

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE SOCIÓLOGO CON
MENCION EN POLÍTICA**

**“SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA DE SOCIOLOGÍA DE
LA PUCE”**

ANDRÉS ARBOLEDA LASSO

PROFESORA ALEJANDRA DELGADO

QUITO, 2015

DEDICATORIA

Al cuerpo docente y estudiantil de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. A aquellos y aquellas que actualmente la conforman o que alguna vez fueron parte de ella.

AGRADECIMIENTOS

Siempre estaré muy agradecido a mi directora de tesis, la profesora Alejandra Delgado, Directora de la Escuela de Sociología, por su enorme compromiso y ayuda para culminar exitosamente mi carrera. Especialmente por su aceptación a llevar a cabo una idea que pocos hubiesen aceptado, una que se presentaba muy compleja por varios aspectos y que me resultó, de muchas maneras, un bocado difícil de masticar. De igual manera agradezco enormemente al Profesor Fernando Guerrero, Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, por la apertura institucional brindada.

Muchas gracias a todos los docentes quienes colaboraron con este trabajo desde el inicio. Fundamentalmente a la profesora Carolina Páez, por su paciencia para explicarme todo aquello que me fue difícil comprender. De igual manera a la profesora Berta García, por su gestión para la apertura docente y por haber sembrado en mi el gusto de la sociología. Igualmente al profesor Vladimir Martínez, por sugerirme lecturas que enriquecieron la perspectiva filosófica del presente trabajo y mi espíritu.

Agradezco infinitamente a todas las personas cercanas a mi que me apoyaron en el procesamiento de la enorme cantidad de datos que mi aventura sociológica produjo. A mi madre Laura, a mi tía María Augusta, a mi hermano Santiago, a mi gran amiga María Natalia, y a esa persona tan especial, Karolina. También tengo una gratitud enorme para con mi padre Francisco, con Gabriela y con mi hermana Camila, por ser mi refugio en momentos inciertos y de cambio. Sin todos ustedes no lograba culminar esta disertación.

También agradezco a todos quienes han sufrido los embates más feroces de mis obscuridades, y a quienes han gozado de mis relámpagos más lúcidos.

TABLA DE CONTENIDOS/ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
TABLA DE CONTENIDOS/ÍNDICE GENERAL	4
ÍNDICE DE TABLAS	7
RESUMEN/ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
a) Ubicación, delimitación y formulación del problema.....	16
b) Justificación para investigar el problema.....	18
c) Objetivos.....	19
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
1.1 El fenómeno del conocimiento.....	21
1.2 El conocimiento como concepto.....	22
1.3 La fenomenología del conocimiento: clave en la circunscripción del objeto de estudio.....	27
1.4 Las sociologías del conocimiento: dialéctica del conocimiento, de la sociedad y del conocimiento sociológico.....	32
1.5 Historia de la sociología del conocimiento.....	38
1.6 El proceso dialéctico del conocimiento como proceso dialéctico de la sociedad: institucionalización y socialización del mundo a partir de lo simbólico.....	43
1.6.1 La realidad objetiva: tipificación, institucionalización, legitimación de universos simbólicos.....	46
1.6.2 La realidad subjetiva: socialización e identidad.....	48
1.6.3 Dificultades de la socialización.....	50
1.6.4 Mantenimiento de realidad secundaria.....	51
1.7 El proceso dialéctico de la sociedad como proceso dialéctico de la sociología en general.....	53
1.7.1 La dialéctica entre estructuras sociales y mentales.....	54
1.7.2 La praxeología social como respuesta a la antinomia sociológica.....	55

1.7.3	Relacionismo metodológico: hacia una ciencia total.....	56
1.7.4	La reflexividad epistémica.....	62

CAPÍTULO II

UNIDAD DE ANÁLISIS, VARIABLES DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Unidad de análisis

2.1	Sociología: aproximación al conocimiento social e institucionalización como disciplina científica.....	67
2.2	La Escuela de Sociología de la PUCE y sus actores: análisis histórico de su institucionalización.....	72

Variables de análisis e interpretación de resultados.....80

2.3	La realidad objetiva o estructuras de primer orden en la ESCCPP-PUCE.....	81
2.3.1	Información general sobre la Facultad de Ciencias Humanas.....	82
2.3.2	Información general de la ESCCPP-PUCE.....	83
2.3.3	Las especializaciones en la ESCCPP-PUCE.....	89
2.3.4	Las mallas curriculares.....	91
2.4	La realidad subjetiva o estructuras de segundo orden en la ESCCPP-PUCE.....	93
2.4.1	La encuesta a estudiantes de la ESCCPP-PUCE	
	El capital cultural la sociología y el rol del sociólogo.....	94
	El capital simbólico de la sociología y del rol del sociólogo.....	111
	Elementos del campo (capitales simbólicos) que definen el habitus.....	129
2.4.2	Las entrevistas a los docentes de la ESCCPP-PUCE.....	145
	Concepto de Sociología.....	146
	Concepto de sociólogo.....	153
	Aptitudes y actitudes consideradas fundamentales para el estudio de la sociología.....	156
	Participación y diálogo en el aula.....	159
	El rol sociológico en la ESCCPP-PUCE.....	167
	Actitudes y características del docente de la ESCCPP-PUCE.....	172
	Fortalezas y obstáculos para el desarrollo de la sociología en la ESCCPP-PUCE.....	177
	Principales corrientes sociológicas de la ESCCPP-PUCE.....	179

2.5	La socialización: observación participante de la dialéctica del conocimiento en las aulas.....	181
-----	--	-----

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1	Conclusiones.....	183
3.2	Recomendaciones.....	194

BIBLIOGRAFÍA.....	198
--------------------------	------------

ANEXOS.....	200
--------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1	
Suficiencia formación secundaria para estudiar sociología.....	95
Tabla No. 2	
Eficiencia técnicas de estudio.....	97
Tabla No. 3	
Suficiencia comprensión lectora para abordar libros propuestos en los <i>syllabus</i>	98
Tabla No. 4	
No. de horas de lectura por semana.....	100
Tabla No. 5	
Suficiencia horas de lectura de textos sociológicos.....	101
Tabla No. 6	
Horas Internet por semana.....	102
Tabla No. 7	
Conocimiento anterior al ingreso a ESCCPP-PUCE.....	102
Tabla No. 8	
Cambio en concepción actual de Sociología y Sociólogos.....	109
Tabla No. 9	
Considera que el Estudio de la sociología requiere aptitudes especiales.....	114
Tabla No. 10	
Considera que es difícil estudiar Sociología.....	116
Tabla No. 11	
Estudiar Sociología despierta su interés académico.....	117
Tabla No. 12	
Satisfacción de demandas y expectativas.....	120
Tabla No. 13	
Considera que la sociología ofrece oportunidades laborales.....	121
Tabla No. 14	
Proyecta estudios de cuarto nivel.....	123
Tabla No. 15	
Los objetivos a los que la ESCCPP-PUCE apunta, ¿coinciden con lo que interpreta es la sociología y hace el sociólogo?.....	126
Tabla No. 16	
Impacto de la sociología en su vida.....	127

Tabla No. 17	
Importancia de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en la ESCCPP-PUCE.....	130
Tabla No. 18	
Formación ESCCP-PUCE para la comprensión del campo laboral y la inserción.....	130
Tabla No. 19	
Oferta y promoción de prácticas pre-profesionales en la ESCCPP-PUCE.....	131
Tabla No. 20	
El ambiente de la ESCCPP-PUCE para enseñar sociología.....	132
Tabla No. 21	
El ambiente de la ESCCPP-PUCE para aprender sociología.....	133
Tabla No. 22	
El aula como principal espacio/Recursos metodológicos-pedagógicos para interacción.....	134
Tabla No. 23	
Recursos metodológicos-pedagógicos son suficientes para un aprendizaje dinámico/Recursos metodológicos-pedagógicos promueven la aplicación práctica del conocimiento sociológico/Ha aplicado los conocimientos teóricos metodológicos aprendidos para la comprensión y transformación de su entorno inmediato.....	135
Tabla No. 24	
En cuantas clases ha realizado trabajos de campo o aplicados a su entorno.....	135
Tabla No. 25	
Es suficiente el semestre para estudiar todos los temas de los <i>syllabus</i>	139
Tabla No. 26	
Su participación en clase fortalece su aprehensión de los conocimientos expuestos en clase y textos/Su participación en clase fortalece la aprehensión de sus colegas de los conocimientos expuestos en clase y textos.....	140
Tabla No. 27	
Gusto por asistir a clases/Gusto por participar en clases.....	141
Tabla No. 28	

Principales causas para abstenerse de participar en clases.....142

Tabla No. 29

Administración no académica responde y gestiona sus
necesidades individuales y colectivas.....143

Tabla No. 30

Infraestructura adecuada y suficiente.....144

Tabla No. 31

Suficiencia en recursos tecnológicos de la ESCCPP-PUCE.....145

RESUMEN/ABSTRACT

La sociología, como conocimiento teórico y metodológico, disciplinado y académico de la sociedad y los individuos que la conforman, entraña una contraposición fundamental que puede entenderse como una relación dicotómica o dialéctica por varias razones. La forma en cómo este conocimiento, y la relación primigenia que lo estructura, ha sido legitimado e interpretado, inevitablemente ha determinado la manera en cómo la disciplina es socializada en las diferentes unidades académicas que la transmiten sistemática y formalmente. La presente disertación se ha enfocado en explorar y describir cuál es el sentido del conocimiento sociológico socializado actualmente en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Esto fue logrado a través de una análisis fenomenológico y dialéctico del conocimiento sociológico que se ha desarrollado al interior de esta Escuela en particular y los posibles motivos. Con el propósito de comprender si el conocimiento sociológico enseñado en esta es relacional o antinómico, fragmentado o comprensivo, pues esto determinó el perfil de los sociólogos que en ella se forman, y si responde a una legitimación que refleja la naturaleza de su objeto de estudio.

Palabras clave: conocimiento, tipificación, institucionalización, socialización, antinomia, praxeología social, relacionismo metodológico, epistemología reflexiva, capital simbólico, campo, habitus, espacio social.

Sociology, as a theoretical and methodological, disciplined and academic knowledge of society and the individuals the conform it, involves a fundamental juxtaposition that, due to a variety of reasons, could be understood as a dichotomous or dialectic relation. The way this knowledge and its structural relation has been interpreted and legitimised has inevitably determined the way in which the discipline is socialized in the different academic units that systematically and formally teach it. The focus of the present dissertation has been to explore and describe which is the meaning of the sociological knowledge actually socialized in the School of Sociology at the Pontifical Catholic University of Ecuador. This was achieved through dialectical and phenomenological analysis of the sociological knowledge that has developed within this particular school and its possible reasons to be so. With the purpose of understanding if the sociological knowledge taught in it has a dialectic or antinomic nature, a fragmented or comprehensive form, as it determined the profile of the sociologists formed within it, and if it responses to a legitimation that reflects the nature of its object of study.

Key words: knowledge, typification, institutionalization, socialization, antinomy, social praxeology, methodological relationism, reflexive epistemology, symbolic capital, field, habitus, social space.

INTRODUCCIÓN

De esta manera, el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia [conocimiento], que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras [...] Es una de sus características más importantes y está muy bien captada en la frase que dice que los hombres necesitan hablar de sí mismos hasta que llegan a conocerse a sí mismos.

(Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*)

¿Qué es la sociología y el ser sociólogo?, ¿cómo se es sociólogo y se hace sociología?, Son preguntas que de una u otra manera surgen a lo largo de la formación universitaria y la actividad profesional de todo sociólogo. Las respuestas parecen evidentes: es un conocimiento institucionalizado, es ser competente en el manejo de ese conocimiento, estudiando ese conocimiento y practicando ese conocimiento por medio de un proceso de socialización académica. Ahora, para un estudiante o graduado de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (ESCCPP-PUCE), la pregunta podría precisarse así: ¿cómo se es sociólogo y se hace sociología en la ESCCPP-PUCE?

La aparente sencillez de estas interrogantes así como de sus respuestas, encierran gran complejidad. Estas remiten, no solamente a algunos de los conceptos filosóficos y sociológicos fundamentales sobre los cuales se piensa, practica y socializa la sociología; sino, también, a la discusión epistemológica sobre la cual se ha institucionalizado la disciplina. En definitiva, para explorar estas cuestiones se requiere de una noción filosófica elemental sobre la conceptualización del conocimiento, de una sociología del conocimiento y de una sociología del conocimiento sociológico.

De este modo, antes de entrar en materia sociológica, es ineludible sondear brevemente la **discusión filosófica alrededor del conocimiento** que, de un modo u otro, sostiene las bases de la sociología del conocimiento. Para esto, se utiliza el manual de Johannes Hessen acerca del estudio filosófico del conocimiento, particularmente por ser básico, resumido y muy difundido; y, los diccionarios de José Ferrater Mora, de Mario Bunge y de Pelayo García Sierra, por ser los más prominentes en lengua española. No se echa mano de teorías filosóficas *per se*, por tratarse de una disertación sociológica, que requiere un apuntalamiento filosófico muy sucinto.

Una vez claros los prolegómenos filosóficos del conocimiento, a continuación, se emplea **la sociología del conocimiento**, planteada en *La construcción social de la realidad* por Peter Berger y Thomas Luckmann, para entender el rol que cumple el conocimiento en toda actividad humana, pues es constitutivo del lenguaje, las instituciones, sus normas, roles y tradiciones, así como de las acciones individuales y colectivas. A través de esta sociología fenomenológica, se describe la función constructivista del conocimiento, tanto en el establecimiento del sentido de la realidad social en general, como del sentido de la realidad social de espacios institucionales limitados.

Este análisis explica cómo esta función de significación de la sociedad y sus instituciones, emana del proceso dialéctico entre individuos y sociedad –externalización, objetivación e internalización– que produce al conocimiento. Además de este proceso, simultáneamente simbólico y material, la sociología del conocimiento detalla los demás procesos involucrados en esta relación individuos-sociedad-conocimiento: la tipificación recíproca, la institucionalización, la legitimación, el establecimiento de universos simbólicos, la socialización y la identidad; siendo la descripción de la socialización del conocimiento la más importante para esta disertación, dada la pregunta formulada en un inicio. Muestra, en definitiva, como la dialéctica del conocimiento es la dialéctica de las instituciones y la sociedad.

No obstante, esta sociología se limita a cimentar las bases teóricas y conceptuales para entender el conocimiento como fenómeno significativo de la realidad social e institucional. Por este motivo, aun cuando sus propuestas tienen implicaciones metodológicas, la sociología del conocimiento omite el desarrollo una metodología explícita para el estudio práctico de conocimientos circunscritos en campos institucionales puntuales, como es el conocimiento académico y disciplinado de la sociedad, *i.e.* la sociología; o para la investigación aplicada a los procesos del conocimiento en instituciones materialmente concretas, *e.g.* la socialización de la sociología en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (ESCCPP-PUCE).

De tal forma que, para analizar empíricamente la socialización del conocimiento sociológico desde la sociología misma, es necesario complementarla con una sociología de la sociología. Una que, en general, coincida con la perspectiva dialéctica –la teoría y metodología sociológicas deben ser consecuentes con la naturaleza de su objeto de estudio– adoptada por la sociología del conocimiento; que la suple y supere con el desarrollo de una metodología para investigaciones empíricas sobre el conocimiento

sociológico y sus procesos; y que, además, comprenda y trascienda la aparente dicotomía epistemológica, fundamentada en una interpretación antagónica y reduccionista de la dialéctica de la sociedad y el conocimiento, que ha estructurado históricamente la sociología y su agencia.

Por lo tanto, se usa a la sociología **reflexiva** de Pierre Bourdieu, sistematizada en *Una invitación a la sociología reflexiva* por Loïc Wacquant y Pierre Bourdieu, para explicar cómo la dialéctica del conocimiento y la sociedad se relacionan con la dialéctica de la sociología. Por medio del autoanálisis y la autocrítica, la sociología reflexiva reconoce que el conocimiento y las prácticas sociológicas deben reflejar, por fuerza, la dialéctica del conocimiento y la sociedad, alejándose del “teoricismo” y el “metodologismo” en todas sus versiones, siempre repensando sus herramientas y prácticas.

En este sentido, produce herramientas teóricas –campo-capital-habitus– que reflejan coherentemente esta correspondencia, alcanzando la comprensión del espacio social, sus singularidades, sus agentes y sus procesos materiales y simbólicos como un todo. De igual forma, construye herramientas metodológicas –la praxeología social, el relacionismo metodológico y la reflexividad epistémica– ceñidas a esta relación. En consecuencia, esta sociología propone instrumentos teórico-metodológicos que la vuelcan sobre sí misma para evidenciar y superar la inoficiosa antinomia epistemológica que ha acompañado a la sociología desde su inicio, mostrando cómo abordar empíricamente campos institucionales concretos, incluida la sociología.

Esta sociología reflexiva declara que cada investigación empírica requiere de un análisis de sus características y particularidades para decidir la aproximación técnica a ser aplicada, por lo que se contiene de proponer qué técnicas son pertinentes para cada situación. Solamente hace hincapié en la utilidad del uso simultáneo de metodologías cualitativas y cuantitativas, por la riqueza de datos que proveen juntas al abarcar mejor la complejidad de los objetos sociales.

De manera que, en el ámbito práctico, para concretar la investigación empírica se utilizarán técnicas cualitativas y cuantitativas –análisis bibliográfico, encuesta semiestructurada, entrevista, y observación participante– en la manera en que son propuestas en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* por Jesús Ibáñez, Manuel García Ferrando y Francisco Alvira. De igual forma, se tendrá en cuenta el trabajo *Estado actual y perspectivas de la enseñanza de sociología en las*

universidades ecuatorianas: informe de investigación de Carlos Arcos, como antecedente histórico institucional.

Para resumir, esta disertación tiene como objetivo una investigación exploratoria-descriptiva de la socialización del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE. Primero se expondrán un conjunto de nociones filosóficas preliminares acerca del conocimiento como fenómeno y concepto. Segundo, se realizará una breve exégesis del marco conceptual que las sociologías del conocimiento y reflexiva ofrecen para acceder sociológicamente al conocimiento, la socialización y el posicionamiento epistemológico de la ESCCPP-PUCE. Tercero, se presentará la información resultante de la aplicación de las técnicas de investigación a manera de informe de investigación, enfocado en la capital simbólico de los agentes de la Escuela. Cuarto, se analizará la información derivada del informe. Quinto, se realizarán las conclusiones y recomendaciones acerca del estado actual de la socialización del conocimiento sociológico, estructurado y estructurante, de la ESCCPP-PUCE.

Esta pesquisa no tiene como objetivo investigar ampliamente la historia de los paradigmas sociológicos en general, ni en el Ecuador ni en la PUCE. Tampoco apunta a indagar sobre las actuales políticas públicas de educación superior, su aplicación o resultados en la ESCCPP-PUCE, ni el proceso de acreditación de la carrera frente al Estado. Tampoco tiene la intención de inquirir rigurosamente sobre las clases sociales – el capital económico, social, cognitivo y simbólico– que condicionan al cuerpo estudiantil previa a la socialización, ni sobre la metodología pedagógica docente o la libertad de cátedra como factores a considerarse en la socialización. Así como tampoco elaborar amplia y exhaustivamente sobre la ideología política de la Escuela o sus miembros. Tampoco tratará sobre la esfera administrativa de Escuela, ni su capital económico o social, ni su relación con la PUCE en general.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. En lo que se refiere a los fenómenos de la sociedad, estos momentos no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella [...] la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

(Peter Berger & Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*)

a) Ubicación, delimitación y formulación del problema

La sociología, como conocimiento académico, tiene raíces en La Ilustración, La Revolución Industrial y La Revolución Francesa. Es, a todas luces, una disciplina moderna. Se constituyó a partir de la última mitad del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, y se consolidó a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, desarrollándose hasta la actualidad. Durante este tiempo han surgido diferentes paradigmas epistemológicos y corrientes académicas, los cuales se han enfrentado por la hegemonía del sentido de la producción teórico-metodológica de la sociología, así como el de su reproducción institucional y de su socialización como conocimiento sistemático y riguroso de la sociedad (Bourdieu & Wacquant, 2012), (Giddens, 2000), (Ibáñez, García Ferrando, & Alvira, 2000).

En América Latina y el Ecuador, la sociología es mucho más reciente. Ésta se desarrolló, al menos en el Ecuador, durante los últimos tres cuartos del siglo XX, primero como asignatura, luego como unidades académicas. En la PUCE, el primer Departamento de Sociología se constituyó en el lustro inicial de la década de los setenta. Su posterior institucionalización como campo académico y socialización como disciplina continua hasta hoy, resultando en la que ahora se ha legitimado como la “Escuela de Sociología y Ciencias Políticas” (Arcos, 1986), (García, 2006).

Así como a nivel mundial y regional, en el Ecuador en general, y en la PUCE en particular, el sentido con el que se ha asumido la producción y reproducción de la sociología también se ha transformado al compás del debate entre las distintas corrientes o paradigmas epistemológicos, aunque a destiempo de los centros académicos europeos

y norteamericanos donde han surgido (Arcos, 1986)¹. En relación a este proceso histórico, surge la pregunta **¿cómo se asume actualmente la socialización del conocimiento sociológico en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador?**

Precisamente, para responder esta cuestión compleja, al menos de manera introductoria, es preciso describir parcialmente la dialéctica del conocimiento sociológico vigente en la Escuela. Primero, puntualizar el sentido en el que la sociología y su agencia están institucionalizadas y legitimadas en la ESCCPP-PUCE (el capital simbólico objetivado en los principales documentos que estructuran el campo y las posiciones institucionales). Segundo, sondear el sentido en el que los agentes en las diferentes posiciones institucionales de la Escuela entienden la sociología y su agencia (el capital simbólico objetivado en las interpretaciones subjetivas). Tercero, detallar el sentido en el que la sociología y su agencia se materializa en la interacción de los agentes en las clases de la Escuela (el capital simbólico objetivado en la socialización dentro de las aulas). De tal modo, se obtendrá una noción preliminar y acotada del sentido con el que se asume la socialización de la sociología en la ESCCPP-PUCE.

Es importante reconocer que, para obtener un visión exhaustiva acerca del sentido de la socialización de la sociología en la Escuela, es decir, de la producción sociológica en general, sería necesario investigar con mucho más profundidad la dialéctica del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE. En este sentido, sería obligatorio inquirir detalladamente acerca de la historia de la Escuela, de sus antecedentes históricos en otros departamentos y facultades (como asignatura), e incluso universidades; de la evolución de las mallas curriculares, materia por materia, *syllabus* por *syllabus*. Igualmente, sería inexorable revisar las tesis producidas lo largo de su vida institucional. Pero, sería aun más importante indagar sobre las investigaciones teóricas y empíricas, así como las investigaciones aplicadas para resolver problemas sociales concretos, realizadas o lideradas por los docentes durante su pertenencia a la Escuela, que preferentemente hayan involucrado a los alumnos y la Escuela.

