciones que habían amparado sus trabajos de investigación conforme a ciertas tradiciones paradigmáticas, de este modo, parte de la investigación educativa del periodo que abarcó la década de los años 1960 a la década de los años 1980, puede advertirse en función del debate sostenido desde marcos teóricos y metodológicos diferentes. En este sentido, tal situación de disputas paradigmáticas se puede ejemplificar con las posturas neomarxistas sostenidas principalmente por investigadores universitarios, que se confrontaban con el embate propiciado por la llamada 'vigilancia epistemológica bachelariana', misma que era sostenida por otras posiciones institucionales restringidas (por ejemplo el Centro de Estudios Educativos y muchos centros de investigación de la SEP), desde donde se consideraba que era investigación sólo aquellas prácticas que cubría los procedimientos y requisitos del método experimental científico, heredado de las ciencias naturales y que en el caso de las ciencias sociales había sido superado desde el positivismo*

Es decir, en tanto que entre los investigadores universitarios estaba "en pleno apogeo el neomarxismo, los investigadores tomaban posiciones a favor de determinados actores sociales (la clase dominada y/o trabajadora y/o proletariado), las posiciones políticas se trasladaban al campo académico y la lucha política se traducía en lucha entre marcos teóricos"<sup>93</sup> Por lo que este tipo de confrontaciones pronto estableció otros rechazos relativos y distintos a los que se habían marcado desde el positivismo; de modo que, se establecieron otras posiciones en contra de la 'retórica' pedagógico filosófica, del mismo positivismo, del funcionalismo, y de la tecnología educativa, entre otras más. Sin embargo, cabe precisar que entre los investigadores universitarios que simpatizaban con las orientaciones neomarxistas, hubo algunos grupos institucionales que mantuvieron tales simpatías con una marcada ambigüedad, pues en lo político participaban en las manifestaciones y movimientos estudiantiles, pero en sus prácticas de investigación mantenían su subordinación ante los requerimientos gubernamentales, tal es el caso del Departamento de Investigación

---

<sup>92</sup> J. C. Tedesco, "Los paradigmas de la investigación" Op. cit.; pp 5-6

<sup>93</sup> E. Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa" Op. cit.; p. 387.

*Educativa (perteneciente al CINESTAV del IPN) y del Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, cuyos "grupos se comprometieron con la reforma educativa en toda su ambigüedad: se adscribían a las demandas del movimiento estudiantil y la crítica social, a la vez que buscaban hacer más eficiente la educación mediante la planificación, la sistematización de la enseñanza y la tecnología educativa"*<sup>94</sup>

Por último, *si bien los análisis críticos de la reproducción han permitido abordar un significativo conjunto de problemas de carácter macro social; lo cierto, también, es que sus planteamientos han oscurecido la identificación y comprensión de otro tipo de problemas no menos relevantes (sobre todo los de nivel micro social)* Asimismo, cabe señalar que *una buena parte de las críticas expuestas en América Latina hacia el paradigma de la reproducción, fueron en cierta medida coincidentes con las dirigidas con anterioridad a la teoría educativa liberal y al enfoque economicista, en el sentido de que estos paradigmas se habían retomado y desarrollado en la región latinoamericana, conforme a la generalización de sus premisas occidentales, además de enfatizar en problemas y fenómenos de carácter macro social, y, con ello, se ha interpelado que la evolución de estos paradigmas ha estado marcado por un nivel mucho más alto de desvinculación y/o de ruptura epistemológica con respecto a la realidad social y educativa de esta región*

### **3.2.4. Las 'teorías del aprendizaje y de la enseñanza'**

En la región latinoamericana, los antecedentes contemporáneos (posteriores a la segunda guerra mundial) de *los enfoques centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ubican en la década de los años 1960 y emergen de los debates sostenidos entre las concepciones de la denominada 'pedagogía tradicional' (como uno de los sustentos de la teoría educativa liberal) y la llamada 'escuela nueva'*<sup>95</sup>; no obstante, *si bien las propuestas de la 'escuela nueva' lograron un impacto crítico considerable sobre las prácticas pedagógicas tradicionales, sin embargo sus alternativas no superaron el carácter de micro experiencias, en cierta medida elitistas e incapaces de transformar las prácticas educativas hasta entonces vigentes, por su propia orientación en cierta medida reduccionista, idealista, lírica, filosófica y psicologista. Algunos de los teóricos occidentales que se han retomado en la región de América Latina como precursores de la llamada 'escuela nueva', entre otros muchos más, han sido: Juan Jacobo Rousseau, John Dewey, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Jean Piaget, Henry Wallon, etc.*<sup>96</sup>

Más adelante, durante la década de los años 1970, el tecnicismo derivado de la corriente economicista (con la ascendencia de la teoría del capital humano), se vio fuertemente cuestionado en el nivel del proceso pedagógico, por *un nuevo paradigma de corte constructivista que enfatizaba en la trascendencia de los aspectos afectivos y sobre la necesaria participación de los protagonistas del proceso de*

---

<sup>94</sup> *Ibidem*; p. 385

<sup>95</sup> En contraste, en los Estados Unidos estos antecedentes se remontan a los importantes trabajos de descripción analítica amparados en la tradición de observación en el salón de clases, misma que se ha identificado como parte de la sociología de la enseñanza y de una de las expresiones de la tradición interpretativa, mejor conocida como la sociología de la escuela de Chicago, las cuales se desarrollaron durante los años que oscilan entre las décadas de 1910 a 1930, así como en la de 1950, respectivamente

<sup>96</sup> J. Palacios, *La Cuestión Escolar, Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia, 1989.

aprendizaje: los alumnos<sup>97</sup>; quienes deberían de ser considerados como centro y eje principal en la definición de los parámetros curriculares, a fin de sustentar sus actividades de aprendizaje, conforme a sus características personales y por su adscripción en contextos sociales y culturales específicos. De este modo, *tal paradigma constructivista ubica las siguientes dimensiones analíticas.*

- Al alumno como el constructor y el responsable de su propio aprendizaje, así como en la recepción de los saberes culturales.
- Al profesor como coordinador de los aprendizajes escolares y quien tendrá que regular su ayuda pedagógica, conforme a las necesidades singulares de sus alumnos.
- A los contenidos como formas de estructurar y circular significados.
- Al contexto como aspecto determinante, por los límites sociales e institucionales, en donde la educación formal se lleva a cabo.<sup>98</sup>

Ahora bien, ya para mediados de la década de los años 1970, en América Latina las críticas epistemológicas hacían estragos no sólo en la teoría educativa liberal y en la corriente economicista, sino en cierta medida también en el paradigma de la reproducción, en tanto que estos paradigmas se habían retomado y desarrollado en la región latinoamericana, conforme a la generalización de sus premisas occidentales y analizado fenómenos de carácter estrictamente macro sociológico. De este modo, se empezó a evidenciar lo que ya se había asumido en los Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa desde principios de la década de los años 1970, acerca de la llamada *crisis de los paradigmas de la sociología occidental*<sup>99</sup>, misma que por supuesto afectó las contribuciones de la sociología de la educación, y que en este caso apenas abarcaba la crisis de los paradigmas de corte macro sociológico.

Por lo que *las perspectivas sociológicas de las teorías recientes del aprendizaje y de la enseñanza, orientaron sus críticas para enfatizar que los paradigmas hasta entonces hegemónicos habían insistido en delimitar sólo problemas y fenómenos de carácter macro sociológico, con lo cual aportaban muy poca información sobre lo que realmente ocurría en las escuelas y en los salones de clase. Sin embargo, se puede decir que de manera similar adoptaron la ascendencia occidental, pues se recurrió a la convocatoria de retomar paradigmas cualitativos, de corte subjetivista, y cuya perspectiva de análisis se ha delimitado por una escala estrictamente micro sociológica.*

---

<sup>97</sup> La corriente constructivista se orientó, fundamentalmente, en varias teorías psicológicas mediacionales y cognitivas; a saber: la corriente de la Gestalt o teoría "del campo"; teoría de los aprendizajes significativos (Ausbel); teoría sobre el procesamiento de la información; teoría genético cognitiva (Piaget); teorías de la psicología dialéctica, tanto la escuela soviética de Vigotsky, como la escuela de Wallon. Cfr. A. Pérez Gómez, "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje"; en Sacristán, Gimeno y Angel Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1992; pp. 34-62.

<sup>98</sup> Cfr. C. Coll, *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿cómo se ha de enseñar lo que se ha de construir?* (Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación: "Intervención Educativa") Madrid: noviembre de 1991.

<sup>99</sup> Cfr. A. Gouldner, *La Crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

(basados en, por ejemplo, la sociología comprensiva, la fenomenología, la etnometodología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la etnografía, etc.)

En este sentido, tal plataforma epistemológica logró cierta legitimidad al enfatizar su antagonismo frente a los paradigmas macro sociológicos; asimismo, se encargaron de cuestionar al positivismo, por sus premisas de objetividad, neutralidad, unidad de la ciencia, medición estadística y generalización de sus resultados como si fueran leyes universales. En contraste, se retomaron las consideraciones subjetivistas de las ciencias sociales occidentales, mediante las cuales se ha asumido a la realidad social como compleja y dinámica, por lo que se ha procurado comprender el sentido de las acciones sociales (entre ellas las educativas), mismas que se estiman como no repetitivas ni homogéneas, sino que son más bien singulares y heterogéneas

A partir de ello, desde este tipo de paradigmas antagónicos y reduccionistas se han delimitado los problemas y necesidades referidos al contenido de la educación, a partir de la descripción cualitativa y de la perspectiva de análisis subjetivista, acerca de las acciones y procesos educativos que ocurren cotidianamente en los salones de clase. Al respecto, cabe precisar que hasta entonces tales acciones y procesos educativos se habían eludido desde los llamados paradigmas de corte macro sociológico, pues se advertían como propios de una 'caja negra de la educación', cuya determinación estaba dada por las definiciones de la estructura social; por ello, desde estas "nuevas" perspectivas de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se consideró su análisis bajo enfoques cualitativos de corte micro sociológico. *Sin embargo, en la delimitación micro sociológica se ha remarcado una de sus debilidades analíticas al descuidar la dinámica, contradictoria e interdependiente, de las relaciones entre lo macro y lo micro social.* De este modo, gran parte de los tratamientos analíticos han puesto especial énfasis en uno de los niveles extremos de lo social: algunas investigaciones han enfatizado lo macro sociológico, mientras que otras han puesto su acento en lo micro sociológico

Asimismo, desde la esfera de la toma de decisiones se ha advertido que es importante considerar las contribuciones descriptivas aportadas por las perspectivas micro sociológicas del aprendizaje y la enseñanza, por su potencial para ofrecer estudios descriptivos y sociológicamente informados sobre las prácticas y consecuencias de ciertas propuestas curriculares; por ello, *desde la década de los años 1970 y sobre todo durante las décadas de los años 1980 y 1990, en la región latinoamericana empezaron a ser útiles este tipo de estudios para los tomadores de decisiones de las instituciones gubernamentales, organismos internacionales o empresas privadas; aunque, de ello también se derivó una de las más duras críticas planteadas a esta perspectiva de investigación, por su relación estrecha con los tomadores de decisión gubernamental. De este modo, las críticas planteadas a los paradigmas subjetivistas relacionados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se dirigieron no sólo por su dependencia hacia los paradigmas occidentales de corte micro sociológico, sino también por su dependencia al financiamiento externo en función de la 'demanda del mercado', que en este caso provenía preferentemente de las necesidades de los Estados Nación, aún definidos por su carácter 'Benefactor' al orientarse por ofertar las oportunidades educativas de manera equitativa*

En este sentido, *dentro del contexto nacional de México han sido varias las instituciones y centros de investigación que han desarrollado toda una tradición interpretativa y de corte cualitativa, mediante la cual han realizado sus investigaciones en función de los requerimientos de la reforma educativa, entre tales instituciones ha*

destacado el Departamento de Investigación Educativa (perteneciente al CINESTAV del IPN), que se ha encargado de elaborar varios de los libros de textos gratuitos de la educación primaria, así como en sus contribuciones para reformular los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria; asimismo, dentro de esta tradición de investigación han participado el Centro de Investigación y Servicios Educativos y el Centro de Estudios sobre la Universidad (pertenecientes a la UNAM), así como la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, etcétera.

Con lo cual, además, habría que enfatizar que este tipo de paradigmas reduccionistas contribuyeron en la profundización de la llamada crisis de los paradigmas de la sociología occidental, al haber establecido una falsa dicotomía entre lo macro y lo micro social, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura. Cuestión por demás clave, para haber contribuido a la emergencia oportunista de otras tendencias dedicadas a la realización de investigaciones contratadas por los tomadores de decisiones, a fin de emplear (que no necesariamente de construir) conocimientos útiles y factibles de aplicar.

### 3.2.5. Las 'tendencias del conocimiento útil y aplicado'

Las tendencias que se han dirigido por el pragmatismo hacia el empleo de conocimientos útiles y asequibles de aplicación, han respaldado el propósito principal de fundamentar y orientar políticas y reformas sociales, que en esencia han correspondido a los intereses dominantes en una sociedad históricamente determinada<sup>100</sup>; en el caso de América Latina, estas tendencias han sido empleadas por los tomadores de decisiones (ya sean de instituciones gubernamentales, organismos internacionales y/o empresas privadas); y su desarrollo en la época contemporánea se ha basado en su constante dependencia del financiamiento externo, desde la década de los años 1960<sup>101</sup>. De hecho, las tendencias que se han inclinado a favor de un conocimiento útil y aplicado, se incentiva de manera hegemónica desde finales de la década de los años 1970 hasta ya entrada la década de los años 1990, debido al vacío que se generó con la llamada crisis de los paradigmas occidentales, misma que surgió a raíz de la evidente incapacidad analítica de los distintos enfoques existentes en ese entonces; pues, por ejemplo, el antagonismo sostenido entre los paradigmas macro y micro sociológicos habían mostrado sus limitaciones tanto para abordar de manera global una realidad social extraordinariamente compleja, así como para aportar alternativas educativa, concretas y prácticas<sup>102</sup>.

<sup>100</sup> P. Bourdieu, ubica a estas tendencias como representativas de una sociología oficial que se sostiene sobre la apariencia de cientificidad; y cuyos representantes se caracterizan por adoptar modelos y recursos del positivismo y a quienes se les dificulta pensar científicamente la ciencia. Por ello, a los investigadores de estas tendencias los califica como "doxósofos" al ubicarlos como sabios de la apariencia. En este sentido, se considera que la sociología oficial es una ciencia falsa al estar encargada de mantener la "falsa conciencia", pues simula estar a favor de la objetividad y de la neutralidad, pero realmente aparenta una ruptura con la clase dominante. Cfr. P. Bourdieu, "El campo científico". Op. cit.

<sup>101</sup> Al respecto, Eduardo Weiss precisa que, "en los años sesenta, en Europa y América Latina el paradigma humanístico es cuestionado por el paradigma de la investigación empírica de las ciencias sociales, desarrollado por emigrantes europeos y refugiados del fascismo en los Estados Unidos y difundido junto con la nueva hegemonía internacional de este país" - E. Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa ... Op. cit.; p. 384

<sup>102</sup> Al respecto, cabe precisar que la llamada crisis de los paradigmas llegó a presentar varios síntomas, entre los cuales destacaron los hechos de que, en el preciso período de la crisis coyuntural, la certidumbre teórica fue muy relativa y



Es decir, este momento coyuntural de crisis fue aprovechado para incentivar la llamada "investigación contratada", orientada por las tendencias "analíticas" de tipo descriptivo y cuantitativo, que se han proclamado pragmáticamente a favor de emplear conocimientos útiles y factibles de aplicar reformista y/o conservadoramente, entre tales tendencias han destacado algunas expresiones del 'empirismo metodológico' y de la 'sociología de la acción', con lo cual continuó la dependencia de los modelos occidentales con su adopción declarativamente crítica en varios países de Latinoamérica

En particular, en México estas tradiciones de investigación cobraron especial trascendencia con la fundación en los años 1960 del Centro Regional de Educación, Formación y Alfabetización para América Latina (CREFAL); cuyas investigaciones y desarrollos educativos los logró, en esa década, principalmente bajo la tradición de la 'sociología de la acción'. Asimismo, en 1963 destacó el establecimiento del Centro de Estudios Educativos, cuya institución desarrollo sus investigaciones y propuestas educativas bajo una tendencia 'empírico metodológica', conforme a la cual desde sus inicios ha promovido un análisis "crítico y propositivo" de las estadísticas educativas, además de manifestar su supuesta independencia ante los criterios gubernamentales

En estricto, sociológicamente hablando las tendencias inclinadas a favor de un conocimiento útil y pertinente para aplicarse en el campo de la educación, se han inclinado, de manera hegemónica y preferentemente, por el paradigma de la llamada 'sociología de la acción', por un lado; mientras que, por otro lado, estas tendencias también se han apoyado en el dominio impuesto por el 'empirismo metodológico'. Por lo que se refiere a la 'sociología de la acción', este enfoque se ha promovido como una tradición científica supuestamente alternativa tanto a la teoría educativa liberal y a la corriente economicista, así como a las teorías de la reproducción, además de declararse subversiva ante las influencias de la modernidad occidental, aunque no ha dejado de recibir duras críticas por sus aparentes inclinaciones de carácter reformista del sistema educativo y de las prácticas docentes, con lo que, se dice, ha evadido su posible intervención para contribuir a la transformación radical de la situación social y educativa de la región latinoamericana

En particular, la orientación epistemológica de la 'sociología de la acción' se ha amparado con cierta relatividad teórica en marcos subjetivistas y, por lo tanto, opuestos a los estudios deterministas y objetivistas, con lo cual ha asumido otra dicotomía analítica, así como en oposición a las posturas macro sociológicas de la teoría educativa liberal, del economicismo y de la crítica a la reproducción y a la dependencia<sup>103</sup> Además,

---

altamente dicotómica entre algunos paradigmas, en contraste con la seguridad de sus tendencias analíticas con las que habían dominado en décadas anteriores; mientras que en otros enfoques esta certidumbre teórica se perdió de manera definitiva

<sup>103</sup> La orientación epistemológica de esta tendencia analítica le ha acarreado serias críticas; entre las cuales destacan las consideraciones de Pablo Latapi, quien ha considerado que es indispensable la reflexión del principio de supresión de la dicotomía sujeto-objeto, pues es importante asumir que "somos sujeto y objeto cognoscente y objeto conocido en dos momentos distintos; no podemos serlo simultáneamente". Y, por lo tanto, esto tiene consecuencias para la acción práctica, así como en el tipo de conocimiento que construye el grupo Cfr - P Latapi, "Algunas observaciones sobre la investigación participativa", en *Investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm 18) Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina/O. E. A /PREDE, 1986; pp. 128-131.

se pueden identificar diversas modalidades metodológicas de la 'sociología de la acción', entre las cuales destacan la investigación participativa, la investigación temática, la investigación militante, y la investigación acción, propiamente dicha (de la acción, para la acción y en la acción)<sup>104</sup> Sin embargo, a propósito de esta diversidad metodológica se le ha demandado a este paradigma que reflexione y defina lo que implica la participación, puesto que en esta amplia gama de métodos la llamada participación resulta demasiado difusa y ambigua, así como los procesos de comunicación, análisis y compromiso que se establecen entre quien asume el rol de investigador y el grupo social participante<sup>105</sup>

Ahora bien, por lo que se refiere a la perspectiva analítica, cabe precisar que si bien las investigaciones adscritas en el paradigma de la 'sociología de la acción' han intentado tomar en cuenta la cuestión contextual e histórica de la región latinoamericana, más bien han adoptado una perspectiva subjetivista, con la que reduccionistamente se ha enfatizado el protagonismo potencial de los sujetos sociales de esta región, tanto por su singularidad personal y colectiva como por su riqueza cultural precolombina y mestiza; según lo cual, los hace proclives a la innovación en función de sus raíces de identidad cultural. No obstante, sobre esta base analítica igualmente radica otra de las críticas que se le han planteado a este enfoque, pues *le ha dado mayor importancia al "dato" y a las técnicas, provocando que los sustentos teóricos carezcan de precisión en sus recursos analíticos categoriales*, en donde, por ejemplo, uno de los enunciados clave que alude a los "sujetos que protagonizan los procesos sociales", se da por hecho sin sugerirse con qué recursos teóricos es posible abordarlos<sup>106</sup>

Sin haber resuelto este tipo de críticas de tipo metodológico y teórico, *desde la 'sociología de la acción' se afirma que para enfrentar las manifestaciones autoritarias y totalitarias a las que históricamente se han expuesto, los sujetos sociales de esta región suelen conjuntar sus demandas de libre expresión de su libido, con sus exigencias colectivas de justicia y libertad*. Tal y como, relativamente, es posible advertirlo en la gran diversidad de movimientos sociales, culturales, educativos, artísticos, políticos, guerrilleros, etc.; mediante los cuales, recurrentemente, se ha opuesto una relativa resistencia contrahegemónica y/o rechazo a las influencias y presiones de la modernidad occidental, a fin de dominar su propio desarrollo y su propio cambio frente a las fuerzas que pretenden dirigirlo conforme al dominio occidental<sup>107</sup>.

En suma, *los estudios adscritos en la 'sociología de la acción' han pretendido basarse en la comprensión interpretativa y prospectiva de las acciones sociales de los sujetos latinoamericanos, a partir de reconocer en lo general*

<sup>104</sup> Al respecto, se puede considerar que todas estas modalidades metodológicas tienen un doble propósito: por un lado, rescatar el saber de los grupos populares en donde se interviene; y, por otro lado, atender la transformación de su realidad. En este sentido, Silvia Schmelkes plantea que la investigación-acción-participativa, tiene como objetivo la transformación de "las causas de los problemas percibidos y sufridos", por las clases populares. Cfr. S. Schmelkes, "Fundamentos teóricos de la investigación participativa"; en *Investigación participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18). Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina/O E A/PREDE, 1986; pp. 73-86

<sup>105</sup> Cfr. P. Latapi, "Algunas observaciones sobre la ... Op. cit.

<sup>106</sup> Cfr. J. Ezpeleta, "Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación"; en *La Escuela y los Maestros. entre el supuesto y la deducción* (Cuadernos de Investigación Educativa, Núm. 20). México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1986; pp. 39-64.

<sup>107</sup> Cfr. A. Touraine, "La sociología de la acción en ... Op. cit.; pp. 25-41.

*su identidad social, histórica, cultural y política, tanto en su dimensión individual como colectiva. De este modo, se aluden aspectos esenciales como su memoria histórica y colectiva, así como su protagonismo potencial para proyectar en el futuro lo que desde el pasado y presente se ha construido; además, se declaran en contra de las determinaciones macro sociológicas derivadas de los aparatos de dominación social. Asimismo, en la adscripción analítica de la acción de los sujetos sociales, se asume que la realidad Latinoamericana cuenta con dimensiones políticas, culturales, económicas y sociales, caracterizadas por su complejidad y por ser cambiantes, como resultado de su singularidad, riqueza y diversidad*

Por lo que se refiere a *los estudios de corte empírico metodológico, éstos se fortalecieron en las décadas de los años 1970 y 1980 en el marco de la llamada crisis de los paradigmas, y se han caracterizado en establecer métodos de análisis deductivo, que prescinden de toda certidumbre teórica, y le dan total prioridad a la supuesta evidencia empírica que, según su parecer, debe ser concreta y observable a fin de lograr su medición estadística*. Por ello, se ha considerado que la labor del investigador debe concentrarse en recuperar la realidad tal y como se muestra, en tanto que se asume que los hechos naturales, sociales y educativos derivan exclusivamente de la observación y de la experimentación; y, por ello, pueden ser analizados de forma neutral y objetiva. *Cuestiones meramente ideológicas, puesto que la tendencia dominante en este tipo de investigaciones es que no dejan de asumirse y retomarse los problemas y fenómenos de estudio, conforme a los intereses de los tomadores de decisiones.*

Conforme a lo cual se ha llegado a aparentar una ruptura con los grupos y sectores dominantes en los distintos países de América Latina, a partir de sugerir un análisis "crítico y propositivo" de las estadísticas educativas, así como una supuesta independencia de los criterios, demandas y presiones gubernamentales, privados y/o internacionales. No obstante, el propósito fundamental de estos *estudios* ha sido proporcionar información cuantitativa sobre la "optimización de la acción" para apoyar la toma de decisiones, con lo cual se han evitado "la construcción de conocimientos nuevos"; en tanto que, por lo general, responden a encargos demandados por instituciones gubernamentales, organismos internacionales y/o empresas privadas

De este modo, *su compromiso ha consistido en exponer un conocimiento cuantitativo que resulte útil y práctico, con lo cual han dejado en un segundo término la elaboración de conclusiones críticas, que en estricto llegan a ser "elaboradas" y/o ajustadas por quienes financian este tipo de estudios, tal y como corresponde a los intereses de la toma de decisiones*. Es decir, estos *estudios* han asumido como tarea básica: *fundamentar la toma de decisiones*, de quienes tienen a su cargo la responsabilidad de planear la políticas sociales y educativas para los países de América Latina; mismos que suelen orientar tales políticas conforme a las prerrogativas de desarrollo de los modelos económicos adoptados y/o impuestos desde el mundo occidental moderno

*Sin embargo*, en el caso de México tal ponderación resulta un tanto relativa, sobre todo si tomamos en cuenta las consideraciones que expone al respecto Emilio Tenti, quien enfatiza que no es extraño encontrarse con investigaciones contratadas por el gobierno que se basen de manera explícita en premisas marxistas, mismas que se orientan a cuestionar la realidad educativa. Asimismo, E. Tenti expone que "en México no es raro que los puestos burocráticos donde se administran recursos para la investigación

educativa se encuentren ocupados por políticos-intelectuales que tienden a favorecer el desarrollo de la investigación crítica. Muchos de estos funcionarios han tenido una experiencia universitaria que les ha proporcionado cierto reconocimiento de las teorías sociales"; lo cual, contribuye para que "tales funcionarios actúen como intermediarios entre investigadores y tomadores de decisión, como mediadores entre el campo científico y el campo político"<sup>108</sup>

Ahora bien, por lo que se refiere al marco epistemológico del empirismo metodológico, las orientaciones interdisciplinarias perdieron su atractivo analítico y más bien, en cambio, se dio un retroceso en el manejo disciplinario no sólo por la falta de certidumbre teórica en los análisis, sino porque *se realizó un reduccionismo de las disciplinas al simple manejo técnico y metodológico del positivismo, conforme a su tradición añeja que data de finales del siglo XIX y que desde entonces ha mantenido el intento de articular la ciencia en función de las necesidades pragmáticas de la política*<sup>109</sup> Bajo este soporte epistemológico ha quedado amparado el estudio de los problemas y fenómenos sociales y educativos, conforme a los referentes empíricos que se consideran observables y susceptibles de medición estadística: una de las premisas fundamentales de este enfoque es que: aquello que no es medible no es digno de constituirse en objeto de reflexión científica

Por ello es que, generalmente, la delimitación de los problemas y fenómenos, sus variables e indicadores, los tiempos de estudios y el perfil de los resultados esperados, se han sugerido y definido por los tomadores de decisiones, que son quienes solicitan y financian este tipo de investigaciones<sup>110</sup>. De esta manera, *durante la década de los años 1970, en el caso de México se gestó oficialmente la institucionalización de una política gubernamental de investigación educativa que, desde entonces y de manera dominante, empezó a favorecer mediante el financiamiento a instituciones y grupos de investigación que en sus proyectos le dieran especial prioridad a la generación de conocimientos técnicos, útiles y eficaces, por sobre cualquier interés interpretativo y/o "emancipatorio"*, por lo que se fortaleció la tendencia inclinada hacia la articulación sistemática de las prácticas científicas en función de las necesidades y definiciones de la política educativa<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> E Tenti, "El campo de las ciencias de la educación: . . . Op cit.; p 78

<sup>109</sup> Aquí cabe incorporar la consideración de Emilio Tenti Fanfani, quien ha estimado que desde finales del siglo XIX, el positivismo ha constituido "un ejemplo paradigmático en el intento de unir ciencia y política; en tanto que este modelo requiere que el intelectual se acerque a la acción, que su producción sea más pertinente y utilizable para la toma de decisiones; de modo que la producción de saber se subordine crecientemente a las necesidades de la planeación moderna. Desde entonces, en términos de Jürgen Habermas, el interés por el control técnico del mundo objetivado se impondrá progresivamente sobre el interés interpretativo y sobre el interés 'emancipativo'" Cfr -Ibidem; p 73

<sup>110</sup> Según premisas de Emilio Tenti el Estado moderno ha optado "por dos políticas paralelas: *a*)- reforzar o crear organismos en la administración central dedicados a recolectar datos acerca del sistema educativo y realizar investigación para la acción o toma de decisiones; y *b*)- impulsar la creación de nuevas instancias de investigación interdependientes pero estrechamente ligadas a la toma de decisiones para realizar investigación contratada". Con lo cual se establece una red paralela de investigación educativa que se va imponiendo sobre las instituciones tradicionales, "las cuales tienden a quedar reducidas a un ensayismo cuya científicidad es cuestionada"; por su lado, la dependencia de las instancias de investigación contratada se expresa en su sometimiento ante el que paga, pues es el que "impone la problemática y el perfil del producto, y llega hasta definir la estrategia metodológica y técnica, el tipo de datos, etcétera" - Ibidem; p 75

<sup>111</sup> Ibidem; p. 72.

Esta situación se puede ejemplificar con: los lineamientos del Plan Maestro del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), fundado en 1971; con la instalación de la Comisión de Investigación Educativa del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE); así como con la elaboración de múltiples inventarios y catálogos de investigación educativa, a cargo de distintos departamentos e instancias de investigación de la Secretaría de Educación Pública y de diferentes instituciones de educación superior, publicados principalmente durante las décadas de los años 1970 y 1980. Asimismo, dentro de esta perspectiva que ha dado especial prioridad al conocimiento técnico y útil por sobre el conocimiento analítico y teóricamente verdadero, se han incorporado muchas otras instancias e instituciones no sólo del sector gubernamental, sino también otras de carácter privado como lo es *el Centro de Estudios Educativos (CEE), el que empezó a publicar desde 1971 la Revista de Estudios Educativos, misma que a partir de 1980 se convirtió en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, a fin de difundir el paradigma empírico metodológico en términos de sus investigaciones en educación*<sup>112</sup>.

En este mismo sentido, y en relación con el impulso otorgado por el CONACyT a los estudios dirigidos a generar conocimientos útiles, resulta que en su seno se elaboró el *Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa, mediante el cual y junto con el apoyo financiero de la SEP, se buscaba fortalecer a diferentes grupos de intelectuales e instituciones de investigación que se dedicaran a realizar 'estudios orientados hacia los problemas y requerimientos del país'*. Asimismo, bajo esta intención formal *el CONACyT, la SEP y un grupo de directivos de instituciones de educación superior, convocaron al I Congreso Nacional de Investigación Educativa (celebrado en 1981) con el propósito de orientar al propio CONACyT, a la "comunidad" científica*<sup>113</sup>, *a las instancias gubernamentales de planeación e investigación, y a los usuarios de estos estudios, en relación con temas prioritarios para el desarrollo de una investigación educativa dirigida hacia las necesidades del país, y que, por lo tanto, no sólo se limitara hacia la producción de nuevos conocimientos, sino que contribuyera de manera fundamental en el diseño, planeación, aplicación y evaluación de nuevas alternativas educativas*<sup>114</sup>.

De este modo, y en relación estrecha con los paradigmas tendientes a proporcionar conocimientos útiles y eficaces, parte de la investigación educativa reforzó su relación aparentemente "natural" con las demandas planteadas principalmente desde la administración gubernamental; conforme a lo cual, *se podría especular que el sistema político y educativo más que respetar las aspiraciones, expectativas y demandas tanto sociales como propiamente científicas, las ha procurado orientar conforme a los propios fines e intereses de dominación, que emergen de los modelos económicos y políticos que representa cada gobierno*. Y, precisamente, dentro de este esquema de orientación y apoyo a la toma de decisiones sociales y educativas, han contribuido muchos de los paradigmas de ascendencia sociológica (cada uno ellos a su manera), salvo algunas excepciones y entre las cuales están los paradigmas críticos de la dependencia y de la reproducción; cuya orientación analítica ha sido

---

<sup>112</sup> Cfr. E. Weiss, "El desarrollo de la investigación educativa. Op cit ; pp 384-385

<sup>113</sup> Habría que precisar que en este caso, la "comunidad" científica se reduce sólo a los intelectuales identificados con los planteamientos derivados de los tomadores de decisiones, ya sean de Instituciones gubernamentales, o bien de organismos internacionales e instancias privadas.

<sup>114</sup> Cfr - Weiss, Eduardo y Aurora Loyo, "Estado de arte de la investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa"; en *Síntesis y Perspectiva de la Investigación* (Documento Base del II Congreso Nacional de Investigación Educativa; Grupos Técnicos de Trabajo, Mesa VIII). México: 1993.

retomada para articularla a otras tradiciones científicas, a fin de lograr perspectivas de análisis global, como la que a continuación se esboza

### 3.2.6. Las 'perspectivas de análisis global'

Tal y como antes ya se ha insistido, *en los Estados Unidos y en los países más desarrollados de Europa se había empezado a evidenciar, durante la década de los años 1970, la llamada crisis de los paradigmas de la sociología occidental; esta crisis fue primero de corte macro social, a partir de lo cual surgieron paradigmas de corte micro sociológico, que en lugar de resolver las dificultades ahondaron la crisis, al contribuir en el establecimiento de falsas dicotomías entre lo macro y lo micro social, así como por ser una de las tradiciones descriptivas estrechamente relacionadas con los intereses de los tomadores de decisiones; conforme a lo cual se subrayó la incapacidad analítica de los enfoques macro y micro sociológicos, para descifrar explicativamente y de forma global una realidad social extraordinariamente compleja* Es decir, en tales contextos del llamado primer mundo, se cuestionaron varias corrientes teóricas dicotómicas y reduccionistas, derivadas: tanto de orientaciones objetivistas, entre las que sobresalían el funcionalismo y el estructural funcionalismo (parsoniano y mertoniano), además del marxismo académico; así como muchas perspectivas subjetivistas, entre las que destacaban el interaccionismo representado por E Goffman y H Blummer, la etnometodología de H. Garfinkel y la fenomenología de A. Schutz, etcétera<sup>115</sup>

En paralelo, *este tipo de críticas se hicieron extensivas a los tratamientos analíticos que se han realizado en regiones subdesarrolladas como la de América Latina, en tanto que tales zonas se han caracterizado por depender, en gran medida, de la adopción de los marcos epistemológicos desarrollados en y para el mundo occidental moderno. A esas críticas habría que adicionar las que emergen de las constantes confrontaciones que se han construido, de manera consecutiva y competitiva, entre los paradigmas constituidos por la teoría educativa liberal, la corriente economicista y la teoría crítica de la reproducción, tanto por la interpelación entre ellas como por sus luchas epistemológicas frente a corrientes micro sociológicas y otras perspectivas estrechamente vinculadas con la toma de decisiones. Aunque, una de las más importantes críticas que poca resonancia práctica ha tenido es que tanto estos paradigmas como otros más que se han retomado para la región latinoamericana, se han caracterizado por su alta desvinculación con respecto a la realidad social y educativa de esta región, al aplicarse las premisas teóricas y metodológicas de manera general, mecánica y acrítica, a pesar de que su origen y objetos de estudio iniciales han sido estrictamente occidentales.*

*Como una de las alternativas al carácter parcelario, dicotómico y reduccionista de muchos de los paradigmas hasta entonces hegemónicos en la realización de investigaciones sobre la educación, es desde finales de la década de 1970, y sobre todo en el transcurso de la década de los años 1980, cuando en América Latina se empieza a retomar muy incipientemente a la 'nueva sociología de la educación'*<sup>116</sup> La recuperación de este 'nuevo' enfoque,

<sup>115</sup> Cfr. A. Gouldner, *La Crisis de la Sociología*. Op. cit.