¹ La historia del sentido epistemológico con el que la sociología se institucionalizó, legitimó y socializó en la ESCCPP-PUCE, será expuesta y analizada brevemente en el segundo capítulo de esta disertación, en base a las investigaciones realizadas por Carlos Arcos en 1986 y Juan García en el 2006. Cómo acaece en nuestros días este proceso histórico, enfocado en la socialización, es lo que aquí se busca visibilizar.

De la misma manera, sería ineludible investigar las objetivaciones que de la disciplina y su práctica realicen, al menos, una generación completa de estudiantes, desde su ingreso hasta su graduación, incluyendo tesis, interpretaciones, calificaciones, trabajos presentados, etc. Incluso, sería preciso investigar las objetivaciones de varias generaciones, para realizar un análisis histórico comparativo intergeneracional. Asimismo, hacer un averiguación preliminar a la formación –clases sociales y capitales previos al proceso de socialización– y un seguimiento post graduación, para entender el desarrollo profesional de estas generaciones. Dada la naturaleza limitada de esta disertación, se quiere pensar que, con este y otros estudios, se construyen los cimientos para una empresa de esa envergadura.

b) Justificación para investigar el problema

Es evidente, entonces, que este cuestionamiento se justifica en identificar la forma en que se entiende la socialización del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE, dentro del debate epistemológico que ha atravesado a la sociología desde sus orígenes como disciplina (Bourdieu & Wacquant, 2012), (Berger & Luckmann, 2006), (Hernández & Uña, 2004), (Ibáñez, García Ferrando, & Alvira, 2000). Específicamente, en ubicarla dentro de la aparente irresolución de esta confrontación epistemológica que se presenta en varias formas –Filosofía vs. Ciencia, subjetivismo vs. objetivismo, macro sociología vs. micro sociología, o métodos cualitativos vs. métodos cuantitativos– y que son, en realidad, versiones de la misma dicotomía, la cual se puede resumir en teoricismo vs. metodologismo (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Esta disputa epistemológica, no solamente hace que la sociología parezca atrapada, simultánea y paradójicamente, por una fuerza centrífuga que parece negarle una unidad teórica y metodológica, derivando en varias *sociologías* compitiendo entre sí (Morales, 2010); y, por una fuerza centrípeta que exacerba la socialización de esta dicotomía entre teoricismo vs. metodologismo –equivalente a la polarización entre intelectual vs. profesional o militancia vs. academia, en detrimento de una por sobre la otra.

Sino, también, por tratarse de una cuestión simbólica, hace que la sociología se entrampe en una lucha de poder² entre supremacía teórica vs. supremacía metodológica,

² Para Bourdieu, y con menor énfasis para Berger y Luckmann, el conocimiento, su dimensión simbólica y su tipificación, es un tema político, no sólo es una designación lingüística. El conocimiento y su clasificación dan sentido a la realidad y a la interpretación del mundo, y, por ende, encierran la disputa política que existe entre las diferentes narrativas que buscan explicar la realidad y el mundo. (Bourdieu & Wacquant, 2012), (Berger & Luckmann, 2006).

basada en una dicotomía antagónica falsa que no la hace progresar –presente en la PUCE desde su génesis en la década del setenta (Arcos, 1986), (García, 2006). Menoscabando la dicotomía dialógica –por ser dinámica– que impulsa la progresión de la disciplina hacia una ciencia social total (Bourdieu & Wacquant, 2012), y hacia una consciencia política inclusiva de la sociología –como pensamiento, ciencia, academia, profesión, activismo/militancia y productor cultural.

Lo cual resulta, en otras palabras, en una socialización más desde los intereses ideológico-políticos de los elencos dominantes en una escuela y menos desde la coherencia de los sistemas teórico-metodológicos con la naturaleza –doble– de su objeto de estudio (Arcos, 1986), (García, 2006). Lo que impulsa aun más a investigar si la socialización del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE se asume como una capitalización política que resulta colateralmente en una socialización sociológica, o viceversa.

Finalmente, la investigación del sentido epistemológico –y político– con el que se asume la socialización de la sociología en la ESCCPP-PUCE, tiene asidero empírico en lo observado como parte del elenco socializado. Especialmente dos actividades fundamentales en la capitalización simbólica del cuerpo estudiantil para cuestionar en clases, rendir evaluaciones, así como argumentar y debatir ideas: el diálogo aparentemente limitado y pasiva en las aulas –a pesar de los esfuerzos docentes; y, el aparentemente limitado cumplimiento de las lecturas programadas –siendo la lectura un diálogo con los autores y corrientes.

c) Objetivos

Objetivo General

- Describir el sentido epistemológico con el que se asume la socialización del conocimiento sociológico en la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Objetivos Específicos

- Explorar brevemente el proceso histórico epistemológico de institucionalización, legitimación y socialización de la ESCCPP-PUCE y su posicionamiento actual.
- Describir el capital simbólico que significa a la sociología y su agencia en relación a la socialización del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE.

- Describir la realidad objetiva del conocimiento sociológico institucionalizado y legitimado actualmente en la ESCCPP-PUCE (página de Internet, el manual del estudiante y la malla curricular).
- Describir la realidad subjetiva del conocimiento sociológico socializado en la ESCCPP-PUCE (identificaciones, interpretaciones y prácticas del cuerpo docente y del cuerpo estudiantil).
- Explorar la asimetría o simetría del proceso dialéctico de socialización del conocimiento sociológico llevado a cabo en las aulas de la ESCCPP-PUCE.
- Conocer los pensamientos, sentimientos y críticas del cuerpo docente y del cuerpo estudiantil de la ESCCPP-PUCE sobre la sociología y el rol del sociólogo institucionalizados y socializados en la ESCCPP-PUCE (amplificar la voz de los actores institucionales y sistematizar sus ideas).
- Practicar la aplicación de teorías, metodologías y técnicas, así como el uso de formatos (citas, notas, bibliografía, etc.), imbricadas alrededor de la lógica de la investigación empírica.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Una ciencia total de la sociedad debe desembarazarse *tanto* del estructuralismo mecánico que pone a los agentes “de vacaciones” *como* al individualismo teleológico que sólo reconoce a la gente en la forma trunca de un “adicto cultural” supersocializado” [...] objetivismo y subjetivismo, mecanicismo y finalismo, necesidad estructural y agenciamiento individual son falsas antinomias.

(Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*)

1.1 El fenómeno del conocimiento

Coloquialmente, se nos presenta como una cuestión que se entiende casi de inmediato y sin mayor esfuerzo. Puede concebirse como el entendimiento de un lenguaje o una comunicación, como el razonamiento correcto y verdadero sobre un tema, o como la práctica de una disciplina deportiva o marcial. Incluso puede ser inteligible como el ser consciente sobre algo o alguien, como la tenencia de información referente a determinada materia o asignatura, así como el uso de alguna herramienta o una destreza. Su inmediatez nace de la experiencia cotidiana, pero su polisemia hace que sea un fenómeno progresivamente complejo y amplio.

Es por esta razón que es central para este trabajo delimitar puntualmente el significado sociológico del conocimiento como fenómeno social e institucional. Objetivo que se logra a partir de un análisis muy sucinto de la filosofía básica sobre éste: porque aborda las cuestiones fenoménicas que son el punto de partida de los marcos teóricos y metodológicos de la sociología del conocimiento y la sociología reflexiva; y, por tanto, porque es imprescindible para entender las herramientas teórico metodológicas que se utilizan en este trabajo. Cabe señalar que la discusión filosófica del conocimiento no es el objetivo principal aquí, así como tampoco comprender exhaustivamente las causas últimas del conocimiento, pues esto sería tarea para una investigación filosófica, muy distinta a la aquí planteada.

En esta línea, esta disertación busca una aproximación teórico-metodológica que explique la complejidad de este fenómeno sociológico, su doble función: la de la institucionalización y distribución del capital simbólico que configura el campo, las posiciones y las relaciones institucionales que se conforman concreta y objetivamente, en

este caso en el ámbito académico de la sociología; y, la de la socialización de un sentido, igualmente un capital simbólico, que estructura las identidades y prácticas institucionales, en este caso ligadas a la sociología.

Ambas funciones dependen en gran medida del proceso dialéctico del conocimiento, como parte del desarrollo antropológico de individuos y sociedades: proceso productor de la arquitectura de la dimensión simbólica que guía al trabajo creador de objetos sociales materialmente concretos en la realidad – como las instituciones. Funciones que son aun más relevantes y progresivamente complejas en sociedades modernas altamente institucionalizadas y tecnificadas, con una división del trabajo mediada por las tecnologías de la información y conocimiento (TIC). En la Sociedad del Conocimiento y la Información³ las normativas organizacionales, institucionales y TIC son conocimientos igualmente importantes.

De tal modo que, en esta disertación, será suficiente explorar de forma acotada las ideas filosóficas más generales sobre el fenómeno del conocimiento; para, a continuación, en base estas, entender las teorías y métodos sociológicos que lo explican como fenómeno social y político, pues “La sociología del conocimiento y de las formas culturales es en sí misma una sociología política, esto es, una sociología del poder simbólico” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 39).⁴

De este modo, la comprensión sociológica del conocimiento permitirá dilucidar los mecanismos de institucionalización y socialización que conforman la dialéctica del conocimiento; aquella que constituye la dinámica que construye socialmente la realidad. Esto, con el objetivo de analizar la socialización en instituciones específicas, como es el caso especial de las instituciones educativas; y entender las disposiciones para las acciones de capitalización simbólica: la docencia, la lectura y el diálogo.

1.2 El conocimiento como concepto

Indagar sobre el conocimiento significa encontrarse con la historia del pensamiento humano. Prácticamente todos los autores aquí consultados corroboran que desde la Grecia Antigua hasta la actualidad, analizar, describir, explicar y comprender el

³ La Sociedad del Conocimiento y la Información se entiende en el sentido de la teoría de la sociedad red, la “sociedad de la información y el conocimiento, en otra terminología” (Castells, 2006, p. 22); y la sociedad emergente de la “descentralización postindustrial” (Mattelart, 2002, p. 51 y ss.).

⁴ Para un mejor entendimiento de la relación entre conocimiento y política, véase Bourdieu & Wacquant, (2012, pp. 36-39; 76 y ss.).

conocimiento ha sido un motor para la todos los sistemas filosóficos y científicos. A pesar de estos esfuerzos, dichos autores aseguran que existe una gran dificultad para llegar a una definición plenamente aceptada y establecida del conocimiento.⁵

En este sentido, el profesor José Ferrater Mora expone a lo largo de su *Diccionario de Filosofía*, que el conocimiento es relativo a toda la filosofía y la ciencia. Así, si se compara etimológicamente las palabras “filosofía” y “ciencia”, como punto de partida para comprender mejor este concepto, encontramos que la voz “σοφία [*sofía*], en tanto que conocimiento a la vez teórico y práctico” (Ferrater Mora, 1994, p. 1270)⁶ es equivalente a la sabiduría; y, que la voz “*scientia* procede[n]te del verbo *scire*, que significa “saber”” (Ferrater Mora, 1994, p. 545) también se refiere al conocimiento.⁷

Por un lado, en el terreno de la filosofía, han surgido disciplinas exclusivas para el estudio del conocimiento, llamadas epistemología y gnoseología. Si de nuevo se acude al contraste etimológico, se halla que “γνώσις [*gnosis*] («conocimiento») y ἐπιστήμη [*epistémē*] («saber», traducido a veces asimismo por «ciencia»)” (Ferrater Mora, 1994, p. 657), básicamente significan lo mismo.⁸ Es decir que, solamente desde el

⁵ Gustavo Bueno, José Ferrater Mora y Johannes Hessen, tres de las principales fuentes de consulta de esta sección de la disertación, destacan a Sócrates, Platón y Aristóteles como los mayores exponentes del pensamiento clásico griego, en relación al tratamiento filosófico del conocimiento. Afirman que su influencia ha trascendido del tal forma que cimentó fuertemente el pensamiento medieval, así como también el surgimiento del conocimiento como objeto de estudio en la filosofía y la ciencia del renacimiento, pero especialmente de la modernidad. Confluyen en confirmar a Immanuel Kant como el primer filósofo moderno que teorizó acerca del conocimiento exhaustiva y sistemáticamente, y que lo sitúa como elemento cardinal en su sistema de pensamiento. De la misma manera convienen que, a partir del idealismo kantiano, su consideración concreta se denomina generalmente como teoría del conocimiento o perteneciente a ésta y, en muchos casos, se la presenta con pretensiones de ser una disciplina filosófica independiente o como la disciplina filosófica central, véase Ferrater Mora (1994, p. 657-658); (Bueno, Tesela 112, 2012); y Hessen (1977, pp. 22-23).