<sup>116</sup> Como ejemplo de la literatura dominante en la década de los años 1980 y en donde se reseñaban las características del enfoque de la 'nueva sociología de la educación', o bien que empezaba a ser retomada en México (destacando autores ingleses y norteamericanos), se pueden citar las siguientes referencias bibliográficas: R. Cervini, M. Corenstein y E. Tenti, *Expectativas del Maestro y Práctica Escolar*. México: UPN, 1984; J. Castrejón "Las nuevas corrientes"; en *El Concepto de Universidad*. México: Océano, 1982; pp. 67-75; S. Delamont, y D. Hamilton,

se ha realizado bajo *su propósito de articular fronteras teóricas y metodológicas, a fin de ampliar el espectro analítico* de las investigaciones adscritas en este paradigma; por lo que, en términos generales, se le ha percibido como una de las posibles alternativas para superar el antagonismo y los reduccionismos que se han construido arbitraria y artificialmente, como resultado de las confrontaciones entre los enfoques objetivistas y subjetivistas

A propósito de algunas de las contribuciones epistemológicas con las que se ha procurado superar las dicotomías entre lo macro y lo micro social; los análisis desarrollados desde este 'nuevo' enfoque se han centrado en el contenido de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas<sup>117</sup>. A partir de lo cual, *suele partirse de los referentes empíricos de la vida cotidiana, en cuya comprensión interpretativa ha resultado imprescindible tener en cuenta tanto los significados subjetivos de los sujetos participantes, así como las mediaciones contextuales e institucionales y las determinaciones estructurales, en función de la dinámica contradictoria que caracteriza a los procesos de reproducción, resistencia y/o transformación sociocultural. Para tal efecto, la plataforma epistemológica de la 'nueva sociología de la educación' se ha constituido con base en aportes teóricos y metodológicos convergentes, principalmente de: la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la etnografía, la hermenéutica y el marxismo; aunque ello no ha excluido la posibilidad de recuperar aspectos y categorías importantes del funcionalismo y del estructural funcionalismo.*<sup>118</sup>

De hecho, la recuperación convergente de este tipo de fundamentos epistemológicos es uno de los signos que caracteriza a muchas de las 'nuevas' tradiciones de investigación social y educativa, emprendidas en el transcurso de la década de los años 1980; aunque, quienes jugaron un papel de pioneros indiscutibles en estas tareas de articulación de fronteras epistemológicas, fueron los precursores de la 'nueva sociología de la educación'. Al respecto, *cabe precisar que desde este 'nuevo' enfoque la articulación de fronteras epistemológicas se ha realizado estratégicamente en función de cada objeto de estudio;*

---

"Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento"; en Stubbs, Michael y Sara Delamont (Coords), *Las relaciones Profesor-Alumno* Barcelona: Oikos-Tau, 1978; pp 15-33; H. Giroux, *Ideology, Culture and Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981; C. Guzmán, *Los Alumnos ante la Disciplina Escolar: ¿aceptación o rechazo?* (Tesis de Maestría). México: FLACSO, 1988; J. Karabel y A. H. Halsey, "La investigación educativa". Op. cit.; P. de Leonardo (Coordinadora), *La Nueva Sociología de la Educación* (Antología) México: S. E. P./EI Caballito, 1986; M. Montero "La investigación cualitativa en el campo educativo"; en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo* (Washington, D. C.) Núm 76, O.E.A., diciembre, 1984; pp 19-31; E. Rodríguez, "La sociología de la educación y el rendimiento escolar"; en *Revista Perfiles Educativos* (México). Núm 3 CISE/UNAM, 1983; pp 38-42; J. M. Vázquez, "La nueva sociología de la educación"; en *Cuadernos de realidades Sociales* (Madrid) Núms 14-15. Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1970; pp 35-48.

<sup>117</sup> De hecho, desde finales de la década de los años 1960 existe el antecedente de trabajos teóricos que, además de ejercer una importante influencia sobre la sociología en general, ofrecieron líneas promisorias de análisis a los estudiosos de la educación que compartían el recelo ante las perspectivas macro sociológicas; y, por el contrario, simpatizaban con la idea de realizar investigaciones sobre los procesos y prácticas sociales que, en este caso, podrían estar relacionadas con los contenidos de la educación. Por ejemplo, véase el texto de P. Berger y T. Luckmann, *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos aires: Amorrortu, 1979

<sup>118</sup> Cfr. J. M. Pineda y A. Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e Institución Escolar* (Informes de Investigación Educativa, Núm. 1). México: Dirección de Investigación/Universidad Pedagógica Nacional, 1992; pp. 33-36.

conforme al cual se organizan complementariamente recursos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales, aportados por los paradigmas interpretativos, críticos y normativos. Asimismo, desde tal base conceptual inicialmente se abordaron tres áreas problemáticas: *a)*- las tipificaciones y/o conceptos usados por los educadores; *b)*- la interacción maestro-alumno y *c)*- el currículum<sup>119</sup>.

Igualmente, dentro de este 'nuevo' enfoque se ha asumido una concepción hegemónica sobre la realidad social, conforme a la cual se le percibe como compleja, multirreferencial, cambiante e irrepetible, por lo que, analíticamente, se asume que en la dinámica social participan una multiplicidad de aspectos que contribuyen en la definición de los procesos constitutivos del conocimiento escolar; aspectos que se expresan mediante dimensiones tanto subjetivas como objetivas, así como de manera concreta, simbólica y/o latente. Por lo que, al considerar lo complejo, irrepetible, cambiante, multirreferencial e interdependiente de las distintas dimensiones y niveles que constituyen lo social educativo, resulta indiscutible que este tipo de investigaciones exigen aproximaciones de amplio espectro analítico, en torno a la complejidad de las funciones, representaciones, significados y/o cosmovisiones sociales, que se cruzan por lo homogéneo y lo heterogéneo en cada contexto específico, así como por la gran diversidad de las intencionalidades, tradiciones, inercias y determinaciones sociales, que se hacen presentes en las experiencias escolares cotidianas y, a su vez, trascienden este nivel de lo social (por lo que en este tipo de análisis es indispensable la consideración de las relaciones múltiples entre lo individual, lo colectivo, lo institucional y lo estructural)<sup>120</sup>.

✧ De este modo, la delimitación de los objetos de estudio se realiza en torno a las acciones educativas cotidianas, mismas que desde este 'nuevo' enfoque se considera son constitutivas y, a su vez, constituidas tanto por los sentidos singulares de los sujetos, así como por las determinaciones estructurales, en otros términos, las acciones educativas caracterizan a la práctica docente de cada salón de clases y, de manera dialéctica, alcanzan a trascender el ámbito cotidiano escolar, para influir tanto a otros sujetos como a otras prácticas institucionales, contextuales y estructurales; sujetos singulares y prácticas generales que, en paralelo, por la interdependencia de dimensiones y niveles, consecutivamente, vuelven a penetrar el nivel de lo cotidiano de las distintas instituciones sociales en donde tienen presencia, y contribuyen a determinar las acciones educativas de los sujetos implicados, a su vez que son afectadas por los procesos y experiencias particulares de transmisión, apropiación y/o construcción de conocimientos escolares<sup>121</sup>. En este sentido, por ejemplo, se ha procurado analizar cómo dimensiones culturales relacionadas con la raza y la etnicidad, determinan relativamente la textura de la interacción entre profesores y alumnos, además de que su estudio contribuye a predecir la cantidad y tipo de ayuda pedagógica que podrían requerir y recibir los distintos estudiantes. Aunque, en paralelo, se ha considerado indispensable reconocer la mediación objetiva y simbólica de la diversidad contextual y de las tradiciones y prescripciones institucionales, así como la subjetividad singular que los sujetos involucrados promueven en sus relaciones cotidianas, tanto de manera intersubjetiva como latente; y, de este modo, reconocer cómo en las acciones sociales y en la especificidad de cada contexto, convergen el determinismo estructural y la subjetividad del protagonismo individual, bajo cuya plataforma, se entretejen

---

<sup>119</sup> Cfr. J. Karabel y A. H. Halsey "La investigación educativa Op cit ; pp 59 y 68; así como M. Corenstein, "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases"; en Cervini, Rubén, Martha Corenstein y Emilio Tenti, *Expectativas del Maestro y práctica* Op cit ; pp 19-51

<sup>120</sup> Cfr. J. M Pineda y A Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e* Op cit ; pp 29-36.

<sup>121</sup> Ibidem.



*fenómenos de reproducción, resistencia e innovación que afectan las condiciones supuestamente estables de raza y, en este caso, de la propia etnicidad.*

En suma, *el enfoque de la 'nueva sociología de la educación' se ha retomado en América Latina en el mismo sentido en que ha sido considerado en el mundo occidental moderno, en tanto que se le advierte como una alternativa de análisis global, bajo la reconstrucción teórica y metodológica permanente y conforme a los requerimientos analíticos de cada objeto de estudio*, es decir, los recursos epistemológicos que sustentan las investigaciones adscritas en este 'nuevo' enfoque respaldan el propósito de realizar análisis integrales acerca de los problemas y necesidades educativas, referidos a los procesos de conocimiento y a las prácticas escolares. Procesos y prácticas que se configuran y/o trascienden el ámbito cotidiano de las escuelas y, a su vez, son determinadas de manera interdependiente por otros procesos que ocurren en otros niveles de lo social; pues, se sigue considerando que los procesos y prácticas educativas que acontecen cotidianamente en los salones de clase, se inscriben en un contexto social más amplio; mismo que se caracteriza por su multirreferencialidad, tanto en términos socioeconómicos, históricos, políticos y culturales, así como por expresarse mediante dimensiones objetivas y no manifiestas

En el caso de México son varias las instituciones que han promovido la 'nueva sociología de la educación', en la formación de especialistas y en el fomento de investigaciones, tal es el caso en la UNAM de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, del Colegio de Pedagogía (de la Facultad de Filosofía y Letras), del Centro de Investigación y Servicios Educativos<sup>122</sup> y del Centro de Estudios sobre la Universidad; asimismo, se han realizado trabajos de investigación desde esta tradición investigativa en el Departamento de Investigaciones Educativas (del CINVESTAV del IPN), en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Universidad Autónoma Metropolitana, etcétera. Cabe precisar que desde esta perspectiva se han conjugado discursos teóricos de crítica y emancipación, junto con los que se orientan al mejoramiento de las prácticas educativas y docentes; lo cual se ha logrado conforme al pluralismo y triangulación teórico metodológica, que se ha promovido desde los llamados enfoques de articulación de fronteras epistemológicas.

Por último, *si bien no deja de haber críticas sobre la 'nueva sociología de la educación' lo cierto es que su balance sigue siendo bastante optimista pues se reconocen sus esfuerzos por situar contextualmente los procesos de conocimiento que suceden en las escuelas y articularlos con el determinismo de las estructuras sociales de dominación, poder y control; lo cual permite vislumbrar la potencialidad de una nueva síntesis epistemológica en la sociología de la educación que, a su vez, contribuya en la consolidación del campo especializado de la investigación educativa, bajo el aporte de enfoques análogos al de este 'nuevo' enfoque, mismos que desde las últimas dos décadas del siglo XX han permitido una redefinición conceptual de los llamados 'estados de conocimiento' sobre lo educativo*. No obstante, ello no anula lo cuestionable que implica el hecho de que este paradigma y los otros hasta aquí revisados (entre otros más), se hayan promovido de manera expansionista, muy al margen e independientemente de que su origen y constitución haya correspondido conforme al desarrollo e intereses de las ciencias sociales del mundo occidental moderno; *lo cual, además,*

---

<sup>122</sup> Cabe comentar que el tan mencionado CISE fue integrado oficialmente al CESU a finales de la década de los años 1990, cuya instancia de investigación inicialmente se conformó con un grupo de investigadores que estuvo adscrito al mismo CISE.

*sin duda no resuelve los riesgos y probabilidades de ruptura epistemológica que se pudieran haber suscitado entre la hegemonía de las teorías, métodos y técnicas occidentales, en relación con la dependencia, singularidad y diversidad de las realidades sociales propias de regiones como la de América Latina*

Por último, por lo que se refiere al desarrollo epistemológico que se ha logrado en el proceso de constitución del campo especializado de la investigación educativa, se puede advertir que una buena parte de los enfoques en los que se adscriben las investigaciones de los problemas y fenómenos educativos de América Latina y de México, en particular, han recibido una importante influencia de las tradiciones analíticas dominantes del mundo occidental moderno; en tanto que, bajo un presumible colonialismo epistemológico, han sido impuestas y/o retomadas de una manera tanto excluyente como mecánica, al pretender imponer la generalización universal de las explicaciones que se han elaborado para el mundo occidental moderno, hacia otras realidades regionales, nacionales y locales distintas. De este modo, en América Latina y, en particular, en México la mayor parte de los paradigmas hegemónicos se ha retomado y desarrollado conforme a la generalización universal de las premisas teóricas y metodológicas, expuestas inicialmente para el mundo occidental moderno; con ello, se puede objetar que la evolución de estos paradigmas hegemónicos ha estado marcado por un nivel mucho más alto de desvinculación, con respecto a la gran diversidad y singularidad que caracteriza a las realidades sociales y educativas de las localidades y naciones (entre ellas México) que constituyen la región latinoamericana.

Por lo tanto, si bien las orientaciones científicas que han provenido de los Estados Unidos y de los países más desarrollados de Europa occidental, han constituido valiosas herramientas en el orden de lo teórico, de lo metodológico y de los procedimientos analíticos, técnicos e instrumentales, sin embargo, esas mismas orientaciones han contribuido a oscurecer y obstaculizar las posibilidades de identificar, comprender, explicar y resolver otro tipo de problemas y de definiciones contextuales distintas, y no menos relevantes. Es decir, la mayoría de las investigaciones educativas realizadas en América Latina al haber adoptado y seguido, de manera preponderante, a los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno, han impuesto la generalización de tratamientos teóricos y metodológicos que han enfrentado la dificultad de lograr una estrecha vinculación con los problemas reales, que deberían de haberse identificado, explorado, comprendido, explicado y/o resuelto, conforme a la singularidad de esta región. En este sentido, resultaría de trascendental importancia que las tradiciones analíticas occidentales pudieran aceptar de manera auténtica y no sólo discursiva la configuración multilateral histórica, singular y diversa del mundo social; por lo que para lograr una comprensión, explicación e innovación más certera, sería imprescindible que los paradigmas hasta ahora hegemónicos se abrieran a la concurrencia multilateral, complementaria e inclusiva, de otros paradigmas alternativos de regiones y naciones distintas a las del mundo occidental moderno, tales paradigmas tendrían como finalidad la realización de estudios de acuerdo con el reconocimiento de su propia historia, contextos, acciones y cosmovisiones singulares.

Con ello, se estaría en mejores condiciones de evitar la ruptura epistemológica que probablemente ha ocurrido entre las teorías, métodos y procedimientos con respecto a la realidad específica de estudio, es decir, dicha ruptura epistemológica se ha puesto en riesgo constante, debido a la supremacía arbitraria de los enfoques occidentales que han impuesto unilateralmente sus premisas y estrategias de indagación y de análisis, independientemente de que sus perspectivas han resultado en gran medida e inevitablemente ajenas a las realidades de estudio, las cuales, sin duda, además de ser relativa o muy distintas a las del mundo occidental moderno, son específicas, diversas y/o multilaterales. Por lo tanto, si realmente se asume que, además de diversa y singular,

*la realidad social es multilateral, en consecuencia, las tradiciones analíticas no pueden seguir siendo sólo occidentalmente interdisciplinarias y multidisciplinarias; sino, además, tendrían que ser convergente y/o contrastantemente multilaterales. Aunado a lo cual, en sus tareas tendrían que hacer converger de manera equilibrada a las corrientes explicativas e interpretativas, por ejemplo de Occidente y de América Latina, así como a otras que puedan ser pertinentes, independientemente de que no hayan sido consideradas como parte de alguno de los campos de la ciencia moderna*

*En consecuencia, resulta claro que no se trata de una solicitud ingenua que apele a la condescendencia de quienes han dominado tanto a nivel de lo científico, como en lo económico, político, militar, tecnológico, etcétera, sino que, en esencia, es una llamada de atención a la inteligencia y al pensamiento constitutivo de las regiones dominadas, a fin de impulsar la investigación que se circunscriba a las características y condiciones de nuestras propias realidades y cosmovisiones; sin que ello implique asumir posturas reduccionistas, endógenas y/o chauvinistas, pues se podría anular una visión necesaria de multilateralidad, que permita interpelar y recrear las construcciones científicas provenientes de otras regiones, naciones y/o localidades<sup>123</sup>. Para contribuir en lo anterior es indispensable que, por ejemplo, en el caso de México reconozcamos la escasez de investigaciones nacionales y, en su caso, su mínima incidencia en la comprensión y resolución de los problemas y necesidades socio educativas; lo cual, de alguna manera se puede advertir en la panorámica expuesta en los seis capítulos que integran este trabajo de investigación, en donde se advierte que *las experiencias de investigación educativa siguen siendo escasas en los países latinoamericanos como México, y mucho más débil es la presencia y desarrollo nacional de disciplinas fundamentales como la sociología de la educación, en tanto que se sigue dependiendo en gran parte de las contribuciones teóricas y metodológicas de la sociología de la educación occidental.**

En estricto, este problema no sólo implica a la investigación educativa sino que refleja la situación de atraso de la mayor parte de la investigación científica realizada en nuestro país, en particular la relacionada con las ciencias sociales; lo cual ha contribuido para que se haya constituido en toda una tradición que la investigación nacional se haya adaptado a las orientaciones y hallazgos logrados en el mundo occidental moderno. Y, con ello, *además de la marcada dependencia* (en este caso de tipo epistemológico) *y de la cuestionable autonomía* (reducida por las influencias e intereses políticos ligados a las fuentes de financiamiento, tanto externo como interno), *se mantiene a nuestra investigación muy lejos de conquistar la tan anhelada autoridad científica, en tanto que campos especializados de las ciencias sociales* (como es el caso de la investigación educativa) *continúan su proceso de innegable construcción y, sin embargo, de constante y paradójica: dependencia/adopción.*

---

<sup>123</sup> Igualmente, Edgardo Lander hace un llamado a "desarrollar" una visión propia del Mundo y de América Latina dentro del campo de las ciencias sociales, como una alternativa a la visión eurocéntrica que ha estado predominando en América Latina. Cfr E Lander, "Retos del pensamiento crítico latinoamericano durante la década de los noventa"; en *Homines. Revista de Ciencias Sociales* (Puerto Rico). Tomo 11, 1994.

## CONSIDERACIONES FINALES



En términos generales, *el objeto de estudio de este trabajo de investigación se construyó sobre la base de dos ejes analíticos, a saber. la lucha y el colonialismo.* Con el primero de estos ejes (*la lucha*) se pudo reconocer que *la fecundidad epistemológica de las ciencias sociales ha estado apoyada en la confrontación permanente que han sostenido distintas tendencias analíticas, mismas que han constituido a este campo científico.* Y con el segundo de estos dos ejes analíticos (*el colonialismo*) se pudo advertir que, *geopolíticamente, las tendencias analíticas más hegemónicas de las ciencias sociales se han gestado en los países más desarrollados de la sociedad occidental moderna.* A partir de lo cual, *se recuperaron sintéticamente tales tendencias de las ciencias sociales modernas, además de algunos paradigmas hegemónicos de la investigación educativa, para contrastar ciertas de sus influencias, continuidades, diferencias relativas, adopciones e imposiciones en el ejercicio de la actividad científica que se realiza en la región de América Latina,* lo cual es un ejemplo de lo que probablemente ha ocurrido en otras regiones subordinadas al primer mundo.

En estricto, se puede afirmar que, entre otras, es *sobre tales condiciones epistemológicas y políticas (de lucha y de colonialismo)* que, en distintas zonas del mundo (entre ellas en la región de América Latina), *se ha establecido una buena parte de las bases institucionales para orientar la formación de profesionistas y las prácticas científicas, tanto en el campo de las ciencias sociales como en el campo especializado de la investigación educativa,* en donde destaca la presumible existencia del colonialismo epistemológico, mismo que representa un auténtico problema multirreferencial, tanto en términos científicos como también de tipo ético, político y cultural. De este modo, cabe precisar que en este trabajo de investigación se considera que *el presumible colonialismo no debe concebirse como un fenómeno social que, bajo una apreciación de historia lineal, habría tenido un principio, un desarrollo y un final, sino debe comprenderse como un síntoma que caracteriza a las propias relaciones internacionales asimétricas de dominación,* en este caso entre el mundo occidental moderno y sus regiones subordinadas; *síntoma que, por cierto, no ha sido suficientemente reconocido y ni mucho menos ha sido atendido y resuelto.*

Recapitulando, inicialmente se consideró la conveniencia de asumir que la construcción de conocimientos científicos sobre la realidad social y educativa, ha encontrado en las ciencias sociales una fuente exploratoria, descriptiva, analítica, crítica e innovadora; lo cual es resultado del desarrollo que históricamente han logrado sus diversas tendencias epistemológicas (explicativas, interpretativas, holográficas y propositivas), lo que en términos de sus propiedades teóricas y de sus procedimientos metodológicos han definido diferentes orientaciones analíticas en el proceso de constitución de sus distintas disciplinas dominantes (a saber: historia, economía, sociología, ciencia política, antropología, ciencias orientalistas) De hecho, tales disciplinas se han encargado de estudiar diferentes ángulos y/o dimensiones del comportamiento humano; con lo que, por ejemplo, se han delimitado a los objetos de estudio como hechos sociales o bien como acciones sociales.

Por lo que sobre este particular, *a lo largo de la historia del campo de las ciencias sociales se han suscitado diversas confrontaciones epistemológicas, que se han expresado en términos de aplicaciones ortodoxas, reflexiones críticas y/o alternativas teóricas y metodológicas, a propósito de sus leyes, normas y procedimientos*

que han caracterizado los quehaceres de este campo científico. De manera que no es extraño que converjan en paralelo tanto premisas clásicas que mantienen vigencia, así como la concurrencia de cuestionamientos y/o elaboraciones innovadoras, en torno a algunos de sus procedimientos metodológicos, así como de sus alcances teórico conceptuales y/o de sus diferentes hallazgos de conocimiento

Asimismo, bajo el fenómeno de las continuas confrontaciones epistemológicas se ha podido reconocer gran parte de la potencialidad del campo de las ciencias sociales, en tanto que ha sido desde el mismo germen de la competencia científica que se ha garantizado la fertilidad de su producción, en términos de los progresos, revoluciones y/o alianzas epistemológicas que han caracterizado la generación de las distintas disciplinas constitutivas de las ciencias sociales, de sus diversos campos especializados y de sus diferentes paradigmas hegemónicos, conforme a los cuales se ha legitimado tanto la jerarquía de ciertos objetos de estudio, así como la construcción de determinado tipo de conocimientos científicos

En este sentido, es posible afirmar que los paradigmas hegemónicos remiten al dominio, imposición, dirección y adopción de cierto saber, que está referido tanto a los conocimientos científicos así como a los conocimientos cotidianos que están legitimados socialmente; de manera que el reconocimiento y utilización de tal saber pasa por cuestiones epistemológicas y políticas. En otras palabras, aquí se considera que *en el proceso histórico de constitución del campo de las ciencias sociales han intervenido diversos aspectos; unos referidos al orden de su ejercicio concreto y epistemológico, y otros orientados conforme al orden simbólico y al interés político; por lo que tales aspectos en su conjunto, condensan una lucha permanente de poder en torno a creencias, posiciones e intereses; y en función de los cuales, se pretende conquistar tanto la autoridad científica como la legitimación social.*

*En términos sociológicos, la competencia científica ha implicado no sólo condiciones de lucha epistemológica sino también determinantes geopolíticas, expresadas en términos de las relaciones internacionales asimétricas de dominación y de subordinación, de imposición y de sometimiento; en función de lo cual, se ha reconocido que mediante tales relaciones de fuerza asimétrica concurren tanto las posiciones epistemológicas occidentales (que han conquistado y legitimado su jerarquía de hegemonía), así como las posturas subalternas (que se han gestado en el llamado 'tercer mundo' y las que en su mayoría han sido sometidas, descalificadas, evadidas y/o ignoradas). Es decir, en función de las relaciones internacionales asimétricas de dominación se puede advertir cómo se enfatiza y privilegia el valor e importancia (exclusiva y universalista) de los conocimientos científicos construidos desde la hegemonía de los paradigmas occidentales; y, en contraparte, cómo se disminuye toda posibilidad para que desde perspectivas periféricas se construyan y/o reconozcan otro tipo de conocimientos científicos.*

En consecuencia, *es imprescindible que la confrontación epistemológica avance para dar cobertura a una concurrencia científica multilateral y, con ello, se supere el abismo que se ha ampliado entre las distintas posturas de dominación y las de subordinación epistemológica, pues se ha estructurado un conjunto de relaciones sociales asimétricas de dominación entre los partidarios de los diferentes paradigmas; por ello, al ampliar la concurrencia epistemológica multilateral e incluir, horizontalmente, diferentes intenciones geopolíticas, sería posible mantener la competencia científica en forma antagónica, complementaria y/o convergente, para enriquecer la fecundidad de las ciencias sociales.* Sin embargo, las relaciones epistemológicas dominantes que

prevalecen en la actualidad se han expresado en términos de la imposición, del sometimiento, de la adopción y, a veces, de la subversión de los referentes teóricos y metodológicos que son más hegemónicos en el mundo occidental moderno, mismos que se han instituido y normado como los legítimos para construir conocimientos científicos en todo el orbe.

En este orden de ideas, aquí se asume que las permanentes confrontaciones epistemológicas lejos de representar un signo de debilidad, más bien constituyen el motor y la garantía de fortaleza, fertilidad y potencialidad productiva de las ciencias sociales, en términos de que las posturas hegemónicas no son exclusivas de un solo paradigma, sino que la lucha por conquistar la autoridad científica se ha mantenido desde la competencia que sostienen en paralelo varios enfoques

No obstante, aquí también se considera que la misma lucha epistemológica al ser cada vez más unilateralmente occidental, paradójicamente ha contribuido en gestar otro tipo de debilidades y de limitaciones de este campo científico; debido a que, por un lado, la construcción de conocimientos ha enfrentado tanto el obstáculo epistemológico de las propias fronteras disciplinarias y paradigmáticas dominantes (que tal y como lo sostiene la postura posmoderna: constituyen filtros y visiones parcelarias sobre la realidad social) Así como, por otro lado, ha generado el problema científico, ético y político que ha resultado del presumible colonialismo epistemológico, el cual se expresa en términos de la imposición y dirección de los paradigmas hegemónicos del mundo occidental moderno sobre las investigaciones que se realizan en las regiones subdesarrolladas; con lo cual, a su vez, se niega cualquier tipo de perspectiva diferente a los paradigmas occidentales y, con ello, se obstruyen las posibilidades de concurrencia y de convergencia multilateral.

Por una parte, por lo que hace a las limitaciones y debilidades relacionadas con los obstáculos epistemológicos que se derivan de las parcelas y fronteras de conocimiento, establecidas tanto entre las disciplinas de las ciencias sociales modernas, así como entre sus especializaciones y sus diferentes enfoques hegemónicos, se alude a que es desde la singularidad de tales tradiciones epistemológicas que conforme a su antagonismo y/o convergencia de sus leyes (teorías), normas (métodos) y procedimientos (técnicas), se ha establecido lo que en las competencias se permite y se prohíbe para construir conocimientos científicos de manera legítima. Por lo que desde el marco normativo, parcelario y reduccionista de cada paradigma es posible acudir sólo a ciertas tesis teóricas, estrategias metodológicas y recursos técnicos, conforme a las cuales se orienta de manera legítima la reflexión, problematización, indagación, descripción y análisis de los referentes empíricos, así como la exposición de los resultados y hallazgos.

Fuera de estos márgenes científicos están relativamente negadas las posibilidades de otras posturas epistemológicas subalternas; lo cual, sin embargo, no excluye la participación subversiva de otros enfoques alternativos y, con ello, que tengan la posibilidad eventual de conquistar una posición hegemónica. Sobre este particular y ubicándonos en la época más contemporánea (que se registra desde finales de la década de los años 1970), se han acentuado las impugnaciones a la ciencia occidental y, en particular, a las ciencias sociales modernas, desde la llamada corriente posmoderna, no tanto por la multireferencialidad cambiante, contradictoria, diversa y singular que caracteriza a los fenómenos y problemas que son delimitados como objetos de estudio de este campo científico, sino por el tratamiento fragmentario que sus tendencias epistemológicas hacen de las realidades sometidas a investigación.

Por lo que las críticas que la corriente posmoderna dirige a la ciencia moderna, *enfatan en el hecho de que la realidad social suele ser recortada arbitrariamente desde el ángulo de interés de la disciplina o especialización en turno y/o del paradigma respectivo*. En paralelo, una de las respuestas típicas de las ciencias sociales modernas a críticas como las expuestas por la corriente posmoderna, es que una de las razones fundamentales que sustentan el espectro disciplinario se encuentra en la naturaleza de los propios objetos de estudio, cuya complejidad y singularidad ha exigido procedimientos específicos y la misma especialización de las ciencias sociales<sup>1</sup>. Lo cual se profundiza con la configuración epistemológica de los paradigmas científicos, tanto en su orden teórico como en el metodológico; en tanto que además de la naturaleza de los propios objetos de estudio, igualmente importa: *desde dónde se analiza* (en qué perspectiva teórica se adscribe el estudio) y *cómo en función de la relación teoría-realidad se construye el objeto de investigación* (qué estrategia metodológica se diseña a propósito de los procedimientos, de las técnicas y de los instrumentos a utilizar).

Conforme a tales razonamientos, *en este trabajo de investigación se asumió la idea de que ha sido en el mismo contexto social de la constitución epistemológica y de las confrontaciones paradigmáticas, en el que se ha suscitado el reduccionismo y la polaridad concurrente entre los enfoques que han conquistado su hegemonía en la historia de las ciencias sociales*; dicha polaridad se ha expresado en la concurrencia antagónica y/o convergente de las diferentes tendencias analíticas, mediante las cuales se ha abordado el estudio singular de los fenómenos, de los problemas y de las necesidades que caracterizan y aquejan a la realidad social y educativa. Así, históricamente, en el seno de las ciencias sociales se han construido distintas tendencias epistemológicas, en cuyo tránsito se han constituido los diferentes paradigmas reduccionistas y/o polares, así como aquellos con posibilidades convergentes

A manera de ejemplo, desde mediados de los años 1960 y principios de los años 1970, en algunos países de América Latina el antagonismo vigente lo materializaba la oposición entre el marxismo y el funcionalismo; antagonismo que formaba parte medular no sólo de las actividades científicas en los Departamentos de Investigación Social, sino también de los contenidos en varios programas de formación de las Universidades<sup>2</sup>. Igualmente, durante los años 1970 tomó nuevo auge la dicotomía entre lo macro y lo micro

---

<sup>1</sup> Al respecto, desde principios del siglo XX y dentro del mismo campo de las ciencias sociales, tal postura ya había sido rechazada por Max Weber, quien consideraba que de manera implícita había un carácter romántico en lo expuesto por Wilhelm Dilthey al reclamar a lo social como campo de conocimiento de las *ciencias del espíritu*, las que además, según su parecer, deberían de actuar con una metodología propia, como resultado de su estructura lógica; sin embargo, si bien, M. Weber "no niega, en efecto, que las ciencias histórico sociales tengan un campo de investigación y un procedimiento particular propios: niega que ambos basten solamente para caracterizar su estructura lógica" - P. Rossi, "Introducción"; en Weber, Max, *Ensayos Sobre Metodología Sociológica* Buenos Aires: Amorrortu, 1990; pp 9-37

<sup>2</sup> Cabe aquí señalar que en este trabajo de investigación también se ha asumido que *además del papel epistemológico que tienen los diversos paradigmas para la definición y tratamiento de los objetos de estudio, el campo de las ciencias sociales se ha desenvuelto en una lucha política entre agentes e instituciones; quienes al organizarse mediante los enfoques de análisis, se confrontan entre sí bajo el propósito de obtener el monopolio de la autoridad científica*, misma que otorga la posibilidad de atribuir los reconocimientos no sólo dentro de la disciplina y/o paradigma, sino que además, políticamente, permite trascender las fronteras científicas y geográficas. Por lo que, en relación con las luchas epistemológicas que caracterizan el germen y fecundidad de las ciencias sociales, se considera que este campo no funciona bajo el esquema

social, lo cual impuso otros reduccionismos teóricos y metodológicos en las ciencias sociales; y, desde las prácticas de investigación, estableció una inconexión artificial entre la delimitación de diferentes objetos de estudio, al analizar polarmente a estructuras y sujetos (falsa división entre lo materialmente objetivo y lo intencionalmente subjetivo); dimensiones que en la realidad social determinan y/o contribuyen en la definición de las acciones sociales, mediante sus relaciones interdependientes. Es decir, en los tratamientos analíticos este antagonismo impuso una contraposición teórica entre lo social objetivo (instituciones, leyes, normas, etc) y lo social subjetivo (significados, percepciones, voluntades, etc), así como, metodológicamente, entre lo cuantitativo y lo cualitativo (cuyo debate, sin embargo, en la actualidad ha logrado trascender la discusión referida a las técnicas para ascender al de los métodos).

Asimismo, desde finales de la década de los años 1970 y sobre todo en la década de los años 1980, en paralelo con los tratamientos parcelarios de las disciplinas y ante la dicotomía entre los paradigmas reduccionistas, empezó la convocatoria para contribuir en la constitución de otras tradiciones científicas que asumieran la tendencia tanto de articular fronteras teóricas y metodológicas, así como para que en las investigaciones se organizaran los recursos epistemológicos en función de los requerimientos particulares de cada objeto de estudio. Lo cual implicó la posibilidad de que las estrategias metodológicas se construyeran y reconstruyeran permanentemente para cada trabajo de investigación (tal y como desde entonces actúa el enfoque de la llamada 'nueva sociología de la educación' en el campo especializado de la investigación educativa).

De este modo, *las críticas sobre el carácter parcelario de las disciplinas y de varios de los paradigmas clásicos de las ciencias sociales occidentales, han contribuido relativamente en el propósito de renovar este campo científico, a fin de constituirlo en una empresa analítica más articulada*, con ello, sin atentar contra la estabilidad de la ciencia moderna, el énfasis opositor se ha procurado superar paulatinamente bajo estrategias epistemológicas que han apelado a favor de la articulación convergente de distintas fronteras epistemológicas (tanto entre campos científicos, como entre disciplinas, especializaciones y paradigmas hegemónicos) *No obstante, la actividad científica es mucho más compleja si la consideramos no de manera aislada, sino en su relación estrecha con otras dimensiones sociales* y que, por ejemplo, actualmente convergen conforme a las recientes tendencias de la globalización mundial (misma que emerge de la supremacía occidental auspiciada en la corriente económica del neoliberalismo); *a propósito de lo cual, en este campo social igualmente pesan, estructuralmente y de manera muy aguda, las relaciones internacionales asimétricas de dominación*.

En este sentido, *el dominio de las ciencias sociales modernas, con varios de sus paradigmas hegemónicos, no han dejado de respaldar la consolidación y el expansionismo de los intereses económicos, políticos, culturales, militares, científicos, tecnológicos y de idiosincrasia que son propios de la formación social capitalista, con lo cual, se ha supeditado un presumible colonialismo epistemológico en las distintas regiones subordinadas al primer mundo*<sup>3</sup> (tal y como, en cierto modo, es el caso de la región latinoamericana). De esta manera, aquí se estima

---

ingenuo de la comunidad científica que se supondría "hermanada" hacia la búsqueda de la verdad objetiva, neutral y desinteresada; tal y como se ha planteado desde el positivismo.

<sup>3</sup> De hecho, aquí se reconoce que esta consideración referida al presumible colonialismo epistemológico requiere de un mayor número de trabajos de investigación, a fin de que sobre la ampliación de los referentes empíricos y



que, conforme a los enfoques teóricos y metodológicos más hegemónicos del mundo occidental moderno, se orienta una buena parte de la formación profesional y de las prácticas de investigación que se realizan en diferentes zonas del orbe

Es decir, por otro lado, por lo que se refiere a las debilidades y limitaciones que se relacionan con las luchas epistemológicas en el campo de las ciencias sociales, se identificó también el problema ético y político que en términos del presumible colonialismo epistemológico ocurre tanto dentro de este campo científico (en función de la competencia desigual que se sostiene entre los paradigmas hegemónicos occidentales sobre los que se han gestado y desarrollado de manera dependiente en otras regiones del orbe), así como en la trascendencia de las ciencias sociales modernas en el contexto mundial, al registrarse su primacía, exclusividad y universalidad, conforme a los intereses del dominio occidental, en términos geopolíticos, económicos, militares, culturales, tecnológicos y no solamente científicos.

De esta manera, en las relaciones de dominación y subordinación epistemológica, son aceptadas como científicas las prácticas de quienes han conquistado la autoridad correspondiente, conforme a los paradigmas hegemónicos; mientras que, de manera contraria, los trabajos de investigación de quienes ocupan las posiciones subordinadas son tratadas peyorativamente, al descalificarse sus estrategias analíticas y/o ignorarse su producción y hallazgos. Situación grave, pero lo es aún más cuando se advierte que las relaciones de dominación no sólo emergen de entre las distintas posiciones epistemológicas (en donde como resultado de la lucha desigual entre las posturas hegemónicas y las dependientes, se reconoce y legitima sólo un determinado tipo de prácticas como científicas), sino que se basan en la estructura asimétrica de las relaciones internacionales de dominación, de acuerdo con las cuales, en la historia moderna, se ha caracterizado la relación asimétrica entre las diferentes regiones mundiales que, relativamente, se han mantenido sometidas bajo los múltiples intereses de la región occidental (representada, sobre todo, por los Estados Unidos y los países más desarrollados de Europa y el mismo Japón)

De modo que, en la historia moderna y en materia de las ciencias sociales y, en particular, del campo especializado de la investigación educativa, se ha generado un proceso social de imposición y de dirección epistemológica, a partir de los paradigmas más hegemónicos que se han constituido y desarrollado en el mundo occidental moderno, paradigmas que, a su vez, se han impuesto y/o adoptado de manera dominante en las llamadas regiones subordinadas, tal y como en cierta medida ha ocurrido en la zona de América Latina. Con ello, es posible considerar que además de los procesos colonialistas de tipo político, económico, cultural y militar, que a lo largo de la historia moderna ha caracterizado las relaciones asimétricas de dominación entre las llamadas naciones metrópoli y los países periféricos, también se ha impuesto el presumible colonialismo epistemológico.