⁶ Distinguida de la voz ἐπιστήμη [*epistémē*], en tanto conocimiento teórico, véase Ferrater Mora (1994, p. 1270 y ss.).

⁷ Ambas son conocimiento, pero es importante advertir que la ciencia no es saber común, “Hay saberes que no pertenecen a la ciencia” (Ferrater Mora, 1994, p. 1270). Las diferencias entre saber y conocer no serán tratadas en este trabajo, por no coincidir con los objetivos del mismo. De tal modo que, si bien conocer puede ser representar o tener mera consciencia de algo, y saber comprender la causalidad de algo, se los utilizará de manera ordinaria, como sinónimos.

⁸ En general, los autores aquí citados aceptan la dificultad de diferenciar a la epistemología de la gnoseología, y concuerdan que son prácticamente iguales. Bueno dice que son términos que “se utilizan como sinónimos [...], como intercambiables” (Bueno, Tesela 104, 2012); que “son expresiones muy entre mezcladas, muy entretejidas [...] y que] dan lo mismo en muchos contextos” (Bueno, Tesela 25, 2010). El diccionario de Ferrater Mora carece de una definición independiente para la epistemología, remitiendo a las entradas de ciencia, conocimiento y gnoseología. En la definición de la gnoseología, asegura que el uso de los términos depende del idioma, de tal modo que es común que en alemán sea “*Erkenntnistheorie* (teoría del conocimiento) [...] en inglés [...] *Epistemology* [...] y En francés [...] *théorie de la connaissance*, pero a veces se hallan los vocablos *gnoseologie* y *epistémologie*” (Ferrater Mora, 1994, p. 1470). Para nuestro idioma

sentido etimológico, se puede evidenciar claramente que en la filosofía son varias las voces que buscan circunscribir semánticamente al mismo objeto, que éstas hacen referencia unas a las otras, y que éste tiene un significado esquivo e impreciso.

Por otra parte, en el terreno de la ciencia, son varias las disciplinas que han abordado el conocimiento como objeto de estudio. Han tomado de la filosofía los términos epistemología y gnoseología para definir sus propios campos. Muestras de esto se encuentran en las ciencias naturales, como es el caso de la biología; en las ciencias sociales, como es el caso de la psicología, la sociología y el derecho; también en las ciencias médicas, como es el caso de la inmunología; así como en las ciencias exactas, como es el caso de la física. De éstas, se desprenden una variedad de significados del conocimiento que muchas de las veces son disímiles entre sí y no desembarazan al conocimiento de sus contradicciones. Solamente pueden socavar la confusión en la medida en que lo contextualizan (Bueno, Tesela 112, 2012).

Precisamente, el Profesor Gustavo Bueno afirma que la acepción del conocimiento se (re)define dependiendo del contexto gnoseológico o epistemológico en el que se configura –y de lo que se entienda por gnoseología y epistemología–,⁹ lo que hace que

propone que la gnoseología se refiera al conocimiento general y que la epistemología al conocimiento científico, véase Ferrater Mora (1965, p. 759). Y, en su definición de conocimiento, las considera indistintamente equivalentes a “«teoría del conocimiento» [y] «crítica del conocimiento»”, (Ferrater Mora, 1994, p. 657). Añadiendo que la epistemología es alusiva a “cuestiones lógicas” (Ferrater Mora, 1965, p. 340), mientras que la gnoseología, recuperando a Hartmann, es concerniente a “problemas ontológicos” (Ferrater Mora, 1965, p. 340) entendiéndose que la epistemología se refiere al conocimiento metafísico, mientras la gnoseología al conocimiento lógico material. Asimismo, Bunge define la gnoseología como sinónimo de la epistemología, a la que resume como “El estudio de la cognición y el conocimiento” (Bunge, 2005, p. 62), clasificándola en científica –psicológica– y filosófica –general– (Bunge, 2005). Sin embargo, Bueno ahonda y va más allá de la mera equivalencia afirmando que, en el sentido platónico, si la doxa hace referencia a lo opinable, a lo originado en la creencia o la imaginación, la episteme hace referencia a lo cierto y verdadero, originado en el razonamiento o la intuición; que la gnosis significa conocimiento, inteligencia, aptitud o talento, aunque también iluminación cercana a la experiencia religiosa y mística, como conocimiento superior despojado de lo mundano, por encima del sujeto; y, que la terminación logos presente en ambas, sugiere o pretende conferirles el estatus de disciplina científica y, por tanto, con un campo cerrado (Bueno, Tesela 25, 2010); (Bueno, Tesela 104, 2012).

⁹ Para el materialismo filosófico, la epistemología se fundamenta en la oposición sujeto/objeto – distinción epistemológica– entretanto que la gnoseología se estructura sobre la oposición forma/materia –distinción ontológica, diferenciándose de otros sistemas filosóficos, véase García Sierra (1999, p. 173). La gnoseología es el “Tratado (o teoría) de la ciencia desde una perspectiva *sui generis* lógico-material (no psicológica, ni epistemológica, ni sociológica, ni lógico-formal, ni histórica) [184, 188]. Se opone a Epistemología” (García Sierra, 1999, p. 170). Mientras que la epistemología es “por oposición al término gnoseología [...] la llamada «teoría del conocimiento verdadero» (sea científico, precientífico, o «mundano» praetercientífico)” (García Sierra, 1999, p. 173) y que tradicionalmente “ha de considerarse envolviendo a la teoría de la ciencia” (García Sierra, 1999, p. 87).

su significado sea menos oscuro en un sentido connotativo (Bueno, Tesela 112, 2012). Para este filósofo el conocimiento es un concepto huidizo por carecer de una referencia concreta y, por tanto, de un significado denotativo determinado. De hecho, su revisión del *Diccionario filosófico* de la Escuela de Oviedo, de la que es su fundador y mayor exponente, no tiene una entrada para definir el concepto conocimiento.¹⁰

Por el contrario, el Profesor Mario Bunge define el conocimiento de manera precisa y clara en su *Diccionario de Filosofía*, señalando que es “El resultado de un proceso cognitivo, como la percepción, el experimento o la deducción” (Bunge, 2005, p. 34). Pero tan pronto se avanza en su enunciado, se lee una aviso que rompe con la precisión inicial “Advertencia: para calificar algo de conocimiento es suficiente pero no necesario que sea verdadero. El conocimiento verdadero es un caso especial de conocimiento: la mayor parte de nuestro conocimiento es conjetural y solamente verdadero a medias” (Bunge, 2005, p. 34). Y si se revisa lo que es la cognición, para entender mejor qué es un proceso cognitivo, se encuentra que es un “Proceso que conduce al conocimiento” (Bunge, 2005, p. 26), con lo cual se cae en una argumentación circular que de nuevo arrincona la claridad preliminar.

Respecto a esto, Bueno complementa en su tesela *Teoría del conocimiento* que, para Bunge, el conocimiento verdadero es aquel abordado por la epistemología o “la ciencia de la ciencia” (Bueno, Tesela 112, 2012); lo que implica que fuera del conocimiento científico –el caso especial del conocimiento citado en el párrafo anterior– no hay conocimiento verdadero.¹¹ Bueno y la Escuela de Oviedo conciben a la epistemología como la disciplina filosófica que teoriza acerca de la ciencia como conocimiento verdadero, definitivo y universal. No refutan que haya conocimiento verdadero, sólo que la ciencia se refiere a la materialidad objetiva del conocimiento y no como representaciones verdaderas o falsas del mundo.

¹⁰ El diccionario de la filosofía materialista trata el conocimiento indirectamente a través de entradas como Filosofía / Ciencia, Gnoseología y Epistemología, Ontología y Epistemología / Realismo e Idealismo / Sujeto y Objeto, Hiperrealismo, etc. (García Sierra, 1999). Se complementa con la Tesela *Teoría del conocimiento*, de la Fundación Gustavo Bueno, donde se obtiene mayor información sobre este concepto, aunque en su mayoría de forma negativa (Bueno, Tesela 112, 2012).

¹¹ Para Bueno, tomar la ciencia como único criterio de verdad es “presuponer que fuera del conocimiento científico no hay conocimiento, y esto realmente es completamente gratuito, arbitrario y además puramente metafísico; es decir el conocimiento científico no es una revelación que brote de sí mismo, sino que se apoya en otros conocimientos previos, pues como puedan ser los conocimientos tecnológicos, los conocimientos prácticos, etc.” (Bueno, Tesela 112, 2012).

La teoría gnoseológica de la ciencia es una filosofía anclada en una interpretación materialista de la ciencia como saber hacer a escala humana –conocimiento como actividad productiva– que origina objetos tecnológicos autónomos una vez creados, diferenciándose, por ejemplo, del saber a escala zoológica. Implica un conocimiento de la realidad concreta del mundo fundamentado y limitado por la materia. No es exclusivamente un saber seguro, cierto, válido y apodíctico, pues hay conocimiento verdadero precientífico, no científico, etc. Plantea el conocimiento en un sentido constructivista de intervención para transformar el mundo, al incorporar en éste objetos producidos por las ciencias, ampliando así tanto el mundo como las mismas ciencias.

Así, la teoría gnoseológica trata a la ciencia como conocimiento a escala antropológica, la construcción humana del mundo –e.g. la tecnología, el arte y la música (Bueno, 2012). Por tanto, se refiere a conocimientos instituidos en diferentes categorías dentro del campo de las llamadas ciencias positivas o con metodologías α -operatorias que abstraen el sujeto de la operación, –e.g. química, física, termodinámica, aritmética, geometría, astronomía, mecánica etc. Diferenciándose de las disciplinas con metodologías β –operatorias que no pueden prescindir de esa dimensión simbólica y semántica del sujeto en las operaciones –filosofía, teología, política; ambas comparten su forma institucional y capacidad de producir conocimiento verdadero, por su naturaleza empírico operativa.¹² De todas maneras, la teoría gnoseológica se presenta como una teoría de la ciencia, entendida esta como conocimiento antropológico, de entre muchas otras teorías posibles como son las teorías históricas, psicológicas y sociológicas, que relacionan su campo con el del conocimiento (Bueno, 2012); (Bueno, 2010).

Se puede decir que el conocimiento sea como representación o como actividad, es una operación cognitiva en dos niveles, en uno simbólico –nivel epistemológico– y en otro materialmente concreto –nivel gnoseológico. Connotativamente es polisémico, dado el universo de campos que lo contextualizan (antropología, historia, psicología, sociología). Y que, desde un punto de vista material, el conocimiento se vuelve singularmente¹³ concreto en su institucionalización como campo. Además, se puede aseverar que el

¹² Véase García Sierra (1999, p. 230).