En este orden de ideas, es en la región occidental en donde la ciencia moderna fue asumida como uno de los pilares fundamentales de la sociedad capitalista, además de que es en esa zona donde han conquistado la autoridad científica los paradigmas más hegemónicos; y es, precisamente, desde los principios de consolidación y de expansión de la sociedad occidental moderna que se ha generado la

mediante la profundización analítica, se logre fundamentar y constatar la naturaleza de tal fenómeno, así como su singularidad y/o diversidad del comportamiento que tiene tanto en las distintas regiones del orbe, así como en los diferentes países que constituyen una región geopolítica, histórica, económica y cultural.

dominación e imposición epistemológica y la idiosincrasia del mundo occidental, sobre otras regiones geopolíticas del orbe. Es decir, sin duda, *en el ejercicio dominante de la imposición/sometimiento se encierra un problema político que ocurre como resultado de las relaciones de dominación y subordinación, sostenidas entre los países metrópoli occidentales y los países periféricos de otras regiones del mundo, sin embargo, a su vez, entre esas relaciones interregionales puede estar ocurriendo también un problema científico, que se expresa en términos de las probables rupturas epistemológicas entre teoría y práctica, entre lo que, por un lado, constituyen los marcos teóricos y metodológicos que han resultado del estudio de la sociedad occidental y, por otro lado, lo que empíricamente define a los objetos de estudio, que corresponden a las realidades constitutivas de regiones distintas al mundo occidental moderno, entre ellas la de América Latina*<sup>4</sup>

Por ello, aquí se considera que los problemas políticos y científicos que se derivan de las relaciones internacionales asimétricas de dominación (expresadas en este caso por las relaciones de dominación/dependencia entre el mundo occidental moderno y otras regiones subordinadas del orbe), convergen estrechamente con el fenómeno del colonialismo epistemológico y, por lo tanto, con las imposiciones teóricas y metodológicas occidentales que, a su vez, se adoptan como si fueran modelos universales para guiar una buena parte de las prácticas científicas que se realizan en diferentes regiones del orbe, tal y como en cierta medida ha ocurrido en América Latina. Lo cual, de manera análoga, se puede identificar con la adopción que se ha efectuado de las tendencias epistemológicas más hegemónicas, tanto de las ciencias sociales occidentales así como de las que rigen las actividades científicas en el campo especializado de la investigación educativa; y, en particular, con los paradigmas hegemónicos occidentales que, durante las últimas seis décadas, se han retomado predominantemente en las actividades de investigación social y educativa que se han registrado en varios países latinoamericanos, entre ellos México.

Al respecto, con lo aquí expuesto *se ha procurado llamar la atención acerca de cómo la investigación educativa se ha constituido y desarrollado como campo especializado dentro de los márgenes epistemológicos de las ciencias sociales, aunque también se considera que la investigación educativa a la vez que ha recibido tales influencias determinantes, también ha tenido la oportunidad de contribuir tanto en la construcción específica de sus estados de conocimiento, así como en la reproducción e innovación de las propiedades epistemológicas que históricamente han caracterizado al campo científico de lo social, así sea de manera muy relativa*

Asimismo, a partir de revisar algunas características y tendencias epistemológicas con las que se han fraguado las ciencias sociales, *a su vez, se recuperaron algunos de los rasgos del proceso histórico de constitución del campo especializado de la investigación educativa, bajo la óptica interpretativa de que su desarrollo ha estado cruzado, dinámica y constantemente, por la interdependencia de las dimensiones sociales, geopolíticas y*

<sup>4</sup> En cierto modo, esta preocupación interpela las consideraciones teóricas de una de las tendencias hegemónicas de las ciencias sociales occidentales (léase corriente fenomenológica e interpretativa), cuya concepción de la *Realidad social* es que es compleja, histórica, multidimensional, singular, diversa e irrepetible; y, por lo tanto, susceptible de múltiples aproximaciones analíticas, y totalmente contraria a cualquier intento de explicación absoluta y/o de pronóstico generalizable. Por lo que es paradójico que a pesar de que en las ciencias sociales occidentales exista este tipo de premisas, en paralelo se ha mantenido tal inclinación de colonialismo epistemológico.

*científicas, mismas que han contribuido en gestar condiciones especiales de lucha y de colonialismo epistemológico, entre cuyas condiciones, por supuesto, también se han caracterizado y afectado permanentemente las ciencias sociales.*

En este sentido, aquí se ha estimado la necesidad de apremiar que *el nivel de desarrollo, de autonomía y de consolidación, tanto del campo de las ciencias sociales como del campo especializado de la investigación educativa, es radicalmente distinto en el mundo occidental moderno, en contraste con el nivel de dependencia y de proceso en construcción que aún guardan estos campos científicos en las regiones subordinadas al llamado primer mundo. En estricto, dentro de la región latinoamericana y, en particular, en nuestro país, la investigación educativa se encuentra paralelamente definida:*

- *Tanto por ser un campo especializado que continua en su proceso de conformación (situación que, en parte, se deriva de su relativa juventud, en tanto que ello limita el reconocimiento y jerarquía de su autoridad científica, en comparación con la que han conquistado otros campos de mayor madurez; pero, sobre todo, se debe a la escasa autonomía que caracteriza a gran parte de las instituciones y de los agentes dedicados a este oficio, lo cual se complementa con el hecho de que muchos de sus programas y proyectos de investigación se diseñan conforme a los criterios establecidos por los organismos oficiales que financian este trabajo científico, desde donde proceden gran parte de los embates de las corrientes utilitaristas y tecnocráticas que consideran que es innecesario invertir en el fomento de la investigación básica y teórica, orientada a la generación de nuevos conocimientos)*
- *Así como por ser un campo especializado que se ha orientado conforme la imposición y/o la adopción epistemológica, ya que, además de haberse nutrido y regido en su etapa embrionaria bajo la intervención de otras disciplinas de la ciencia moderna, en la etapa contemporánea se ha caracterizado por ser un campo de conocimiento que ha constituido un área fértil para que mantenga continuidad y vigencia un presumible colonialismo epistemológico (debido al estado prevaeciente de los aspectos epistemológicos que intervienen en él y de la propia naturaleza social de los procesos educativos que suelen ser delimitados como objetos de estudio; pero, sobre todo, conforme a las posturas de dominio y/o supeditación que se adoptan desde y/o ante los paradigmas que han mantenido su hegemonía en este campo especializado, así como de acuerdo con el dominio de las ciencias sociales occidentales).*

De este modo, a propósito del desarrollo epistemológico que se ha logrado en la constitución del campo especializado de la investigación educativas, se puede advertir que *una buena parte de los enfoques en los que se adscriben muchas de las investigaciones sobre los problemas y fenómenos educativos en países de América Latina, han recibido una importante influencia de las tendencias analíticas más hegemónicas del mundo occidental moderno, en tanto que, por lo general, han sido impuestas y/o retomadas de una manera excluyente y mecánica, al pretender imponer como universales las premisas teóricas y los recursos metodológicos que se han elaborado en y para el mundo occidental moderno, de manera prácticamente automática y lineal hacia otras realidades regionales, nacionales, micro regionales y locales, que históricamente se han reafirmado en su pluralidad y diversidad.*

Por ejemplo, en varios países de América Latina y, en particular, en México la mayor parte de los paradigmas hegemónicos se han retomado y desarrollado conforme a la generalización de las tendencias

epistemológicas, expuestas inicialmente para el mundo occidental moderno; con ello, se puede objetar que la evolución de estos paradigmas hegemónicos ha estado marcada por un nivel mucho más alto de desvinculación, con respecto a la gran diversidad y singularidad que caracteriza a las realidades sociales y educativas de las localidades, micro regiones y naciones (entre ellas México) que constituyen la región latinoamericana

*Lo antes expuesto no excluye, de ninguna manera, que las tendencias epistemológicas provenientes del mundo occidental moderno, han constituido valiosas herramientas en el orden de lo teórico, de lo metodológico y de los procedimientos analíticos, técnicos e instrumentales; sin embargo, esas mismas tendencias, al visualizarse como modelos universales, han contribuido a oscurecer, obstaculizar e ignorar otras posibilidades científicas, que también han sido construidas en otras regiones para identificar, comprender, explicar y resolver otro tipo de problemas y de definiciones contextuales distintas, y no menos relevantes. En otros términos, la mayoría de las investigaciones educativas realizadas en América Latina al haber adoptado y seguido, de manera preponderante, los paradigmas hegemónicos de la sociedad moderna, han reproducido la generalización de sus premisas occidentales y, con ello, han enfrentado la consecuente dificultad de lograr una estrecha vinculación con los problemas reales, que deberían de haberse identificado, explorado, comprendido, explicado y/o resuelto, conforme a la singularidad y diversidad de esta región*

En suma, la falta de consolidación con la que se caracteriza el *campo especializado de la investigación educativa* en los diferentes países de la región latinoamericana se puede comprender, por un lado, conforme a lo que la literatura existente ha abonado acerca de la *juventud excelsa de este campo de conocimiento*, a lo cual, por cierto, se adiciona que en sus procesos de conformación reciente se continúa enfrentando la dificultad epistemológica para definir la investigación educativa como un campo científico independiente, en tanto que en sus diversos estados de conocimiento, que por ejemplo en México se han construido desde la década de los años 1990, se ha coincidido en demandar la autonomía de su propio desarrollo teórico y metodológico. Asimismo, *tal situación de falta de consolidación y baja autonomía de este campo especializado, sin duda, ha estado supeditada por las condiciones de presumible colonialismo epistemológico* a las que ha estado expuesto no sólo este campo de conocimiento en proceso de construcción, sino las mismas ciencias sociales en zonas subordinadas al primer mundo, como lo es la región de América Latina.

Por lo cual, entre otras posibles alternativas, *parece imprescindible construir, multiplicar y/o recrear enfoques que promuevan tratamientos subversivos, propios, multilaterales y/o complementarios, a fin de enriquecer las luchas epistemológicas que, por un lado, ayuden a fortalecer la fecundidad de las ciencias sociales, y, por otro lado, que en materia de otras alternativas teóricas y metodológicas sea posible competir con mejores condiciones y mayor equidad frente a los modelos epistemológicos del mundo occidental moderno.* Con ello, se contribuiría a superar las condiciones políticas que han estado determinadas por el colonialismo occidental, mismo que en los distintos campos científicos se ha expresado a partir del dominio de los paradigmas que han sido y/o son más hegemónicos en el mundo occidental moderno. Aunque *esta cuestión, sin duda, requiere trascender los planteamientos retóricos, románticos e ingenuos*, a fin de que sea posible construir auténticas alternativas teóricas y metodológicas en otras regiones del orbe; sin que, por ello, se pretenda monopolizar la búsqueda de una verdad absoluta, así sea en términos muy regionales o locales

En este mismo sentido, *sería de trascendental importancia que se pudieran identificar y reconocer las propias fortalezas y limitaciones de los paradigmas occidentales (explicativas, interpretativas y propositivas), y concurrir con otras alternativas analíticas que estuvieran basadas en la configuración histórica, singular, plural y diversa del mundo social.* Lo cual implica que para lograr una aproximación analítica e innovadora más certera, amplia e inagotable de la realidad social, es imprescindible que los paradigmas hegemónicos abran sus márgenes a la convergencia multilateral, inclusiva, complementaria y/u opuesta, de otros paradigmas alternativos y emergentes, sobre todo en regiones y naciones distintas a las del mundo occidental moderno. Dichas alternativas paradigmáticas tendrían la finalidad de trascender las fronteras epistemológicas establecidas por los enfoques hasta ahora hegemónicos, al realizar investigaciones que enfatizaran en el reconocimiento específico de cada región, nación y/o localidad, en términos de su historia, contextos, idiosincrasia y acciones singulares; y que, a su vez, apelaran a la relativa convergencia, pertinencia, complementariedad, enriquecimiento y recreación de enfoques contruidos en otras latitudes

Así, se tendrían mejores condiciones para evitar probables *rupturas epistemológicas que, sobre todo en las regiones subordinadas, pudieran haberse suscitado entre la aplicación general de las teorías, métodos y procedimientos hegemónicos con respecto a la singularidad y diversidad de las distintas realidades sometidas a estudio.* Es decir, en términos hipotéticos se estima que las probables rupturas epistemológicas han constituido un riesgo constante, debido a la supremacía unilateral y arbitraria de los enfoques occidentales que han impuesto sus estrategias de indagación y sus premisas de análisis, independientemente de que tales paradigmas han llegado a resultar, en cierta medida, ajenos a muchas realidades de estudio; las cuales, convendría reconocerlas, además de ser relativamente distintas a las del mundo occidental moderno, como específicas, cambiantes y/o multilaterales

Por lo tanto, y conforme a las premisas de la tendencia fenomenológica e interpretativa de las ciencias sociales, si realmente se asume que, *además de diversa, singular e irrepetible, la realidad social es multilateral, en consecuencia, las tendencias epistemológicas no pueden seguir siendo sólo occidentalmente "combinadas" (entre lo educativo y alguna subdisciplina de las ciencias sociales) interdisciplinarias, multidisciplinarias y/o transdisciplinarias, sino además tendrían que ser convergentes y/o contrastantemente multilaterales,* aunado a lo cual, en sus tareas científicas tendrían que hacer converger de manera equilibrada a diversos paradigmas, por ejemplo de Occidente y de América Latina, así como a otros paradigmas pertinentes, al margen de que desde las hegemonías epistemológicas no hayan sido considerados como parte de alguno de los campos de la ciencia moderna

Conforme a tales consideraciones, *resultaría muy útil problematizar el hecho de que recientemente (desde las últimas dos décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI) en los distintos campos sociales (entre ellos el científico) de manera hegemónica se habla, se piensa y se actúa sólo en términos de la llamada globalización mundial.* se hace y se deshace, se cambia y se experimenta, se imita y se crea, se impone y se supedita, en función de un supuesto "mercado sin fronteras", que actúa y se representa como si la realidad social fuese homogénea y, por lo tanto, conforme al cual toda diferencia debería diluirse en tal generalidad. Con ello, se ha asumido que la globalización de nuestro tiempo moviliza a "todos" los rincones del mundo innumerables conocimientos, descubrimientos e inventos; y, según los cuales, la ciencia, la tecnología y el arte expanden sus fronteras. Sin embargo, en términos de la amplia y diversa población del planeta, gran parte de ello constituye una lamentable ilusión ideológica que niega y/o ignora la complejidad, multidimensionalidad, singularidad e

irrepetibilidad de lo social; puesto que la frontera y/o limitación esencial de la llamada globalización radica precisamente en que sus cánones principales se encuentran maniatados por la generalización universal de los múltiples intereses del mundo occidental desarrollado

En este sentido, no resulta demasiado difícil advertir que la convocatoria "hacia un mundo sin fronteras", sin duda ha implicado un nuevo refuerzo ideológico y un reajuste a la hegemonía del mundo occidental moderno; puesto que tanto los conocimientos, descubrimientos e inventos científicos y tecnológicos que más se promueven, así como el arte, costumbres, modo de vida y cosmovisiones que más se expanden, son los que se han constituido dentro de la región más dominante del mundo: con Estados Unidos a la cabeza, seguido de los países más desarrollados de Europa y del mismo Japón. Aunque, entre estos países desarrollados también hay una lucha permanente e intestina de intereses, con la finalidad de encauzar y encabezar nuevas hegemonías; cuestión con la que ponen en riesgo no sólo su estabilidad sino la de todas las naciones subordinadas a su dominio, a las que además se les impide cualquier brote de insurrección.

No obstante, a su vez, no puede negarse que *hoy en día el movimiento de la globalización es una realidad que se ha expandido con el propósito de generalizar aún más lo occidental*, así como con serios riesgos de destruir los valores e identidades de la diversidad cultural mundial, sobre todo de las regiones distintas al mundo occidental moderno. Por ello, *este movimiento mundial requiere modificarse bajo una perspectiva no unilateralmente occidental, sino bajo una efectiva y auténtica incorporación multilateral*, que sea lo más horizontal y equilibrada posible, de modo que permita trascender los esquemas tradicionales de subordinación incondicional, de ciego sometimiento y/o de entrega irresponsable.

Ahora bien, *desde la condición particular de las regiones y naciones subordinadas es necesario construir auténticas alternativas en complemento y/o ante la llamada globalización* (misma que hasta ahora ha promovido la exclusiva hegemonía de lo occidental y no de lo auténticamente mundial); alternativas con las que se identifiquen las situaciones sociales, históricas, económicas, políticas y culturales internas, así como las que sea necesario crear para reorganizar la apertura globalizadora; alternativas que además de aprovechar la fuerza de las tendencias mundiales eviten perder el patrimonio regional, nacional y local. De este modo, es posible *mantener en equilibrio el entendimiento de que cerrarse no es opción, así como de que tampoco lo es abrirse sin objetivos a una competencia indiscriminada*

Con ello, por ejemplo, podrían recuperarse principios añejos del humanismo para encarar que es importante el movimiento de globalización, pero no lo es todo; y, en cambio, si se llega a poner en riesgo la diversidad se podría poner en riesgo la vida social misma. Para lo cual, *con ayuda de la investigación habría que enfatizar lo fundamental que es tanto el reconocimiento y reafirmación de cada identidad y cultura regional, nacional y local, así como su fortalecimiento y proyección, con la finalidad de vigorizar dialécticamente su presencia plural, competitiva y alternativa en el mundo*. Así, se contribuiría a enriquecer la perspectiva que ha insistido en mantener y enriquecer tanto la diversidad y singularidad de los distintos pueblos, como su independencia y autodeterminación; porque en ello radica gran parte de las coincidencias y diferencias que son indispensables frente a la vida, entre los distintos sujetos, grupos, instituciones, comunidades, localidades, naciones y regiones del orbe

Ante lo antes expresado, resulta claro que en materia de ciencias sociales y, en particular, de investigación educativa, no se trata de sostener una postura ingenua cuando se plantea que las tareas científicas tendrían que hacer converger, de manera equilibrada, a los paradigmas de distintas regiones del orbe (entre ellas, por ejemplo, de Occidente, de Oriente y de América Latina). Asimismo, no se trata de impulsar una apelación a la condescendencia de quienes han dominado tanto a nivel de lo científico, como en lo económico, político, militar, tecnológico, etcétera; sino que, *en esencia, es una convocatoria y una llamada de atención al pensamiento e inteligencia constitutiva de las regiones subordinadas*. Convocatoria que tiene la finalidad de impulsar la investigación que se circunscriba a las características y condiciones de nuestras propias realidades e idiosincrasias, sin que ello implique asumir posturas fundamentalistas, reduccionistas, endógenas y/o chauvinistas; pues podría anularse una necesaria visión de multilateralidad, que permita construir explicaciones sobre nuestra propia realidad, así como interpelar, recrear y enriquecer las contribuciones científicas provenientes de otras regiones, naciones y localidades.

Para ello, es *indispensable que, por ejemplo, en el caso de México reconozcamos la escasez de investigaciones nacionales* y, en su caso, su mínima incidencia tanto en los procesos de formación académica, así como para orientar las propias actividades científicas y de éstas, a su vez, las prácticas políticas y sociales de cada nación y/o localidad. Lo cual, de alguna manera, se puede advertir en la panorámica expuesta en los capítulos constitutivos de esta investigación, en tanto que las experiencias de investigación educativa siguen siendo reducidas en México y mucho más débil es la presencia y desarrollo nacional de campos especializados fundamentales como la sociología de la educación, en tanto que se suelen adoptar las contribuciones teóricas y metodológicas de la sociología de la educación occidental.

En estricto, *este es un problema de dependencia que no sólo implica a la investigación educativa, sino que refleja la situación subordinada de la mayor parte de la investigación realizada en el país*, lo cual contribuye para que en el caso de la investigación educativa podamos estimar que se ha constituido un presumible colonialismo epistemológico, en tanto que una buena parte de la formación profesional y de sus actividades científicas han adoptado las orientaciones teóricas y metodológicas logradas en el mundo occidental moderno; lo que además redundará en una escasa autonomía científica (que se agrega a la diezmada autonomía que se ve atropellada constantemente por las influencias e intereses políticos, que se apoyan en el financiamiento externo e interno).

Por último, *cabe precisar que los ejes analíticos de lucha y de colonialismo (con los que se caracterizan las condiciones tanto epistemológicas como políticas) desde los cuales se desarrolló este trabajo de investigación, fueron inicialmente delimitados a partir de la identificación de cuatro núcleos problemáticos fundamentales*, en torno a los cuales es posible acotar distintas líneas y proyectos de investigación para abordar la constitución y desarrollo de la investigación educativa; a saber:

- 1- *el epistemológico* (para problematizar y analizar los paradigmas hegemónicos en los que se adscriben las investigaciones y su consecuente oposición frente a otras alternativas paradigmáticas).
- 2- *el de la unidad de análisis singular de los trabajos de investigación* (el que confiere la necesaria problematización sobre los aspectos y procesos en torno a los que ocurre la identificación, definición y

delimitación de los objetos de investigación, conforme a las 'realidades en estudio' y los marcos epistemológicos en competencia).

- 3.- *los agentes responsables* (para problematizar quién es y qué clase de profesional realiza la investigación, cómo se forma, en dónde trabaja, qué produce, qué trayectoria profesional lo caracteriza y bajo qué tradiciones institucionales trabaja) Y
- 4.- *el de los ámbitos institucionales* (para problematizar las condiciones particulares de infraestructura y de operación en donde ocurren las investigaciones, así como la determinación y/o adopción de las políticas y/o tradiciones de investigación personales, colectivas, institucionales, locales, regionales y nacionales)

En este sentido, fue sobre el primer núcleo problemático en torno al cual se delimitó y construyó el presente objeto de estudio, referido a la investigación educativa y, en particular, sobre los paradigmas más hegemónicos en este campo especializado de las ciencias sociales. Aunque, con lo hasta aquí tratado, es evidente que sobre ese mismo núcleo y sobre los otros tres restantes resulta imprescindible plantear nuevos problemas de investigación, en tanto que las lagunas de conocimiento son muy amplias y hay un gran vacío y muchas preguntas sin resolver.

Algunos de los problemas de investigación para abordar en futuros análisis son, por ejemplo: *es imprescindible profundizar sobre las características y riesgos que implican las rupturas epistemológicas, que emergen de la aplicación lineal y mecánica de los paradigmas occidentales en el abordaje de los objetos de estudio adscritos en distintos contextos de esa misma región y sobre todo de otras regiones del orbe.*

Asimismo, es necesario problematizar sobre *la trayectoria profesional de los sujetos que se responsabilizan de las tareas de investigación en relación con su contexto institucional y social de adscripción, en los que se encuentran involucrados y de cuyo contexto no son ajenos los investigadores*, lo cual es particularmente interesante si, además, se constata que la formación profesional del investigador educativo tiene orígenes disciplinarios muy diversos, pues las áreas de las que proceden son tanto de las ciencias sociales y humanidades, así como de las ciencias naturales, exactas y de la salud.

Además, conforme a los recursos descriptivos que se derivan del presente trabajo de investigación, es conveniente *caracterizar a diferentes grupos de investigación en función de sus adscripciones institucionales singulares, con la finalidad de identificar los propósitos, los acervos y los diseños epistemológicos, conforme a los cuales se pueda distinguir la naturaleza de la investigación educativa que se realiza en distintos centros e instancias de investigación especializadas*, así como en diferentes instituciones de educación superior (por ejemplo: Universidades públicas y/o privadas). Siendo un caso particular de análisis las escuelas normales y los centros de actualización del magisterio en México, en tanto que desde mediados de la década de los años 1980 se sumaron a las instituciones que tienen por función realizar investigación educativa, sin embargo, a pesar de constituir formalmente un número muy amplio de unidades de investigación, estas instituciones siguen careciendo de una política académica en materia de investigación y de formación de investigadores, dado que su función tradicional ha sido la formación de docentes para la educación básica; tampoco cuentan con investigadores de tiempo completo y carecen de un presupuesto específico para la investigación, además de su escasa y/o deficiente infraestructura para esta tarea



A su vez, sería conveniente caracterizar a diferentes sujetos que realizan investigación en relación con sus distintos procesos y momentos de formación, en paralelo con sus trayectorias profesionales, a fin de revisar sus orientaciones epistemológicas de preferencia y, en particular, para analizar las influencias que se derivan de la relación entre enseñanza profesional y práctica de investigación en el campo especializado de la investigación educativa; lo cual podría permitir tener en cuenta las relaciones interdependientes y contradictorias que ocurren en la triada social entre la formación de investigadores, el mundo educativo y los intereses e intenciones que caracterizan a quienes ejercen el oficio de la investigación

Este y los problemas antes citados, al ser investigados y resueltos podrían *contribuir a clarificar una política académica que enfatice en el desarrollo y autonomía de nuestra investigación, y que tenga en cuenta lo local, lo nacional, lo regional y lo multilateral, a fin de inducir una orientación adecuada para la formación y práctica de la investigación y, con ello, establecer un abanico amplio, plural y equitativo de las tendencias epistemológicas concurrentes con las que se puede contar y enriquecer la realización del trabajo científico, sin supeditarse a la visión unilateral de las tendencias que son más hegemónicas en una sola región del orbe.*

De este modo, si se asume que en las distintas regiones del orbe se puede hacer ciencia seria, no sólo mediante la reproducción de las bases epistemológicas occidentales, sino trascendiendo multilateralmente tales márgenes, además, en la época contemporánea, es posible mantener una posición crítica de manera productiva y pensando en el largo plazo; con lo cual, se pueden superar las demandas inmediatistas de los tomadores de decisiones, quienes suelen ser los que contratan la investigación con fines utilitaristas a corto plazo. No obstante, para gestar una política académica que enfatice en la autonomía de nuestra investigación, en su desarrollo científico a largo plazo (que supere las demandas inmediatistas) y en el fortalecimiento de los ámbitos de discusión intelectual, es necesario reconocer que ello implica no sólo una voluntad individual de los investigadores, sino que en tal proceso de gestación es imprescindible, además, la intervención de las comunidades científicas concurrentes, así como la participación política de los gobiernos y las capacidades institucionales para consolidar, recrear y/o renovar sus tradiciones de investigación

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS



- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993
- Adler, Frank, "Políticos, intelectuales y universidad"; en *Acta Sociológica. Acerca de la sociología contemporánea* (México) Núm. 12. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Septiembre-Diciembre, 1994; pp. 225-231
- Adorno, Theodor W., *Teoría Estética*. Madrid: Taurus, 1980
- Alexander, Jeffrey C., *Las Teorías Sociológicas Desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa, 1989
- Alonso, José Antonio, *Metodología*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1988.
- Alpert, Harry, "Emilio Durkheim: francés, maestro, sociólogo"; en Silva Ruiz, Gilberto y Guillermo J. R. Garduño Valero (Comps.), *Antología. Teoría Sociológica Clásica Émile Durkheim*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1997; pp. 81-125
- Althusser, Louis, "Sobre la ideología y el Estado"; en *Escritos*. Barcelona: Laia, 1974.
- Althusser, Louis, *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol, 1985
- Althusser, Louis y Étienne Balibar, *Para Leer el Capital*. México: siglo XXI, 1988
- Anaya Barrera, Patricia y otros autores, "Hombre, conocimiento y sociedad"; en Rodríguez Ortiz, Imelda Ana (Coord.), *Apuntes de Sociología Médica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985; pp. 23-67
- Ander-Egg, Ezequiel, *Técnicas de Investigación Social*. México: El Ateneo, 1991
- Anderson, Perry, *Consideraciones sobre el Marxismo Occidental*. México: siglo XXI, 1979
- Andrella, Fabrizio, "Genealogía del ojo posmoderno"; en *La Jornada Semanal*. Suplemento cultural del periódico *La Jornada* (México) Núm. 238, 26 de septiembre de 1999.
- Ansart, Pierre, *Las Sociologías Contemporáneas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1992.
- Apel, Karl-Otto, *La Transformación de la Filosofía* (2 tomos). Madrid: Taurus, 1985.
- Arredondo, Martiniano y otros autores, *Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa* (Cuadernos del CESU, Núm. 13). México: CESU-UNAM, 1989
- Bachelard, Gaston, *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo XXI, 1994
- Badillo, Luis F., "La sociología latinoamericana ante la crisis y la integración de paradigmas"; en *Revista Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva Época, año III, núm. 5, enero - junio. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - UNAM, 1996; pp. 7-18
- Bagú, Sergio, "Vivir la realidad y teorizar en ciencias sociales"; en *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva época, año II, núm. 4. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Julio-diciembre, 1995; pp. 7-17
- Balandier, Georges, *El Desorden. Ensayos sobre el caos y las ciencias sociales*. México: Gedisa, 1990.
- Ball, Stephen J. (Comp.), *Foucault y la Educación. Disciplina y saber*. Madrid: Morata, 1993
- Banks, Olive, *Aspectos Sociológicos de la Educación*. Madrid: Narcea, 1983
- Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz, "Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente. La formación de profesores en México"; en *Foro Universitario* (México). Vol. 2, núm. 33; pp. 46-55

- Barabtarlo, Anita y Margarita Theesz, "La metodología participativa en la formación de profesores"; en *Perfiles Educativos* (México). Núms. 27-28 CISE/UNAM; pp. 72-78.
- Baudelot, Ch y R. Establet, *La Escuela Capitalista*. México: Siglo XXI, 1975
- Baudrillard, J., *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Kairós, 1987.
- Baudrillard, J., *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama, 1988.
- Bejar, Raúl y Héctor Hernández, *La Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México: CRIM/UNAM-Miguel Angel Porrúa, 1996.
- Benítez, Raúl, *Las Ciencias Sociales en México*. México: COMECOSO-CONACyT, 1987.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Keagan Paul, 1971.
- Bernstein, Basil, *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- Bertely, María, *Interpretación Etnográfica en Educación: epistemología y método*. México: CIESAS, 1998
- Bertely, María, *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000
- Blanché, Robert, *La Epistemología*. Barcelona: Oikos-Tau, 1973
- Blauberger, I., *Diccionario Marxista de Filosofía*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.
- Blumer, Herbert, *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, 1982
- Boils Morales, G y A Murga Frassinetti, *Las Ciencias Sociales en América Latina*. México: UNAM, 1979
- Bolívar, Simón, *Escritos Políticos*. Madrid: Alianza, 1971.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo, 1989
- Boudon, Raymond, "Determinismos sociales y libertad individual"; en *Efectos Perversos y Orden Social*. México: Premio Editora, 1980; pp. 171-230.
- Boudon, Raymond y Paul Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales* (Tres Volúmenes). Barcelona: Laia, 1985.
- Bourdieu, Pierre, "El Campo Científico"; en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (París) Números: 2-5, 2º année, juin, 1976 (Traducción: Martiniano Arredondo, mimeo)
- Bourdieu, Pierre, "Reproducción cultural y reproducción social"; en *Política, Igualdad Social y Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1978.
- Bourdieu, Pierre, "La muerte incautando a la vida Las relaciones entre: la historia referida y la historia incorporada"; en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (París). Números: 32-33, 1980 (Traducción Universidad Pedagógica Nacional, mimeo).
- Bourdieu, Pierre, "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo"; en *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986; pp. 183-194.
- Bourdieu, Pierre, "Los tres estados del capital cultural"; en *Sociológica* (México). Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana. Año 2, Núm 5, Otoño de 1987; pp. 11-17
- Bourdieu, Pierre, "Modos de objetivación de la historia y de la cultura"; "Estructura, habitus y prácticas"; "Habitus, ethos, hexis ..."; "Habitus y la convivencia ideológica"; y "Algunas propiedades de los campos"; en Giménez, Gilberto (Comp): *La Teoría y el Análisis de la cultura*. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara - COMECOSO, 1987; pp 259-262; 263-280; 281-285; 287-293; y 299-303
- Bourdieu, Pierre, *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993

- Bourdieu, Pierre, "El campo científico"; y "Las propiedades específicas de los campos científicos"; en Los Usos Sociales de la Ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997; pp. 11-57 y 83-87
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, El Oficio de Sociólogo. México: siglo XXI, 1980.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1981
- Bravo, Víctor, Héctor Díaz-Polanco y Marco A. Michel, Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber. México: Juan Pablos, 1989.
- Brunner, José Joaquín, "¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?" (La investigación educativa en América Latina: presente y futuro); en Universidad Futura. Vol. 6, núm. 16 UAM-Iztapalapa, invierno de 1994; pp. 4-11
- Buenfil, Rosa Nidia (Coordinadora), "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo"; en Quintanilla, Susana, Teoría, Campo e Historia de la Educación (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm. 8); México: COMIE, 1995; pp. 223-349
- Bunge, Mario, La Investigación Científica: su estrategia y su filosofía. Barcelona: Ariel, 1976
- Bunge, Mario, La Ciencia. Su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XXI, 1979
  
- Cardoso, Fernando H y Enzo Faletto, Dependencia y Desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI, 1983
- Castañeda, Adelina y otros autores, La Investigación Educativa en el Marco de la Evaluación Institucional. Reflexiones y propuestas. México: Dirección de Investigación/UPN, 1990
- Castañeda, Adelina y otros autores, "La investigación educativa: un campo en proceso de conformación"; en Talleres Regionales de Investigación Educativa (Colección cuadernos TRIE, Núm. 1). México: Universidad Pedagógica Nacional, mayo-agosto, 1991; pp. 11-39.
- Castelan, María Cagnole, La Construcción Social de la Identidad Docente: algunos aspectos coparticipantes. Pachuca: UPN-H, 1999
- Castillo Pagés, Javier, "José Ingenieros y su aporte a la teoría sociológica"; en <http://www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/> (Dirección electrónica en Internet, 1999); correo electrónico: castillo@retamail.es
- Castorena; Lorella, "Una aproximación a los estudios de la cultura en América Latina"; en Estudios Latinoamericanos (México). Nueva época, año IV, núm. 8 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1997; pp. 63-90
- Castoriadis, Cornelius, "Transformación social y creación cultural"; en Vuelta (México) Núm. 127, 1987.
- Castoriadis, Cornelius, Los Dominios del Hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa, 1988
- Castro-Gómez, Santiago, "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'"; en Lander, Edgardo (Compilador), La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp. 145-161

- Castrejón, Jaime, "Las nuevas corrientes"; en *El concepto de Universidad*. México: Océano, 1982; pp. 67-75.
- Cerutti Guldberg, Horacio, "¿De cómo América Latina apoyó (¡debió apoyar!) a los USA y al mundo?"; en <http://morgan.ia.unam.mx/usr/humanidades/221/COLUMNAS/CERUTTI> (Dirección electrónica en Internet, 2002)
- Cervini, Rubén, Martha Corenstein y Emilio Tenti, *Expectativas del Maestro y Práctica Escolar*. México: UPN, 1984.
- Clifford, M., "Diferencias cognitivas"; en *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Aprendizaje y enseñanza* (Tomo 2). Barcelona: Océano, 1987; pp. 451-471.
- Clifford, M., "Diferencias físicas y sociales"; en *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Aprendizaje y enseñanza* (Tomo 2). Barcelona: Océano, 1987; pp. 471-486
- Coll, César, *Constructivismo e Intervención Educativa: ¿cómo se ha de enseñar lo que se ha de construir?* (Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación: "Intervención Educativa"). Madrid: noviembre de 1991.
- Colleti, Lucio, *El Marxismo y Hegel*. México: Grijalbo, 1977.
- Comte, Augusto, *Ensayo de un sistema de Política Positiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- Concheiro, Luciano y Sergio Sarmiento, "Nuevos procesos en el mundo rural y el cambio de paradigmas en la sociología latinoamericana"; en *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva época, año III, núm. 6. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1996; pp. 159-178.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, "Capítulo 2. Diagnóstico de la investigación educativa"; en *Plan Maestro de Investigación Educativa, 1982-1984*. México: PNIIE-CONACyT, 1981.
- Contreras, Angely Gudelia Ramírez, *Investigación Para Casi Todos*. México: Alhambra Mexicana, 1986.
- Cook, T. D Y Ch. S Reichardt, *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- Cooper, David, *¿Quiénes son los Intelectuales?* Barcelona: Pretextos, 1974
- Cordera, Rolando y Carlos Tello, *México, La Disputa por la Nación. Perspectivas y opciones del desarrollo*. México: Siglo XXI, 1981.
- Corenstein, Martha, "El significado de la investigación etnográfica en educación"; en Corenstein, Martha y otros autores, *Factores que Intervienen en la Calidad del Proceso Educativo en la Escuela Primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988; pp. 21-37.
- Coronil, Fernando, "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp. 87-111
- Cortés, Fernando, Rosa María Ruvalcaba y Ricardo Yocelovsky (Comps.), *Metodología* (Volumen I). Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara – COMECSO, 1987.
- Coulon, Alain, "Perspectivas interaccionistas en el campo de la educación"; en *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós, 1995; pp. 59-112

- Choynowski, Mieczyslaw, "El rol educativo de la ciencia"; en Barrientos, Rosa María y otros autores, Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm 9). México: Universidad Pedagógica nacional, 1988; pp 11-36
- Debeauvais, M "La noción de capital humano"; en Vaizey, John y otros autores, Aspectos Económicos de la Educación. Buenos Aires: Solar/Hachette, 1968.
- Delamont, Sara y David Hamilton, "Investigación en el aula: una crítica y un nuevo planteamiento"; en Stubbs, Michael y Sara Delamont (Coords.), Las Relaciones Profesor-Alumno. Barcelona: Oikos-Tau 1978; pp 15-33;
- Deleuze, G , Repetición y Diferencia. Barcelona: Anagrama, 1972.
- Dendaluze, Iñaki, "Introducción. Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa"; en Dendaluze, Iñaki (Coord.) Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. Madrid: Narcea, 1988; pp. 11-41.
- Departamento de Investigaciones Educativas, Investigación Educativa en el CINVESTAV, 1971-1987. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1987
- Dettmer, Jorge A y Ma del Rosario Esteinou, Enfoques Predominantes en la Economía de la Educación (Cuadernos del TICOM, Número 27) México: UAM-X, 1983.
- Díaz, Angel Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación (Cuadernos del CESU, Núm 20) México: UNAM, 1990
- Díaz, Mario de Miguel, "Paradigmas de la investigación educativa española"; en Dendaluze, Iñaki (Coord ), Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. Madrid: Narcea, 1988; pp. 60-77.
- Dilthey, Wilhelm, Introducción a las Ciencias del Espíritu. s d
- Durand Ponte, Victor Manuel, "Organización institucional de la UNAM y calidad académica", en Revista Mexicana de Sociología (México) Vol 58, núm. 3. Instituto de Investigaciones Sociales. Julio-Septiembre, 1996; pp 215-307.
- Durkheim, Émile, Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta, 1969
- Durkheim, Emilio, Educación como Socialización. Salamanca: Sígueme, 1976
- Durkheim, Émile, El Socialismo. Madrid: Editora Nacional, 1982.
- Durkheim, Emilio, El Suicidio. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1983
- Durkheim, Emile, Las Reglas del Método Sociológico. México: Premia Editora, 1989
- Durkheim, Emile, Educación y Sociología. México: Colofón, s f
- Durkheim, Emilio, La División del Trabajo Social. México: Colofón, s f.
- Durkheim, Emilio, Las Formas Elementales de la Vida Religiosa. S d
- Dussel, Enrique, Filosofía de la Liberación. México: Siglo XXI, 1976
- Dussel, Enrique, "Crítica a la Filosofía Helleriana desde la Ética de la Liberación"; en Coloquio Internacional: educación, humanismo y posmodernidad (México) Celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), del 29 al 31 de mayo del 2000.