¹³ La visión dialéctica aquí utilizada es la de René Lourau, explicada al inicio de su obra *El análisis institucional*. En ella explica que los sistemas sociales son instituciones y que estas son el momento singular de la dialéctica hegeliana; “Y sin embargo, la sociedad funciona bien o mal, porque las normas universales, o así consideradas, no encarnan directamente en los individuos: pasan por la mediación de formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o varias funciones. El momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal” (Lourau, 2001, p. 10).

conocimiento existe como fenómeno dialéctico entre sujeto y objeto (S/O), tomando en cuenta las descripciones¹⁴ sobre el conocimiento y el movimiento pendular de las tendencias históricas de su teorización.¹⁵

1.3 La fenomenología¹⁶ del conocimiento: clave en la circunscripción del objeto de estudio

La disquisición del profesor Ferrater Mora sobre los problemas generales que presenta el fenómeno del conocimiento,¹⁷ inicia con el apartado *Fenomenología del conocimiento*. En este se describe cómo el conocimiento se presenta como el resultado de un operación cognitiva de aprehensión de un objeto por un sujeto, al representarlo con fines enunciativos, necesaria pero no exclusivamente¹⁸. La descripción de esta operación, a su vez, suscita problemas aún más complejos que requieren más que una descripción: ¿qué es aprehender?, ¿cuál es la naturaleza del objeto?, ¿cuál es la naturaleza del sujeto?, y ¿cuál es la composición de la representación –proporción entre sensibilidad, emotividad,

¹⁴ En el diccionario de Bunge, la relación S/O no consta en la entrada conocimiento, sino a la entrada epistemología, en la cual lista “los tres términos de la relación epistémica “El individuo *a*, en la circunstancia (o con los medios) *b*, estudia el objeto *c*” (Bunge, 2005, p. 26).

¹⁵ Para Hessen, la historia del tratamiento del conocimiento como objeto filosófico transcurre dentro de un movimiento pendular entre el idealismo y el realismo, los cuales, en sus diferentes formas, bien preponderan al sujeto o al objeto (Hessen, 1977). Ferrater Mora menciona en su diccionario que existen una variedad de corrientes filosóficas surgidas históricamente que versan sobre el conocimiento, bien reconociendo al sujeto, al objeto o a ambos (Ferrater Mora, 1994). También para Bueno, el problema del conocimiento ha sido abordado desde la antigüedad hasta nuestros días, dentro de la dicotomía realismo/idealismo y sus metáforas básicas, el sujeto ilumina al objeto o el objeto al sujeto, sin aceptar ninguno de los dos esquemas como adecuados o verdaderos, calificándolos de “aldeanos” (Bueno, 2012), (Bueno, 2010); lo que es corroborado en el diccionario de la filo-mat, véase García Sierra (1999, p. 87).

¹⁶ La fenomenología será entendida en el sentido más amplio que se pueda, sin distinción entre *pre-husserliano*, *husserliano*, y *post-husserliano*. Aunque tal vez es inevitable que la fenomenología sociológica esté ligada a Schütz, y por ende a Husserl, como lo está la sociología de Berger & Luckmann. Al respecto Ferrater Mora dice que “el fenómeno es considerado como «lo que se revela por sí mismo en su luz». En este sentido el fenómeno puede ser materia de descripción, y objeto de una «fenomenología» [...], en cuanto explicación mediante el decir (*logos*) de aquello que se manifiesta por sí mismo y «desde sí mismo»” (Ferrater Mora, 1994, p. 1235). Y sobre la fenomenología del conocimiento que “en el sentido muy amplio de «pura descripción de lo que aparece o de lo que es inmediatamente dado», la fenomenología del conocimiento se propone poner de manifiesto el «fenómeno», o el «proceso», de conocer” (Ferrater Mora, 1994, p 658).

¹⁷ Para Ferrater Mora son “varios aspectos ya clásicos en teoría del conocimiento: descripción, o fenomenología, del conocimiento; posibilidad del conocimiento; fundamentos del conocimiento; formas posibles de conocimiento” (Ferrater Mora, 1994, p. 658).

¹⁸ Las palabras exactas de Ferrater Mora para describir la relación S/O son que es una “El resultado de tal fenomenología parece obvio: conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado «cognoscente») aprehende un objeto (llamado objeto de «conocimiento» [...]) co-existencia, co-presencia y, en cierto modo, co-operación, de dos elementos que no son admitidos, o no son admitidos con el mismo grado de necesidad, por todas las filosofías” (Ferrater Mora, 1994, p. 658).

intelectualidad? (Ferrater Mora, 1994).¹⁹ Implicando la existencia de la relación S/O para alcanzar al conocimiento en la mayoría de filosofías.

De la misma manera, Hessen, a partir de un proceso fenomenológico,²⁰ considera al conocimiento como una correlación entre S/O, como resultado de un proceso cognitivo de un sujeto. Cabe recalcar que Hessen no se refiere al sujeto y al objeto en sí mismos, sino sólo como elementos dentro de una relación cognitiva puntual. El primero es sólo en función del segundo y viceversa, pues el sujeto aprehende y el objeto es aprehendido por medio de la representación de las propiedades que del objeto, el sujeto es capaz de asir, permaneciendo *siempre* distintos entre sí (Hessen, 1977).²¹

Por su parte, la filosofía materialista acepta la necesidad de presuponer el punto de vista epistemológico, afirmando en su diccionario que la experiencia del mundo debe entenderse a partir de la relación S/O, por ser un esquema de análisis fértil, pragmático y necesario.²² No obstante, explica que la relación sujeto y objeto va más allá del sentido tradicional de simple oposición entre el idealismo y el realismo.²³ En esta línea, acepta que el vínculo puede ser entendido como una yuxtaposición dialéctica. Sea con una “síntesis de los dos miembros del dilema [que] no lo desborda: la «síntesis del dilema» queda aprisionada por sus tenazas. La síntesis, por lo demás, suele acogerse a la forma de una codeterminación de sujeto y objeto” (García Sierra, 1999, p. 87). O, con una síntesis que desborde la oposición dialéctica más allá de una codeterminación S/O, incluyendo al sujeto en una red de relaciones intersubjetivas, dentro de un grupo de

¹⁹ Véase el diccionario filosófico de Ferrater Mora (1994; pp. 658-659).

²⁰ Hessen advierte desde el prólogo que “pone al método fenomenológico al servicio de la teoría del conocimiento” (Hessen, 1977, p. 9) y lo repite a lo largo de su obra, “observar con rigor y describir con exactitud lo que llamamos conocimiento [...] aprehender los rasgos esenciales generales de este fenómeno, mediante la autorreflexión sobre lo que vivimos cuando hablamos de conocimiento [...] Este método se llama el fenomenológico” (Hessen, 1977, p. 25); “La descripción fenomenológica puede y debe describir los problemas que se presentan en el fenómeno del conocimiento (Hessen, 1977, pp. 33).

²¹ Véase Hessen (1977, pp. 26-27).

²² Para mayor amplitud sobre esta distinción entre operaciones, consultar el diccionario de García Sierra (1999, pp. 87-88); véase también la revista de la filo-mat (Bueno, 1978, pp. 12-46); y, véase la tesela no. 25 (Bueno, 2010).

²³ Históricamente, el idealismo propone que el sujeto determina al objeto a partir de la proyección consecutiva con sus potencialidades cognitivas –“la operación cognitiva constituye al “objeto-en-el-sujeto –objeto intencional, objeto de conocimiento, re-presentación” (García Sierra, 1999, p. 87)–. En tanto que, el realismo propone que el objeto determina al sujeto a partir del impacto de los objetos en su sensibilidad orgánica –“la operación cognitiva constituye el “objeto-fuera-del-sujeto (objeto real, objeto conocido, presencia absoluta de la cosa” (García Sierra, 1999, p. 87).

sujetos “que no sean sólo sujetos humanos, sino también sujetos animales” (García Sierra, 1999, p. 88).²⁴

No obstante, García Sierra advierte que este esquema hiperrealista²⁵ es imposible porque los sujetos relacionados en su grupo antropológico y zoológico no perciben idénticamente el mundo compartido. Esta imposibilidad radica en las diferentes posiciones dentro de la realidad y en el diferente acceso a la tecnología y ciencia con las que pueden acceder al mundo –relacionadas siempre con una cultura o dimensión simbólica. Así, aun cuando se hagan operaciones de neutralización de las diferencias posicionales y mediáticas de la realidad, el problema se magnifica cuando incluimos sujetos animales de diferente especie zoológica, puesto que las percepciones del mundo son completamente disímiles y lo que llamamos objetos, solamente serían apariencias, “[las cuales], *en resolución, no consistirá[n] tanto en la presencia de lo que no es, cuanto en la ausencia sensible de lo que es y actúa*” (García Sierra, 1999, p. 88).

Aquí se acepta el esquema intersubjetivo planteado por la filosofía materialista para sintetizar y desbordar la dialéctica S/O, porque en la misma definición de García Sierra se encuentra que hay coincidencias en las percepciones que de los objetos comunes tienen los sujetos interconectados en un grupo o una sociedad. Cabe recordar que hay percepciones heterogéneas, pero “fuera de algunas franjas compartidas, a través de las cuales se establece la unidad, por entretejimiento, de ese mundo” (García Sierra, 1999, p. 88).²⁶

²⁴ La propuesta hiperrealista consta de un “marco que sustituya las relaciones binarias por otras relaciones n-arias del tipo $[S_i/S_j/O_i/O_j/S_k/O_k/O_q/S_p]$ ” (García Sierra, 1999, p. 87), el cual no es otra cosa que el reconocimiento de los otros sujetos concretos y objetivos, a partir de la relación S/O.

²⁵ “Con la expresión $[S_i/S_j/O_i/O_j/S_k/O_k/O_q/S_p]$ no hacemos, por tanto, otra cosa sino simbolizar la implantación de los sujetos de la misma o diversas especie o cultura dentro de un mundo común («campo de batalla» común), pero que es percibido por ellos según «longitudes de onda» diferentes (fuera de algunas franjas compartidas, a través de las cuales se establece la unidad, por entretejimiento, de ese mundo). Los «objetos» dados en el mundo como «objetos apotéticos» [183] (es decir, con espacios vacíos entre sujetos y objetos interpuestos, gracias a los cuales las operaciones de aproximación y separación se hacen posibles [68]) son, por tanto, *fenómenos*, considerados por relación a los objetos percibidos por otros sujetos” (García Sierra, 1999, p. 88).

²⁶ El conocimiento y producción de la realidad “Es la dialéctica de los diversos sentidos y de los diversos sujetos sensoriales de la misma o diferente especie, coordinados por las operaciones de los sujetos operatorios, lo que nos permite a los animales y a los hombres la *configuración lógica del mundo* que le es propia. «Lógica» en la medida en que el *logos* pueda entenderse como coordinación *diamérica* [34] establecida entre los fenómenos percibidos” (García Sierra, 1999, p. 88).

Es a través del esquema hiperrealista de la relación S/O, y una lectura que parte que las instituciones son objetos sociales materialmente tangibles, como tecnologías sociales, que encontramos un punto de convergencia entre la teoría gnoseológica y las teorías sociológicas del conocimiento (aunque haciendo una lectura particular de tal convergencia, tal vez no aceptada por García Sierra y Bueno): la dialéctica del conocimiento es el corazón del proceso de institucionalización del mundo.

Esta dialéctica es el núcleo de la sociología fenomenológica de Berger y Luckmann y de la sociología reflexiva de Bourdieu, en las que la dialéctica del conocimiento produce una institucionalización de los campos simbólicos y lingüísticos del espacio social que es un conocimiento objetivado y concreto. Las tres teorías coinciden que la dialéctica entre S/O es parte de la naturaleza antropológica de representación, aprehensión y producción del mundo. Un fenómeno biológica, política y sociológicamente observable que resulta materialmente vital para las personas. Aunque la gnoseología se refiere específicamente a la ciencia, mientras que las sociologías del conocimiento parten del esquema S/O.

Ahora bien, respecto a la convergencia sobre el esquema S/O entre la teoría gnoseológica y las teorías sociológicas del conocimiento, vale hacer una aclaración. Podría aseverarse que la propuesta gnoseológica excluye al sujeto a través de operaciones que lo neutralizan o abstraen, es decir que no habría esquema S/O. Pero el mismo Gustavo Bueno acepta que la abstracción del sujeto está limitada por los campos neurológico y psicológico, implícitos en las operaciones cognitivas tanto dentro como fuera de la ciencia. (Bueno, Tesela 112, 2012) (Bueno, Tesela 104, 2012)

Si bien es plausible abstraer al sujeto del conocimiento, en razón de un enfoque gnoseológico, y operar con el esquema M/F, siempre hay un agente operante²⁷. Con lo cual se quiere decir que el sentido tradicional S/O no es superado y no se puede prescindir de este esquema binario de análisis. Así, la experiencia en el mundo, e incluso la ciencia, gnoseológicamente, toman como unidad de medida fundamental al ser humano, sea como operador, agente o sujeto (la sociología reflexiva coincide en que no hay sujetos sino agentes, aunque la teoría del conocimiento sólo habla de sujetos y no de operadores o agentes).

²⁷ Cabe añadir que “la relación entre agente social y el mundo no es la que hay entre un sujeto (o una conciencia) y un objeto, sino una relación de “complicidad ontológica” (Bourdieu & Wacquant 2012, p. 46).

Es cierto que la sociología del conocimiento es una disciplina constituida desde un punto de vista epistemológico (S/O) y basada en la fenomenología como método, y es muy diferente a la teoría gnoseológica materialista, pero se pueden encontrar puntos de encuentro entre ambas. Por ejemplo, se puede argumentar la existencia de similitudes sobre la concepción de la institucionalización entre el enfoque gnoseológico y el de la sociología del conocimiento. Ambas teorías las entienden como construcciones, como productos objetivos de una actividad. Así, bien podría entenderse a las instituciones como una tecnología que organiza los campos del espacio social, como producto objetivo del saber hacer, del conocimiento antropológico práctico que produce mundo, tomado por la gnoseología y la sociología del conocimiento.

La sociología del conocimiento de Bourdieu acentúa el sentido de la capitalización simbólica práctica y material. ¿Cuál es este conocimiento? El conocimiento práctico. Aquel que se presenta como trabajo o actividad creadora a través de un agente, que no necesariamente es consciente de su agencia (Bourdieu & Wacquant, 2012), que se ajusta en un contexto en el que el capital y las posiciones están dispuestas. La sociedad es la materialidad de los capitales lingüísticos-simbólicos, edificios semánticos que dan sentido a los edificios de concreto. Las ideas afectan los hechos y la materialidad limita los conceptos. La voluntad, intención u orientación es causal: el sujeto afecta al mundo, pero a su escala. Coinciden la teoría gnoseológica y la sociología reflexiva (conocimiento vuelto sobre sí mismo) en una visión de la ciencia como saber hacer, y con una visión materialista de la actividad/trabajo que los agentes la objetivan, lo que será desarrollada más adelante.

La fenomenología según Hessen y Ferrater Mora presupone que el fenómeno del conocimiento implica solamente su presunta existencia; pero no su existencia real. Sin embargo, no es menester discutir aquí sobre su existencia, pues se presupondrá que no solamente el conocimiento científico es verdadero, sino aquel que se ha objetivado con las actividades u operaciones. Un ejemplo son las actividades deportivas, tan citadas por Bourdieu: una saber corporal que siente el campo de juego y sabe cómo jugar con sus reglas, a la vez que modificando el campo y las reglas (Bourdieu & Wacquant, 2012).²⁸

Otro ejemplo es la tecnología. Frente a esto, la filosofía materialista asegura que no hay objetos sino fenómenos, aunque no como apariencias sino percepciones de longitudes

²⁸ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, p. 41 y ss.).

de onda y fotones.²⁹ Aquí se tratará a los fenómenos no como una apariencia intangible de lo aparentemente vacío³⁰, sino como totalmente lo opuesto, como lo real que se percibe de una realidad objetivamente concreta, y que se entiende en su conjunto con una descripción y una recolección de datos y mediciones que dan cuenta de la materialidad y el sentido de la dialéctica del conocimiento.

1.4 Las sociologías del conocimiento: dialéctica del conocimiento, de la sociedad y del conocimiento sociológico

En *La construcción social de la realidad*, Thomas Berger y Peter Luckmann distinguen claramente las dos tesis centrales con las que redefinen su *Sociología del conocimiento*: “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce. Los términos clave de dichas tesis son “realidad” y “conocimiento” (Berger & Luckmann, 2006, p. 11), a los que el resto de la obra añade los de “institucionalización”, “socialización”, y “dialéctica del conocimiento”. Todos estos conceptos tratan sobre procesos a través de los cuales el conocimiento se transforma, desarrollando constantemente el conocimiento objetivado que legitima, conforma y da sentido a la realidad.

La sociología del conocimiento en general se ocupa de todo aquello que dentro de una sociedad se considera conocimiento, tanto teórico como práctico. Específicamente se encarga de la dialéctica del conocimiento que los tipifica y legitima en un contexto social, determinada por la experiencia de sus individuos y la de sus antepasados, que sustentan un sentido común que se objetiva como un universo simbólico distribuido socialmente e internalizado colectivamente –en diferentes grados y circunstancias– a través de su socialización.

Esto resulta en la constitución subjetiva e intersubjetiva de los individuos, es decir, como sujetos a la sociedad que produjo dicho conocimiento común y como la sociedad en la cual dicho conocimiento común se concreta como la realidad suprema: la realidad de la vida cotidiana. Entendida ésta como la conjunción de todos los campos institucionales que configuran el mundo, que son comunes a todos o casi todos los sujetos humanos, y

²⁹ “Los «objetos» dados en el mundo como «objetos apotéticos» [183] (es decir, con espacios vacíos entre sujetos y objetos interpuestos, gracias a los cuales las operaciones de aproximación y separación se hacen posibles [68]) son, por tanto, *fenómenos*, considerados por relación a los objetos percibidos por otros sujetos” (García Sierra, 1999, p. 87).

³⁰ Una restricción en el sentido de “*Lo que llamamos apariencia, en resolución, no consistirá tanto en la presencia de lo que no es, cuanto en la ausencia sensible de lo que es y actúa*” (García Sierra, 1994, p. 88).

en la cual se vuelve plausible la realización de nuestro devenir temporal, material y simbólico diariamente.³¹

Según esta teoría, una vez que se aprehende conscientemente este conocimiento del sentido común, se sabe el sentido común del *mundo* y se pertenece a éste (Berger & Luckmann, 2006).³² Todos estamos intrínsecamente predispuestos a conocer pertenecer al mundo, dada nuestra configuración ontológica hacia la sociabilidad, a simbolizar y a actuar en el mundo. El método fenomenológico de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann describe el proceso del conocimiento, de su conformación como mundo (realidad objetiva) y como identidad (realidad subjetiva).

Esta teoría sociológica del conocimiento presupone que el sujeto consciente de su aprendizaje, tiene una volición. Pero en este punto diverge con la sociología del conocimiento de Bourdieu, para quien el sujeto es un agente que puede ganar consciencia con la reflexividad –con el conocimiento resultante– de las estructuras sociales que lo habitan (Bourdieu & Wacquant, 2012). También disiente de la idea material del operador –sin siquiera ser importante aquí plantear sus posibles diferentes grados de consciencia o inconsciencia.

Como fuese, es esta teoría se habla de un sujeto que está predispuesto biológicamente para integrar y actuar en la realidad de la vida cotidiana y los espacios institucionales que la conforman. En consecuencia, un sujeto dispuesto a externalizar esos universos simbólicos en su actividad humana, a producir subjetivamente una identidad individual y objetivamente a (re)producir la realidad de la vida cotidiana y los roles en ella. Para entender mejor esta breve y esquemática descripción, creo pertinente reforzarla con las propias palabras de Berger y Luckmann:

El interés sociológico en materia de “realidad” y “conocimiento” se justifica así, inicialmente, por el hecho de su relatividad social [...] En otras palabras, una “sociología del conocimiento” deberá tratar, no sólo las variaciones empíricas del “conocimiento” en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que *cualquier* cuerpo de “conocimiento” queda establecido socialmente *como* “realidad” [...] deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no validez de dicho “conocimiento”

³¹ La vida cotidiana es el campo en la que se capitaliza el conocimiento que se tiene como sentido común. “El mundo de la vida cotidiana es estructura tanto en el espacio como en el tiempo [...] Es suficiente señalar que también ella posee una dimensión social en virtud del hecho de que mi zona de manipulación se intersecta con la de otros”. (Berger & Luckmann, 2006, p. 42).

³² Véase Berger y Luckmann (2006, p. 65 y ss.).

(sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera sea el alcance con que todo “conocimiento” humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal, que una “realidad” ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle. En otras palabras sostenemos que *la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad*” (Berger & Luckmann, 2006, p. 13).

La fenomenología realizada por ambos sociólogos sobre la relación entre el “conocimiento” y la “realidad”, se erige en base a la descripción detallada del conocimiento y su dialéctica, y en base a la realidad de vida cotidiana concebida por la sociología fenomenológica de Alfred Schütz –lo que dejan en claro ya en páginas iniciales y a lo largo de *La construcción social de la realidad*–. En ésta establecen una teoría del conocimiento en la vida cotidiana, y no solamente del conocimiento científico, a partir del señalamiento de Schütz de que éste es el elemento que para desarrollar la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2006).³³

Obviamente la distinción entre ambos sentidos del conocimiento, el académico y el común, confluyen en la vida cotidiana, se codeterminan e incluso se fusionan como espacios institucionales específicos en un espacio social general. Sin que los objetos que produzcan coincidan en los mismos alcances pero sí en sus operaciones. Siempre teniendo en mente que la dilucidación de las últimas causas de la realidad y el conocimiento son objetos de la filosofía, de la cual las sociologías han hecho y hacen uso como presupuestos más allá de su campo. En este sentido, Berger y Luckmann mencionan que tal vez la sociología del conocimiento contribuya a la filosofía para enriquecer y desarrollar las acepciones de conocimiento y realidad desde lo social.

Es importante añadir que para estos autores, la disciplina *sociología* es una ciencia empírica de la intersubjetividad, es el término mesoteórico entre las teorías filosóficas, que se ocupan de los fines últimos de estos conceptos, y el conocimiento burdo del hombre de la calle (Berger & Luckmann, 2006).³⁴ Para ambos, la filosofía es la que problematiza dichas cuestiones desde y para los campos de la filosofía y la sociología. Por eso es fundamental: engendra las preguntas claves. No obstante, conocer los fines sociales del conocimiento, su abrumador y masivo poder de conferir sentido y significación a la realidad *tout court*, a diferencia del conocimiento académico,³⁵ es lo que

³³ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 29 y ss.).

³⁴ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 7-14).