- Dussei, Enrique, "Europa, modernidad y eurocentrismo"; en Lander, Edgardo (Compilador), La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 41-53
- Erickson, Frederik, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza"; en Wittrock, Merlin, La Investigación de la Enseñanza II. Barcelona: Paidós, 1989; pp 195-295
- Escalante Herrera, Iván, "Educación básica e investigación educativa"; en Barrientos, Rosa María y otros autores, Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 9). México: UPN, 1988; pp 91-108.
- Escobar, Arturo, "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?"; en Lander, Edgardo (Compilador), La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 113-143.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez, Maestrías en Educación en México. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1979 (mimeo).
- Ezpeleta, Justa, "Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación"; en La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción (Cuadernos de Investigación Educativa, Núm 20) México: I P. N – CINVESTAV - DIE, 1986, pp. 39-64.
- Fairchild, Henry Pratt (Editor), Diccionario de Sociología. México: Fondo de Cultura Económica, 1992
- Ferrandez, A y J Sarramona, La Educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC, 1984
- Festinger, L y D. Katz, Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales. México: Paidós, 1990.
- Fichter, Joseph, Sociología. Barcelona: Herder, 1990.
- Figueroa, Josafat Adán y otros autores, Factores Asociados con los Niveles de Respuesta del Maestro de Educación Primaria de los Programas de Superación Profesional (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica). México: Universidad Pedagógica Nacional, 1983
- Filloux, Jean-Claude, "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación"; en Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (Comps ), Las Nuevas Formas de Investigación en Educación. México: Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo, 1993; pp 37-44.
- Flores Olea, Víctor, "Nación, nacionalismo y pluralidad"; en Cuadernos Americanos. Volumen 266, número 3, 1986; pp. 71-77.
- Foo Kong Dejo, Herminia, "La dimensión geopolítica en la perspectiva de las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para una reflexión"; en Estudios Latinoamericanos (México) Nueva época, año III, núm. 5 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Enero-junio, 1996; pp 53-58
- Friedman, Samy, "Advertencia"; en Piaget, Jean y otros autores: Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales. Madrid: Alianza Universidad, 1982; pp 25-39
- Fuentes, Carlos, La Nueva Novela Hispanoamericana. México: Joaquín Mortiz, 1969
- Fuentes, Carlos, Por un Progreso Incluyente. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997.
- Gadamer, Hans-Georg, Verdad y Método (2 Tomos). Salamanca: Anagrama, 1986

- Galán, María Isabel (Coordinadora), "Estudios sobre la investigación educativa"; en Quintanilla, Susana, *Teoría, Campo e Historia de la Educación* (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm 8); México: COMIE, 1995; pp. 17-123
- Galindo Cáceres, Luis Jesús, "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido"; en *Técnicas de Investigación*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998.
- García Canclini, Néstor, *Desigualdad Cultural y Poder Simbólico. La sociología de Pierre Bourdieu*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986; pp. 13-14
- García Canclini, Néstor, "Globalizamos o defender la identidad ¿cómo salir de esta opción?"; en *Nueva Sociedad* (Caracas, Venezuela). Núm 163. Septiembre-octubre, 1999
- García-Pelayo, Ramón, *Nuevo Diccionario Enciclopédico Larousse Ilustrado*. México: Larousse, 1988
- García, Rubén y otros autores, *Filosofía, Política y Utopía. En torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg*. México: UNAM, 2001
- Garfinkel, Harold, *Estudios en Etnometodología*. New Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- Geertz, Clifford, *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992
- Gesto, Sergio Marcelo, "Una aproximación al trabajo científico"; en <http://www.nalejandria.com/ciencia.htm> (Dirección electrónica en Internet, 1999).
- Giddens, Anthony, *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993
- Giddens, Anthony, *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994
- Giddens, Anthony, "El desarrollo de la teoría sociológica"; en *Sociología*. Madrid: Alianza, 1997; pp. 743-769.
- Giddens, Anthony, *La Tercera Vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus, 1999
- Giddens, Anthony, "Cuatro mitos en la historia del pensamiento social"; en *En Defensa de la Sociología*. Madrid: Alianza, 2000; pp. 43-74
- Giddens, Anthony, Jonathan Turner y otros autores, *La Teoría Social, hoy*. México: Alianza, 1991
- Gilly, Adolfo, *La Revolución Interrumpida*. México: El Caballito, 1981
- Giménez, Gilberto, "En torno a la crisis de la sociología"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México). Revista de la U.A.M.-Azcapotzalco Año 7, número 20, septiembre-diciembre, 1992; pp. 13-30.
- Girola, Lidia, "Nuevos enfoques teóricos en la investigación social: hacia el pluralismo"; en *Sociológica. Teoría sociológica* (México). Año 1, núm. 1. Revista de la UAM-Iztapalapa. Primavera de 1986.
- Girola, Lidia, "Durkheim y el diagnóstico de la modernidad. Nuevas lecturas y notas sobre el individualismo moral y la anomia"; en Zabludovsky, Gina (Coordinadora), *Teoría Sociológica y Modernidad. Balance del pensamiento clásico*. México: Plaza y Valdés/UNAM, 1998.
- Girola, Lidia y Gina Zabludovsky, "La teoría sociológica en México en la década de los ochenta"; en *Sociología y Política. El debate clásico y contemporáneo*. México: FCPyS/UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1995; pp. 169-233
- Giroux, Henry, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.



- Giroux, Henry, "Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y transformación educativa"; en Leonardo, Patricia de (Coordinadora), *La Nueva Sociología de la Educación* (Antología) México: S E P /EI Caballito, 1986; pp 21-66.
- Goffman, Erving, *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana* Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- Goffman, Erving, *Ritual de la Interacción* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, s.f.
- Góngora Soberanes, Janette, "¿Carrera magisterial emergente o el magisterio a la carrera?"; en Revista *El Cotidiano* (México) Núm. 51, UAM-Azcapotzalco, noviembre-diciembre, 1992
- González Casanova, Pablo, *El Estado y los Partidos Políticos en México*. México: Ediciones Era, 1985
- González Casanova, Pablo, "Los desafíos de las ciencias sociales latinoamericanas hoy"; en Pozas, Ricardo (Coordinador) *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa* México: UNAM-IFAL, 1993; pp 48-51.
- Gouldner, Alvin, *La Crisis de la Sociología Occidental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979
- Gramsci, Antonio, *El Risorgimento*. Buenos Aires: Granica, 1974
- Gramsci, Antonio, *El materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce* (Cuadernos de la cárcel) México: Juan Pablos, 1975
- Gramsci, Antonio, *Literatura y Vida Nacional*. México: Juan Pablos, 1977
- Gramsci, Antonio, *Introducción a la Filosofía de la Praxis* Barcelona: Península, 1978
- Gramsci, Antonio, *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno* (Cuadernos de la Cárcel, Núm. 1) México: Juan Pablos, 1986
- Gramsci, Antonio, *Los Intelectuales y la Organización de la Cultura* (Cuadernos de la Cárcel, Núm. 2) México: Juan Pablos, 1975.
- Gruppi, Luciano, *El Concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978
- Guzmán, Carlota, *Los Alumnos ante la Disciplina Escolar* Tesis de Maestría) México: FLACSO, 1988
  
- Habermas, Jürgen, *Conocimiento e interés* Madrid: Taurus, 1982
- Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa* Madrid: Taurus, 1987
- Habermas, Jürgen, Karl R Popper, Theodor W Adorno y otros autores, *La Lógica de las Ciencias Sociales* México: Grijalbo, 1982
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación* Barcelona: Paidós, 1994
- Hargreaves, D. H , *Cultura del Profesorado. Cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1994
- Heller, Ágnes, *Sociología de la Vida Cotidiana* Barcelona: Península, 1977
- Heller, Ágnes, *Historia y Vida Cotidiana* México: Grijalbo, 1985.
- Heller, Ágnes "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales"; en *Historia y Futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad*. Barcelona: Península, 1991; pp 19-58
- Heller, Ágnes, "Necesita la democracia una élite cultural"; en *Coloquio Internacional: educación, humanismo y posmodernidad* (México). Celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), del 29 al 31 de mayo del 2000
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación* México: McGraw Hill, 1998
- Hoyos, Fernando de, (Coord), "Investigación de la investigación educativa"; en *Documento Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Volumen I) México: CONACyT, 1981.

- Husén, Törsten, "Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión"; en Dendaluze, Iñaki (Coord.), Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa Madrid: Narcea, 1988; pp 46-59
- Ianni, Octavio, "La sociología en el horizonte del siglo XXI"; en Acta Sociológica. Sujeto, cultura y sociedad (México) Núm 13 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Enero-abril, 1995; pp.213-230.
- Ianni, Octavio, "Nacionalismo, regionalismo y globalización"; en Estudios Latinoamericanos (México) Nueva época, año II, núm 4 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1995; pp 19-26
- Ianni, Octavio, El Laberinto Latinoamericano. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1997.
- Ianni, Octavio, "As ciências sociais na epoca da globalizacão"; en revista Estudios Latinoamericanos (México). Nueva Época, año IV, núm 8, julio-diciembre Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM, 1997; pp 17-29
- Ianni, Octavio, "La era del globalismo"; en Nueva Sociedad (Caracas, Venezuela) Núm 163 Septiembre-octubre, 1999
- Imberón, Francisco, La Formación del Profesorado. Barcelona: Paidós, 1994.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Magnitud y Evolución de la Pobreza en México, 1984-1992. Aguascalientes: INEGI/ONU-CEPAL, 1993
- Jackson, Ph W., La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Madrid: Morata, 1996
- Jiménez, Ma del Carmen, La Sociología de la Educación en México: análisis acerca de sus principales enfoques teóricos-metodológicos y problemáticas abordadas, 1970-1990 (Tesis de Maestría) México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1996.
- Karabel, J y A.H. Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación"; en Poder e Ideología en Educación. Nueva York: Oxford University Press, 1976 (Traducción: Jorge G. Vatalas, Universidad Pedagógica Nacional, 1984).
- Kent, Rollin y otros autores "Una conversación sobre la investigación educativa" (La investigación educativa en América Latina: presente y futuro); en Universidad Futura Vol 6, núm. 16 UAM-Iztapalapa, invierno de 1994; pp. 17-26.
- Khun, Thomas, La Estructura de las Revoluciones Científicas México: Fondo de Cultura Económica, 1993
- Khun, Thomas, "Posdata: 1969"; en La Estructura de las Revoluciones Científicas México: Fondo de Cultura Económica, 1993; pp. 268-319
- Khun, Thomas, "Segundas reflexiones acerca de los paradigmas"; en Cortés, Fernando, Rosa María Ruvalcaba y Ricardo Yoocelevsky (Comps.), Metodología (Volumen I). Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales Guadalajara: SEP - Universidad de Guadalajara – COMECSO, 1987; pp 47-61.

- Kosik, Karel, "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción"; y "Metafísica de la vida cotidiana"; en *Dialéctica de lo Concreto*. México: Grijalbo, 1984; pp. 25-37; y 83-104
- Labrador, Alejandro, "Viejos y nuevos paradigmas en la transformación de las ciencias sociales, hoy"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp. 141-155.
- Lakatos, Imre, *La Crítica y el Desarrollo del Conocimiento*. Barcelona: Grijalvo, 1975
- Lakatos, Imre, *Historia de la Ciencia y sus Reconstrucciones Racionales*. Madrid: Tecnos, 1987.
- Lakatos, Imre, *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza, 1993
- Lander, Edgardo, "Retos del pensamiento crítico latinoamericano durante la década de los noventa"; en *Homines. Revista de Ciencias Sociales* (Puerto Rico). Tomo 11, 1994
- Lander, Edgardo, "Las ciencias sociales en el atolladero América Latina en tiempos posmodernos"; en *Nueva Sociedad* (Caracas, Venezuela) Núm. 150 (Número conmemorativo de los 25 años de la Revista Nueva sociedad) Julio-agosto, 1997
- Lander, Edgardo, "Modernidad, colonialidad y postmodernidad"; en *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva época, año IV, núm. 8 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1997; pp. 31-46
- Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000
- Lander, Edgardo, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp. 11-40.
- Lander, Edgardo, "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global del conocimiento"; en *Comentario Internacional: geopolíticas del conocimiento* (Quito, Ecuador) Núm. 2, II semestre. Revista de la Universidad Andina "Simón Bolívar", 2001.
- Lander, Edgardo, "Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo"; en *Revista de Sociología* (Santiago de Chile). Núm. 15. Publicación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, 2001.
- Lander, Edgardo, "Los civilizados y los bárbaros"; en *Nueva Sociedad* (Caracas, Venezuela) Núm. 177 Enero-febrero, 2002.
- Lander, Edgardo, "¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos"; en <http://www.aulavirtual.info/ve/articulo/semana/edgar.htm> (Dirección electrónica en Internet de aula virtual universitaria, 2002)
- Latapí, Pablo, "Diagnóstico de la investigación educativa en México"; en *Perfiles Educativos* (México) Núm. 14 Revista del CISE-UNAM, octubre-diciembre, 1981
- Latapí Sarre, Pablo, "Algunas observaciones sobre la investigación participativa"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18) Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina – O. E. A. – PREDE, 1986, pp. 128-131
- Latapí Sarre, Pablo, "Perspectivas hacia el siglo XXI"; en *Un Siglo de Educación en México* (Tomo II) México: Fondo de Cultura Económica, 1998; pp. 417-436

- Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995
- Lefebvre, Henri, La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno. Madrid: Alianza, 1984
- Lenin, Vladimir Ilich Uliánov, Tres Fuentes y Tres Partes Integrantes del Marxismo. Moscú: Progreso, 1980
- Leonardo, Patricia de (Coordinadora), La Nueva Sociología de la Educación (Antología). México: S E P./El Caballito, 1986; pp 21-66.
- Lezama, José, La Expresión Americana. Madrid: Alianza, 1969
- Lipovetsky, G , La Era del Vacío. Barcelona: Anagrama, 1987.
- Loaeza, Guadalupe, "Dig-ni-dad"; en Reforma. Corazón de México (México) Diario matutino (Sección A, Editorial) Año 8, Núm 2663, 29 de marzo del 2001; p. 19.
- López Segrera, Francisco, "Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?"; en Lander, Edgardo (Compilador), La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 177-199
- Luhmann, Niklas, "Inclusión – Exclusión"; en Acta Sociológica. Acerca de la sociología contemporánea (México). Núm 12. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Septiembre-Diciembre, 1994; pp 11-61
- Lyotard, J.F , La Condición Posmoderna. Madrid: Cátedra, 1987.
- Lyotard, J.F. , La Posmodernidad. Barcelona: Gedisa, 1987
- Maheu, René, "Prefacio", en Piaget, Jean y otros: Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales. Madrid: Alianza Universidad, 1982; pp. 11-23.
- Malinowsky, Bronislaw, Los Argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona: Península, 1975.
- Mardones, J M y N Ursua, Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. México: Fontamara, 1993.
- Mariategui, José Carlos, Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana. Lima: Biblioteca Amauta, 1965.
- Marini, Ruy M , Dialéctica de la Dependencia. México: Era, 1982.
- Marini, Ruy M , "Origen y trayectoria de la sociología latinoamericana"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp. 307-316
- Markarian, Roberto y Rodolfo Gambini (Editores), Certidumbres, Incertidumbres, Caos. Reflexiones en torno a la ciencia contemporánea. México: Ediciones Trilce-Urbe y Ferrari/Ediciones La Vasija, 1999.
- Martí, José, Política de Nuestra América. México, siglo XXI, 1977
- Martínez, Humberto, "Breve historia de la hermenéutica: de Schleiermacher a Ricoeur"; en Pensar y Situar. México: U. A. M , 1996; pp 145-167

- Marx, Carlos, "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política; en Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras Escogidas* (Tomo I). Moscú: Ediciones en Lengua Extranjera, 1951; pp. 332-334
- Marx, Carlos, "Tesis sobre Feuerbach"; en Marx, Carlos y Federico Engels, *La Ideología Alemana* México: Grijalbo, 1970; pp 665-668
- Marx, Carlos, *El Capital. Crítica a la economía política* (Tres Tomos) México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- McLaren, Peter, *La Pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la globalización treinta años después* México: La Vasija/UPN-San Luis Potosí, 2001.
- Mead, George H., *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- Medina, Patricia, *Ser Maestro. Estar en la Escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros* (Informes de Investigación Educativa, Núm. 4) México: Dirección de Investigación/Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- Merton, Robert, *Teoría y Estructura Sociales* México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Mignolo, Walter D., "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber. eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 55-85.
- Mignolo, Walter D., "Capitalismo y geopolítica del conocimiento"; en <http://www.phronesis.com.ar/mignolo.htm1> (Dirección electrónica en internet, 2002)
- Mondolfo, Rodolfo, *Marx y Marxismo. Estudios histórico-críticos* México: Fondo de Cultura Económica, 1981
- Montero, Martha, "La investigación cualitativa en el campo educativo; en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Educativo* (Washington D C ) Num. 76, O.E.A, diciembre, 1984; pp. 19-31
- Moreno, Alejandro, "Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidad en el ámbito social"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber. eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 163-176
- Morin, Edgar, *Ciencia con Conciencia*. Barcelona: Antropos, 1984.
- Muñoz, Humberto y Herlinda Suárez (Coordinadores), *Investigación Social y Política Académica* México: CRIM/UNAM, 1991
- Muñoz Izquierdo, Carlos y José Teóduo Guzmán, "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria"; en *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México) Vol. I, Núm 2, 1971.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y P. G Rodríguez, *Factores Determinantes del Rendimiento Escolar, Asociados con Diferentes Características Socioeconómicas de los Educandos* México: Centro de Estudios Educativos, 1976 (Documento mecanografiado)
- Muñoz Izquierdo, Carlos y P. G Rodríguez, *Costos, Financiamiento y Eficiencia de la Educación Formal en México*. México: Centro de Estudios Educativos, 1977.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Silvia Schmelkes y J. Teóduo Guzmán, "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México"; en *Educación y desarrollo Dependiente en América Latina* México: Gernika, 1979