³⁵ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 28-29).

lo convierte en el objeto de estudio primordial de la sociología del conocimiento. Es precisamente esto lo que distingue la empresa teórica de Berger y Luckmann de otros esfuerzos académicos sobre el tema.³⁶

No obstante, la sociología fenomenológica del conocimiento de Berger y Luckmann no es la única. Existe otra sociología del conocimiento que no es designada por sus autores directamente de esa manera, tal vez por centrarse en el conocimiento sociológico y no en el general. La sociología reflexiva, o del conocimiento reflexivo, coincide en muchos aspectos con la sociología fenomenológica del conocimiento: en las dobles estructuras sociales, su dialéctica y capitalización simbólica; y, en las implicaciones epistemológicas y metodológicas que este entendimiento dialéctico trae dentro del debate epistemológico mencionado. Y supera a la sociología del conocimiento desarrollando las implicaciones metodológicas que la sociología del conocimiento planteó, a través de la creación de herramientas –el relacionismo metodológico, la ciencia total y la reflexividad epistémica– con implicaciones importantes para resolver el debate dentro de la sociología.

En este modo, en *Una invitación a la sociología reflexiva*, Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant explican las premisas más importantes del pensamiento de Bourdieu, para quien la sociología debe volverse sobre sí misma para desarrollarse y avanzar en la búsqueda de conocimiento. La idea principal que ambos autores destacan es que el espacio social es la conjugación entre los capitales, campos y posiciones –estructuras de primer orden– y las disposiciones y habitus individuales –estructuras de segundo orden. Así, para la sociología reflexiva el conocimiento es doble, tanto como un capital simbólico desplegado en un campo, como su capitalización en habituaciones prácticas (Bourdieu & Wacquant, 2012).

El conocimiento es una estructura objetiva primaria cuando se ha objetivado en estructuras institucionales. Esta sedimentación resulta en la determinación del campo, las posiciones, la normativa y el capital necesario para agenciar. Por lo tanto, el conocimiento es, también, una estructura objetiva de segundo orden cuando resulta en una actividad práctica de un individuo que se ajusta a los requerimientos de las posiciones y del capital –simbólico– del campo, en capitalizar el conocimiento práctico y saber cómo ser agente en el campo –lo que Bourdieu llama el habitus (Bourdieu & Wacquant, 2012). En este sentido la dialéctica campo, capital, y habitus, se parece a la relación entre realidad objetiva y realidad subjetiva que forma parte de la dialéctica de

³⁶ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 14-29).

externalización, objetivación e internalización simbólica de Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 2006).

De tal modo que la sociología reflexiva es una sociología del conocimiento en razón de que explica la sociedad en base a la relación dialéctica entre dos tipos de conocimiento, uno teórico, capitalizado como estructura, y otro metodológico, capitalizado como actividad en base a la estructura (las condiciones materiales de las acciones limitadas por el campo de acción). Sin embargo, la sociología reflexiva no acepta la conformación de una subjetividad con plena consciencia para aprehender “los objetos mentales” (simbólicos) y aplicarlos volitivamente, como la sociología fenomenológica del conocimiento establece. En vez de sujeto, afirma que el individuo es un agente que se capitaliza con recursos simbólicos aprehendidos, primero en la teoría, y luego afianzados en la práctica, para tener poder (capitalizaciones simbólicas) y agenciar en el campo con un nivel limitado de consciencia. Las estructuras materiales y la simbólicas interactúan y se codeterminan y estas estructuras se encarnan en las prácticas habitadas (Bourdieu & Wacquant, 2012).

De esta manera, la sociología reflexiva afirma que cualquier dilucidación sociológica que se haga de la sociedad, por fuerza debe tomar en cuenta esta doble estructuración, caso contrario, abordará parcial e inadecuadamente lo social y sus cuestiones.³⁷ En otras palabras, “Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe contemplar ambos aspectos” (Berger & Luckmann, 2006, p. 162).

En este sentido, las sociologías del conocimiento lo hacen, entienden y abordan la sociedad “como un “sistema” bidimensional de relaciones de poder y relaciones de significado entre grupos y clases [del que se] debe necesariamente efectuar una doble lectura” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 31). De tal modo que ambas, la sociología reflexiva y la sociología fenomenológica del conocimiento, en razón de su comprensión

³⁷ La dialéctica marxista es el ejemplo por antonomasia del abordaje filosófico-científico de la sociedad de manera doble, o sea, que es consecuente y adecuada a la naturaleza del objeto de estudio. De hecho, la contraposición marxista de *Unterbau/Ueberbau* es uno de los ejes fundamentales –sino el eje fundamental– de la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2006). Otro ejemplo es la sociología luhmanniana, que también tiene un enfoque doble a través de la distinción sistema/entorno (Morales, 2010), aunque la naturaleza epistemológica de esta sociología es completamente diferente a las teorías aquí utilizadas, por lo que no es pertinente abordarla en esta disertación.

de la naturaleza dialéctica de su objeto de estudio, afrontan pertinente y competentemente estos dos momentos o elementos de la sociedad.

La sociología reflexiva se centra en la teoría del conocimiento práctico (habitus como conocimiento cotidiano), incluyendo las simbolizaciones del conocimiento teórico, de las cuales hace énfasis el análisis de la sociología del conocimiento y que sólo se refiere tangencialmente a las implicaciones prácticas de sus abstracciones. En esta teoría reflexiva, tanto la teoría como las prácticas sociológicas son indispensables en la conformación de capitales cognitivos. El conocimiento simbólico como diseño de los campos, del espacio social, y de las posiciones que los agentes pueden ocupar; y, el conocimiento práctico como agencia en los campos, desde las acciones operativas que los agentes realizan desde sus posiciones. Principalmente se centra en el conocimiento sociológico mismo. Bourdieu hace una sociología reflexiva.

De modo que, mientras la sociología del conocimiento se centra en describir fenomenológicamente el proceso dialéctico del conocimiento, como función fundamental de la construcción de la realidad de la vida cotidiana, sea de la sociedad en general o de espacios institucionales específicos. La sociología reflexiva también se centra en abordar el tema del conocimiento general, su génesis y funcionalidad relativas a su naturaleza social; pero además, dilucida a la sociología como disciplina que permite conocer lo social e institucional del conocimiento, adoptando una posición epistemológica reflexiva para desarrollar una teoría- metodología acorde. Enfoque que propone presupuestos que desarrollan y sintetizan, hasta cierto punto, la discusión epistemológica de la sociología y las ciencias sociales.

De tal modo que las sociologías del conocimiento, la fenomenológica y la reflexiva, serán utilizadas simultáneamente. La sociología del conocimiento será cardinal para explicar brevemente la construcción de la realidad social, de las instituciones y de los procesos involucrados –institucionalización, legitimación y socialización [específicamente la socialización secundaria]– en la dialéctica del conocimiento. Mientras que la sociología reflexiva reforzará lo dicho por la anterior sobre esta cuestión, teorizando acerca de la capitalización dialéctica de estructuras y roles institucionales; y al mismo tiempo, desarrollando metodologías en base a las implicaciones teóricas de ambas, comprendiendo puntos de convergencia de las diferentes posiciones del debate epistemológico desde donde se asume la sociología y su socialización, posiblemente superándolos.

Así, la sociología reflexiva resume que las posiciones epistemológicas en relación binaria que abarca las corrientes sociológicas, o bien son subsidiarias de una física social positivista, o bien de una fenomenología hermenéutica. Superando la toma de bandos que adoptan posiciones u objetivistas o subjetivistas, dentro de un espectro amplio de posibilidades que por fuerza deben tomar en cuenta simultáneamente sujeto y objeto.

Se considera pertinente profundizar, habiendo establecido algunas de las premisas más generales de la discusión filosófica acerca del fenómeno del conocimiento, en la relación que esta discusión guarda con las sociologías del conocimiento. Para entender la génesis filosófica de las sociologías del conocimiento como fenómeno social, se realizará, siguiendo la descripción fenomenológica en sentido general, una breve reseña histórica de su aparición como disciplina sociológica. De cómo surge a partir de la Ilustración y la reflexión filosófica decimonónica germana,³⁸ y se instituye con mayor solidez en la segunda década del siglo XX, hasta desarrollarse hasta nuestros días.

1.5 Historia de la sociología del conocimiento

Los fundamentos que han determinado a la sociología del conocimiento fueron desarrollados por varios pensadores. Primero por el filósofo Max Scheler, quien acuñó el término *Wissenssoziologie* (Berger & Luckmann, 2006, p. 14); posteriormente y de manera exponencial por el sociólogo Karl Mannheim; y, en menor medida, por los también sociólogos Werner Stark y Theodor Geiger. Todos ellos, menos Scheler, se

³⁸ En relación a la deuda decimonónica de la sociología del conocimiento, sus autores dicen que: “los antecedentes intelectuales inmediatos de la sociología del conocimiento son tres corrientes del pensamiento alemán decimonónico: la marxista, la nietzscheana y la historicista [...] derivó de Marx su proposición básica, a saber, que la conciencia del hombre está determinada por su ser social [...] algunos de sus conceptos clave, en los que habría que mencionar, en particular, los de la “ideología” (ideas que sirven como armas para intereses sociales) y “falsa conciencia” (pensamiento alejado del verdadero social del que piensa) [y] los de “infraestructura/ superestructura” [...] Lo que a Marx le interesaba era que el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra). La “infraestructura” y la “superestructura” se entienden mejor si se las considera actividad humana y mundo producido por esa actividad respectivamente [...] El anti-idealismo nietzscheano, que a pesar de las diferencias de contenido no difiere del anti-idealismo de Marx en la forma, introdujo perspectivas adicionales en cuanto al pensamiento humano como instrumento de lucha para la supervivencia y el poder. Nietzsche desarrolló su propia teoría de la “falsa conciencia” con sus análisis del significado social del engaño y el autoengaño y de la ilusión como condición necesaria para la vida [...] Aunque mas en general puede decirse que la sociología del conocimiento representa una aplicación específica de lo que Nietzsche denominó con acierto el “arte de la desconfianza” [...] Ciertos conceptos historicistas, tales como “la determinación situacional” (*Standortsgebundenheit*) y “el asiento de la vida” (*Sitz im Leben*) pudieron interpretarse directamente como referidos a “la ubicación social” del pensamiento. Más en general, la herencia historicista de la sociología del conocimiento predispuso a esta última hacia un acentuado interés por la historia y hacia el empleo de un método esencialmente histórico” (Berger & Luckmann, 2006, pp. 16-19).

vieron forzados a dejar Alemania como consecuencia del ascenso al poder del nazismo. Geiger huyó rumbo a Dinamarca y luego a Suecia, mientras que Stark y Mannheim huyeron por separado rumbo a Inglaterra y luego a EE. UU. Este no fue el único caso en el que profesores de una misma corriente de pensamiento huyeron de la intolerancia del fascismo, totalmente contrario a estas nuevas corrientes de ideas y pensamientos críticos.³⁹

De todas maneras, los tres profesores mencionados fungieron como catedráticos durante sus exilios, factor que posiblemente haya sido decisivo en la expansión y difusión de la sociología del conocimiento en el mundo angloparlante. Principalmente a través del trabajo de Stark, pero especialmente a través del trabajo de Mannheim, por su extensión, alcance y disponibilidad en inglés (Berger & Luckmann, 2006). Estos tres autores son quienes aportaron las teorías más completas y conocidas sobre la *Wissenssoziologie*. Desde el punto de vista de Berger y Luckmann, si bien estos tres colegas y coterráneos suyos establecieron las bases de la nueva disciplina, ninguno de ellos desarrolló todo el potencial teórico contenido en la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2006).⁴⁰

Reconocen que es Scheler quien sienta las bases centrales de la disciplina, al tomar la contraposición marxista de *Unterbau/Ueberbau* (infraestructura y superestructura) y redefinirla como *Idealfaktoren/Realfaktoren*. Esta reconfiguración de Scheler del método dialéctico es negativa, pues en ella los *Realfaktoren* regulan las condiciones concretas en las que los *Idealfaktoren* son posibles, pero sin que esto signifique que también determinan sus contenidos, sólo su plausibilidad social e histórica. Respecto a esto, puede hacerse cierta analogía entre esta relación con la oposición presencia/esencia o *Dasein/Sosein*. Esta propuesta se limitaba a ser la sociología del conocimiento como análisis de la selección socio-histórica de las ideas, mas no sus contenidos, porque estos últimos escapan a ser accesibles por medio de la selección social e histórica (Berger & Luckmann, 2006).⁴¹

Esta concepción dialéctica se complementa con otro concepto importante de Scheler: la “concepción relativo-natural del mundo” (*relativanatürliche Weltanschauung*)” (Berger &

³⁹Respecto a la llegada del nazismo y la huida de Alemania de los filósofos críticos, véase Wiggershaus (2011, pp. 9-164).