- Muñoz, Izquierdo, Carlos y J Teóduo Guzmán, "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo; en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México). Vol LX, número 3, 1979
- Murguía, Adriana, "Conocimiento científico y realidad en la sociología mexicana"; en *Acta Sociológica. Acerca de la sociología contemporánea* (México). Núm 12 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Septiembre-Diciembre, 1994; pp 209-224.
- Naghi Namakforoosh, Mohammad, *Metodología de la Investigación* México: Noriega Limusa, 1990
- Nieto, Enrique, "Los cambios globales y los fines de la sociología"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos* México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp 157-165
- Nodarse, J. J , *Elementos de Sociología* México: Sayrols, 1989.
- Oliver, Lucio, "El nuevo pensamiento social latinoamericano"; en revista *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva Época, año III, num. 5, enero - junio Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM, 1996; pp 19-33
- Oliver, Lucio, "Reflexiones sobre una relación inevitable y difícil: sociedad y sociología en América Latina"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos* México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp 325-339
- Oliver, Lucio y otros autores, "Neoliberalismo y política: la crisis mexicana"; en *Estudios Latinoamericanos* (México). Nueva época, año II, num. 4 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1995; pp. 115-138
- Osorio, Francisco, *La Ciencia y el Método Científico* (Versión en página Web de Internet), -<http://www.rehue.csociales.uchile.cl/antropología.ciencia.hum> (Dirección Electrónica)
- Osorio, Jaime, "La sociología latinoamericana: tendencias y perspectivas"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos* México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp 297-305
- Pacheco, Teresa, *La Investigación Social. Problemática metodológica para el estudio de la educación* México: CESU-UNAM; 2000
- Padua, Jorge, *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales* México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Palacios, Jesús, *La Cuestión Escolar. Críticas y alternativas* Barcelona: Laia, 1989
- Pardinas, Felipe, *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales* México: Siglo XXI, 1989
- París Pombo, María Dolores, *Crisis e Identidades Colectivas en América Latina* México: UAM-Ediciones Plaza y Valdés, 1990
- Parsons, Talcott, *Estructura de la Acción Social* Madrid: Guadarrama, 1980

- Parsons, Talcott, "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana"; en Gras, Alain (Compilador), *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1985; pp 53-60
- Paz, Octavio, *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984
- Paz, Octavio, *Tiempo Nublado*. Buenos aires: Sudamericana, 1986.
- Peña, Luis de la y Ana María Getto, "Ciencia y desarrollo industrial para un país como México Avances tecnológicos en el mundo"; en *Lunes en la ciencia*, Suplemento del Periódico La Jornada Número 133, lunes 17 de julio de 2000; pp II-III.
- Pereyra, Carlos, "La intencionalidad en la historia (una discusión filosófica); en revista *Nexos* (México) No. 30, 1980; pp 31-38.
- Pérez Espinosa, Fidel, "La Universidad en América Latina"; en *Síntesis* (Puebla, México) Diario matutino (Sección C, Cultura). Año 8, Núm. 2853, 2 de mayo del 2000; p 4.
- Pérez Gómez, Angel, "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje; en Sacristán, Gimeno y Angel Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza* Madrid: Morata, 1992; pp. 34-62.
- Picón, C., "Introducción general"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm. 18). Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina – O. E. A. – PREDE, 1986.
- Pineda, José Manuel y Antonio Zamora, "El proceso disciplinario escolar Su importancia en la construcción de la práctica docente"; en Corenstein, Martha y otros autores, *Factores que Intervienen en la Calidad del Proceso Educativo en la Escuela Primaria* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm 1). México: UPN, 1988; pp. 123-152
- Pineda, José Manuel y Antonio Zamora, *Disciplina, Procesos Sociales e Institución Escolar* (Informes de Investigación Educativa, Núm 1). México: Dirección de Investigación/UPN, 1992
- Plasencia, Adelaida (Comp ) *Metodología de la Investigación Histórica*. México: Quinto Sol, s f
- Poder Ejecutivo Federal, "Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional"; en *Diario Oficial de la Federación* (México). Agosto 29 de 1978
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización educativa, 1989-1994*. México: SEP, 1989.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000*. México: 1995.
- Poder Ejecutivo federal, *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*. México: Secretaría de Educación Pública, 1995.
- Popkewitz, Thomas S , *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Las funciones sociales del intelectual* Barcelona: Mondadori, 1990.
- Popkewitz, Thomas S , *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- Popper, Karl R , *El Desarrollo del Conocimiento Científico: conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- Popper, Karl R , *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Tecnos, 1980.
- Pourtois, Jean Pierre y Huguette Desmet, "Las dos tradiciones científicas"; y "La legitimación de los conocimientos"; en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas* Barcelona: Herder, 1992; pp. 23-49; y 52-75
- Pozas, Ricardo (Coordinador), *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa*. México: UNAM-IFAL, 1993.

- Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"; en Lander, Edgardo (Compilador), *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO, 2000; pp 201-245.
- Quijano, Aníbal y otros autores, *¿Nuevos temas, nuevos contenidos? Las ciencias sociales de América Latina y el Caribe ante el nuevo siglo*. Venezuela: Nueva Sociedad (Colección ciencias sociales/UNESCO), 1989.
- Quintanilla, Susana (Coordinadora), *Teoría, Campo e Historia de la Educación* (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm 8); México: COMIE, 1995.
- Quintanilla, Susana y Luz Elena Galván (Coordinadoras) "Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectiva para los noventa"; en Quintanilla, Susana, *Teoría, Campo e Historia de la Educación* (Colección: La Investigación Educativa en los Ochenta Perspectiva para los Noventa, Núm 8); México: COMIE, 1995; pp 125-222.
- Ralsky, Susana, "Un enfoque interpretativo: interaccionismo simbólico"; en *Acta Sociológica. Acerca de la sociología contemporánea* (México). Núm 12 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Septiembre-Diciembre, 1994; pp. 63-92.
- Ramos, Samuel, *El Perfil del Hombre y la Cultura en México*. México: Espasa Calpe, 1979
- Ramos Torre, Ramón, "Introducción"; en Durkheim, Emilio, *El Socialismo*. Madrid: Nacional, 1982; pp 8-88
- Rattner, Henríque, "Ciencia, ética e ideología"; en *La Vasija* (México) Revista Independiente Especializada en Educación y Ciencias del Hombre. Año 2, volumen 2, numero 4, enero-abril de 1999; pp. 13-21.
- Remedi, Eduardo, "Modernidad y posmodernidad en el campo educativo: la cuestión del sujeto"; en *Acta Sociológica. Sujeto, cultura y sociedad* (México) Núm. 13 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Enero-abril, 1995; pp 127-137.
- Remedi, Eduardo, "El trabajo institucional y la formación docente"; en *Encuentro de Investigación Educativa, 95-98*. México: Plaza y Valdés, 1999; pp 133-145
- Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI, 1998.
- Ricoeur, Paul, "Del lenguaje del símbolo y de la interpretación" y "El conflicto de las interpretaciones"; en *Freud: Una Interpretación de la Cultura*. México: Siglo XXI, 1999; pp. 7-21; y 22-35
- Rockwell, Elsie, "De huellas, bardas y veredas"; en Rockwell, Elsie (Coordinadora), *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995; pp. 13-57
- Rodríguez, Elsa, "La sociología de la educación y el rendimiento escolar"; en *Revista Perfiles Educativos* (México) Núm 3. CISE/UNAM, 1983; pp 38-42
- Rodríguez Ortiz, Imelda, *Apuntes de Sociología Médica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985
- Rojas Soriano, Raul, *Guía para Realizar Investigaciones Sociales*. México: Plaza y Valdés, 1991.
- Rorty, Richard, "De la epistemología a la hermenéutica"; en *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989; pp 287-322



- Rossi, Pietro, "Introducción"; en *Ensayos Sobre Metodología Sociológica* Buenos Aires: Amorrortu, 1990; pp 9-37.
- Salamon, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social"; en *Perfiles Educativos* (México). Revista del CISE-UNAM. Núm 8, abril-mayo-junio, 1980; pp. 3-24.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la Praxis* México: Grijalbo, 1980
- Schmelkes, Silvia, "Fundamentos teóricos de la investigación participativa"; en *Investigación Participativa. Algunos aspectos críticos y problemáticos* (Cuadernos del CREFAL, Núm 18) Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina – O E A. – PREDE, 1986, pp 73-86.
- Schultz, Theodore, "Inversión en capital humano"; en *Valor Económico de la Educación* México: UTEHA, 1968.
- Schultz, Theodore, "Valor económico de la educación Formación del capital humano, inversión y desarrollo"; en Ibarrola, María de (Comp.) *Las Dimensiones Sociales de la Educación*. México: SEP/El caballito, 1985; pp 53-60
- Schutz, Alfred, *Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la sociología comprensiva* Buenos Aires: Paidós, 1972
- Schutz, Alfred, *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974
- Schutz, Alfred, *Estudios sobre Teoría Social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs, *Sociología Cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas, 1984
- Secretaría de Educación Pública, *Las Instituciones Mexicanas de Investigación Educativa* México: DGCE, 1975 (mimeo)
- Secretaría de Educación Pública, *La Investigación Educativa en el Sector Público: Resultados preliminares* DGP, 1981
- Secretaría de Educación Pública, *Una Política, un Modelo Formativo y un Sistema Académico para la Actualización Permanente de Maestros en México (Documento de Trabajo, Versión Núm. 1)* México: Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación profesional de Maestros/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1997
- Secretaría de Educación Pública, *Criterios para el Establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (Anexo 1)*. México: Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación profesional de Maestros/Subsecretaría de Educación Básica y Normal, s. f
- Sellitz, Claire y otros autores, *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid: rialp, 1980
- Sigg, M L y P. J. Lesclieur y R Zavala, *Estado Actual de la Investigación Educativa* México: CONACyT, 1981 (mimeo).
- Silva Ruiz, Gilberto (Comp), *Metodologías Contemporáneas en ciencias Sociales*. México: U N A M /Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2000
- Silva Ruiz, Gilberto y Guillermo J R Garduño Valero (Comps ), *Teoría Sociológica Clásica. Émile Durkheim (Antología)*. México: U N A M /Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1997

- Silva Ruiz, Gilberto y Guillermo J R Garduño Valero (Comps), *Teoría Sociológica Clásica. Max Weber (Antología)*. México: U. N. A. M./Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1998
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, "La educación universitaria"; en *Historia de la Educación Pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1982; pp 532-585
- Solari, Aldo E., Rolando Franco y Joel Jutkowitz, *Teoría, Acción social y Desarrollo en América Latina*. México: Siglo Veintiuno, 1981.
- Sonntag, Heinz R., "La situación actual en las ciencias sociales latinoamericanas"; en Pozas, Ricardo (coord), *Las Ciencias Sociales en los Años Noventa*. México: UNAM-IFAL, 1993; pp. 43-78
- Sonntag, Heinz R. Y Roberto Briceño-León, *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Venezuela: Nueva Sociedad/CENDES-UNESCO, 1999
- Sosa Elizaga, Raquel, "Las ciencias sociales en América Latina: del diluvio neoliberal al fin de siglo"; en revista *Estudios Latinoamericanos* (México). Nueva Época, año III, núm 6. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM, julio-diciembre, 1996; pp 7-18
- Sosa Elizaga, Raquel, "Alternativas al neoliberalismo en América Latina: un ensayo sobre lo que puede ser nuestro futuro"; en revista *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva Época, año IV, núm 8 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNAM, julio-diciembre, 1997; pp 7-15.
- Sotelo, Adrián, "América Latina en la globalización del futuro"; en *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva época, año III, núm. 6. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1996; pp 19-49
- Soto Lescale, María del Rosario, "Pedagogía o ciencia de la educación"; en Barrientos, Rosa María y otros autores, *Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm 9) México: Universidad Pedagógica nacional, 1988; pp 37-90
- Stein, Stanley y Barbara Stein, *La Herencia Colonial de América Latina*. México: Siglo XXI, 1980
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- Stichweh, Rudolf, "Disciplinas científicas: condiciones de su estabilidad en los siglos XIX y XX"; en *Universidad Futura* (México). Vol 7, Núm. 19. Revista de la UAM-Azcapotzalco, 1995
- Subirats, Eduardo, *Textos Situacionistas. Crítica de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama, 1974
- Taylor, S. J. y R. Bogdan, *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1990
- Tedesco, Juan Carlos, *El Desafío Educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: Editorial Latinoamericana, 1987
- Tedesco, Juan Carlos, "Los paradigmas de la investigación educativa"; en *Universidad Futura* (México) Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana/Unidad Azcapotzalco Vol 1, núm 2, junio de 1989; pp 2-16.
- Tenti, Emilio, "La educación como violencia simbólica: P Bourdieu y J. C. Passeron"; en González, Guillermo y Carlos Torres (Coords), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. México: Centro de Estudios Educativos, 1981; pp 253-278

- Tenti, Emilio, "El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis"; en Tenti, Emilio y otros autores, Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 1988; pp. 61-85.
- Tenti, Emilio, "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno"; en Tenti, Emilio y otros autores, Expectativas del Maestro y Práctica Escolar. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1984; pp. 1-18
- Touraine, Alain, "La inútil idea de la sociedad, el hombre, las ideas y las instituciones"; en Galván, Francisco (comp y trad) Touraine y Habermas. México: UAM/UAP, 1986
- Touraine, Alain, El Regreso del Actor. Argentina: Eudeba, 1987.
- Touraine, Alain, "La sociología de la acción en América Latina"; en Pozas, Ricardo (Coordinador) Las Ciencias Sociales en los Años Noventa México: UNAM-IFAL, 1993; pp 25-41
- Universidad Nacional Autónoma de México, Institutos y Centros. Coordinación de la Investigación Científica, en <http://serpiente.dgsc.unam.mx/cic/centros.htm> (Dirección Electrónica de Internet)
- Universidad Pedagógica Nacional, Proyecto Académico México: UPN, 1993
- Valencia, Enrique, "La teoría social latinoamericana: tradición intelectual y problemas actuales"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp. 317-323
- Vattimo, G., El Fin de la Modernidad Barcelona: Gedisa, 1986
- Vielle, Jean Pierre, "Panorama de la investigación educativa en México (1979)"; en Ciencia y Desarrollo (México) Núm 30 Revista del CONACyT, enero-febrero, 1980
- Wallerstein, Immanuel (Coordinador), Abrir las Ciencias Sociales México: Siglo XXII/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, 1996.
- Weber, Max, Sobre la Teoría de las Ciencias Sociales Barcelona: Península, 1977.
- Weber, Max, "La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos"; en Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, El Oficio de Sociólogo México: Siglo XXI Editores, 1980; pp 208-216
- Weber, Max, La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo. México: Premio Editora, 1980
- Weber, Max, Ensayos de Sociología de la Religión. Buenos Aires: Amorrortu, 1980
- Weber, Max, Ensayos Sobre Metodología Sociológica Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- Weber, Max, Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1992
- Weber, Max, El Político y el Científico. México: Colofón, 1997
- Weiss, Eduardo, "¿Cómo consolidar la investigación educativa?" (La investigación educativa en América Latina: presente y futuro); en Universidad Futura Vol 6, núm 16 UAM-Iztapalapa, invierno de 1994; pp 12-16

- Weiss, Eduardo, "El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996"; en Latapi Sarre, Pablo (Coordinador), *Un Siglo de Educación en México* (Tomo I) México: Fondo de Cultura Económica, 1998; pp 383-411
- Weiss, Eduardo y Aurora Loyo, "Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa"; en *Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva* (Documento Base del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa VIII). México: 1993
- Wilber, Ken (Editor), *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia* Barcelona: Kairós, 1987.
- Winch, Peter, *Ciencia Social y Filosofía* Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- Wolf, Mauro, *Sociologías de la Vida Cotidiana* Barcelona: Cátedra, 1983
- Woods, Peter, *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa* Barcelona: Paidós, 1987
- Woods, Peter, "Introducción El yo del etnógrafo"; en *Investigar el arte de la Enseñanza* Barcelona: Paidós, 1998
  
- Yocelovsky, Ricardo, "Los paradigmas de las ciencias sociales en América Latina"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinares y nuevos desafíos* México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM; 1995; pp 289-295
  
- Zabludovsky Kuper, Gina, *La Dominación Patrimonial en la Obra de Max Weber*. México: Fondo de Cultura Económica/U. N. A. M., 1989
- Zabludovsky, Gina, "Los retos de la sociología frente a la globalización"; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy* (México) Revista de la U A M -Azcapotzalco Año 7, número 20, septiembre-diciembre, 1992; pp 31-52
- Zabludovsky, Gina, "Teoría sociológica a fin de siglo: las posibilidades de la lectura"; en *Acta Sociológica. Acerca de la sociología contemporánea* (México) Núm 12 Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Septiembre-Diciembre, 1994; pp 127-166
- Zabludovsky, Gina, *Sociología y Política. El debate clásico y contemporáneo* México: FCPyS/UNAM-Miguel Angel Porrúa, 1995
- Zabludovsky, Gina (Coordinadora), *Teoría Sociológica y Modernidad. Balance del pensamiento clásico* México: Plaza y Valdés/UNAM, 1998
- Zamora Arreola, Antonio, "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras"; en *Sociológica. Subjetividad en lo social* (México). Revista de la U A M. - Azcapotzalco, Año 5, Número 14, septiembre-diciembre, 1990; pp 13-33
- Zamora, Antonio, "El proyecto de investigación: ¿una simple acción de protocolo?"; en *Perspectivas Docentes* (Villahermosa) Núm 16 Revista de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco Enero abril, 1995; pp 69-75

- Zamora, Antonio y José Manuel Pineda, "Una aproximación para el estudio de la práctica docente"; en Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Miguel Angel Campos (Coordinadores) *El Aula Universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: CISE/UNAM, 1991; pp 285-298
- Zamora, Antonio y otros autores, *Estado Actual de la Investigación Educativa en la Región Centro-Golfo del País (Estudio diagnóstico)*. Colección Informes de Investigación educativa Núm. 10. Pachuca: UPN-IHE, 1993
- Zea, Leopoldo, *El Pensamiento Latinoamericano*. México: Ariel, 1976
- Zea, Leopoldo, *América Latina en sus Ideas*. México: UNESCO/Siglo XXI, 1986
- Zeitlin, Irving, *Ideología y Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990
- Zemelman, Hugo, *El Uso Crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México, 1987
- Zemelman, Hugo, *Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribuciones al estudio del presente*. México: El Colegio de México, 1987.
- Zemelman, Hugo, *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la teoría: I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México, 1992
- Zemelman, Hugo, *Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la teoría: II. Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México, 1992
- Zemelman, Hugo (Coordinador), *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Caracas: CRIM/UNAM-Nueva Sociedad, 1995
- Zemelman, Hugo, "Los desafíos del conocimiento sociohistórico en América Latina"; en Leal, Juan Felipe, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Corian (Coordinadores), *La Sociología Contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM, 1995; pp 275-287.
- Zemelman, Hugo, "La democracia latinoamericana, ¿un orden justo y libre? (discusión sobre algunos dilemas coyunturales: notas conceptuales)"; en *Estudios Latinoamericanos* (México) Nueva época, año II, núm. 4. Revista de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM Julio-diciembre, 1995; pp 27-43