⁴⁰ Para una comprensión más detallada sobre *Wissenssoziologie* y sus gestores, véase Berger y Luckmann (2006, p. 21 y ss.).

⁴¹ Para entender el desarrollo de la relación marxista entre infraestructura y superestructura en la sociología del conocimiento, véase Berger & Luckmann (2006, pp. 17-20).

Luckmann, 2006, p. 20). La cual se refiere a la experimentación individual del conocimiento en la sociedad como algo “natural” y preestablecido por fuera del individuo, lo cual se vincula con lo expuesto anteriormente acerca de la trascendencia histórica de la sociedad. La *inceptio* de la *Wissenssoziologie* por parte de Scheler trajo su discusión académica en Alemania y específicamente en la sociología alemana de inicios del siglo XX. Cuestión que desarrolló y ubicó a esta nueva disciplina de mejor manera en el campo sociológico, ampliando su independencia de las cuestiones fundamentales planteadas desde la problemática filosófica, sin lograrlo completamente (Berger & Luckmann, 2006).⁴²

Después de Scheler, fue el sociólogo Karl Mannheim quien abordó la sociología del conocimiento desde un punto de vista más sociológico y menos en función de la filosofía o teoría del conocimiento. Puntualmente, en los aspectos del método autocrítico fundamentado en el concepto de la ideología general, de la ideología como fenómeno relacionado a una posición en el espacio social, y su neutralización del fin de la historia marxista.

Respecto del método, Mannheim propone una dialéctica positiva con la cual se podría analizar y explicar las ideas y el conocimiento en general –propias y de los adversarios–, exceptuando las ciencias exactas y parte de las ciencias naturales. De tal modo que el conocimiento y las ideas sí son determinadas en forma y contenido por el devenir social e histórico. Se anclan a la materialidad histórica del campo y las posiciones que las producen, con lo que concuerdan Bourdieu, Berger y Luckmann.

Mannheim encuentra su fuerza [auto] crítica a través del análisis del fenómeno de la ideología, en razón del cual se entiende que la ideología es un conocimiento de la realidad distorsionado por el contexto político, histórico y social.⁴³ También, en virtud de

⁴² Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 19-21).

⁴³ Esta noción se aclara con la idea de neutralizar la ideología con la producción de conocimiento sistemático sobre las posiciones sociales en el campo y así alcanzar el concepto de: “la *intelligentsia* sin ataduras sociales” (*freischwebende Intelligenz*, término derivado de Alfred Weber) [...] Mannheim también destaca el poder del pensamiento “utópico” que, (al igual que la ideología) produce una imagen distorsionada de la realidad social; pero que, (a diferencia de la ideología) posee el dinamismo requerido para transformar esa realidad en su imagen de ella” (Berger & Luckmann, 2006, p. 23). De tal modo que para Mannheim, la sociología del conocimiento se ocupa de la plausibilidad social e histórica de las ideas, de sus contenidos, y también de limitar los falsos contenidos a través de una validación “mediante el análisis sistemático del mayor número posible de variantes de las posiciones [del conocimiento] construidas sobre las bases sociales” (Berger & Luckmann, 2006, p. 22). En lo personal creo que la ideología y la utopía no se diferencian tanto en su capacidad de orientar la realidad a su

que se concentra tanto en el pensamiento parcial del adversario, ideología particular; como en el pensamiento completo del contrario, ideología total; pero también se concentra positivamente en nuestro propio pensamiento, ideología general. Es esta última el concepto con el cual evidencia que los contextos social, político e histórico caracterizan el contenido de las ideas, de los adversarios así como las propias, incluidas las marxistas (Berger & Luckmann, 2006).

Por lo tanto, para Mannheim la sociología del conocimiento, con el concepto de ideología, se enfoca ya no sólo en las condiciones de aparición de las ideas, sino, además, en la validez de sus contenidos. Existe otro concepto importante que Mannheim utiliza para afianzar su posición teórica y alejarse del determinismo mecanicista propio de ciertas lecturas del marxismo:⁴⁴ el “relacionismo”, concepto de su autoría que pretende el doble propósito de evidenciar que el pensamiento o [súper] estructura simbólica se relaciona con la actividad o [infra] estructura social (Berger & Luckmann, 2006).⁴⁵

De tal modo que el primero solo es posible desde un punto de vista o lugar específico de la segunda, pero distingue que esta estructura no es completamente relativa de aquel pensamiento, pues queda establecida una lógica objetiva por fuera de la voluntad de los individuos, como la sociedad o las matemáticas. Este vinculación aparece en Bourdieu como relación entre campo, posiciones y capital (Bourdieu & Wacquant, 2012), así como en la relación entre realidad objetiva/realidad subjetiva de Berger y Luckmann (Berger & Luckmann, 2006).

Los dos últimos teóricos que desde el punto de vista de los autores contribuyen a la sociología del conocimiento son los sociólogos Theodor Geiger y Werner Stark. Geiger se decanta por continuar el desarrollo de la *Wissenssoziologie* por medio del fenómeno de la ideología, más en la línea de Mannheim y desde un enfoque neopositivista. “Geiger retornó a un concepto más restringido de ideología como pensamiento socialmente distorsionado y sostuvo la posibilidad de superar la ideología ateniéndose concienzudamente a cánones científicos de procedimiento” (Berger & Luckmann, 2006,

imagen, sino, posiblemente, en que la segunda aspira a la virtud o transformación positiva, y la primera en vicios o transformación negativa.

⁴⁴ Berger y Luckmann aseveran que la interpretación más amplia de *Unterbau* y *Ueberbau* que se hace a partir del redescubrimiento de los Manuscritos económicos y filosóficos de 1844, y a la que algunos marxistas como György Lucáks llegan incluso antes de su redescubrimiento, supera a la interpretación mecanicista y determinista de Lenin y otros. Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 16-17).

⁴⁵ Véase Berger & Luckmann (2006, p. 21 y ss.).

p. 25). Mientras que Stark se acerca más a la visión de Scheler, en el sentido en que “la tarea de la sociología del conocimiento no ha de consistir en desenmascarar o revelar las distorsiones que se producen socialmente, sino en el estudio sistemático de las condiciones sociales del conocimiento en cuanto tal. Dicho sin rodeos, el problema central [de la sociología del conocimiento] es la sociología de la verdad, no del error” (Berger & Luckmann, 2006, p. 25).

De igual manera, los autores mencionan los trabajos sobre la sociología del conocimiento, realizados desde la escuela norteamericana por importantes sociólogos como Merton, Parsons o Wright Mills. Sin embargo, afirman que estos solamente se limitan a describir lo ya se expuesto anteriormente respecto a la sociología del conocimiento, ya sea para integrarla a sus propias teorías, en el caso de Merton, o para criticarlas en mayor o menor medida, en el caso de Parsons y Wright Mills. Razones por las cuales los tres hacen aportes teóricos substanciales a la sociología, pero no específicamente en la producción en el campo de la sociología del conocimiento, en el cual no superan a Scheler o Mannheim y por lo tanto son secundarios en este ámbito acotado de la sociología (Berger & Luckmann, 2006).⁴⁶

Por eso seguiremos esta línea autodenominada alemana y marxista, orientado por la dialéctica hegeliana de los Manuscritos filosóficos y económicos de 1844 de Karl Marx, de György Lukács, Antonio Gramsci y los teóricos de la Escuela de Fráncfort: Adorno, Horkheimer, Marcuse (Espinosa, 2000), (Berger & Luckmann, 2006). En el contexto de la sociología en general, la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann se sustenta teórica y metodológicamente en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz,⁴⁷ así como en la sociología comprensiva y la significación subjetiva de Max Weber, y la sociología estructural funcionalista de Durkheim (Berger & Luckmann, 2006, p. 33), en menor medida. Con respecto a la internalización de los universos simbólicos, se apoyan mucho en el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (Berger & Luckmann, 2006).⁴⁸ El uso dialógico de Durkheim y Weber es una es un punto de coincidencia metodológico entre Bourdieu y Berger & Luckmann; su utilización responde al relacionismo metodológico entre el estructuralismo francés y la sociología comprensiva alemana que estos autores quieren desarrollar, con el ánimo de superar la antinomia

⁴⁶ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 23-24).

⁴⁷ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 8, 29,30, 34-63).

⁴⁸ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 31-32).

entre ambas sociologías, que responde más a una contraposición histórica que teórica (Bourdieu & Wacquant, 2012) (Berger & Luckmann, 2006).

Esta se diferencia de la sociología del conocimiento de Scheler y Stark porque no se refiere solamente a los factores socio-históricos que permiten la aparición de las ideas, sino también se refiere a sus contenidos (políticos, por ejemplo). Se diferencia de la de Mannheim porque el concepto de conocimiento no se limita, va más allá de la ideología y de la utopía. Se diferencia de la de Geiger por ser una sociología menos restringida y, en vez de positivista es fenomenológica. Y se diferencia de la sociología del conocimiento norteamericana porque esta solamente crítica y no supera ni añade novedades a lo desarrollado previamente por los pensadores alemanes mencionados. Concluyen que la sociología del conocimiento, aun cuando se desarrolla con fuerza en Norteamérica, se debe en parte a sus raíces en la línea de la sociología alemana, que la vislumbró a inicios de siglo, décadas antes (Berger & Luckmann, 2006).

1.6 El proceso dialéctico del conocimiento como proceso dialéctico de la sociedad: institucionalización y socialización del mundo a partir de lo simbólico

Una vez entendido el contexto histórico de la sociología del conocimiento, se puede conocer mejor la propuesta por Berger y Luckmann. Esta explica la dialéctica de la sociedad por medio de la cual se construye la realidad social de los seres humanos, la que se compone simultáneamente de una realidad objetiva y una subjetiva, como ya se mencionó –es decir que no se puede abandonar la dialéctica marxista *Unterbau/Ueberbau* presente ya desde Scheler (Berger & Luckmann, 2006)–. El elemento fundamental de este proceso es el **conocimiento** y su desarrollo a través de la dialéctica: **externalización-objetivación-internalización**.

La externalización se entiende como la actividad humana de objetivación del conocimiento por la que éste se materializa, es decir, a través de la actividad en general, y de las convenciones objetivas y sistemáticas en un contexto histórico-social determinado. Es decir que las experiencias fruto de la actividad humana, se convierten en objetos cognoscibles –sean simples conceptos o complejos campos de sentido– con el propósito de ser conocimientos comunicables intersubjetivamente y de manera intergeneracional. No solamente las experiencias, sino principalmente la actividad en el sentido marxista:

Lo que a Marx le interesaba era que el pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra) y las relaciones sociales provocadas por dicha actividad. La “infraestructura” y la “superestructura” se entienden mejor si se las considera actividad humana y mundo producido por esa actividad respectivamente (Berger & Luckmann, 2006, p. 17).

Precisamente, el conocimiento se convierte en objetos lingüísticos y simbólicos a través de su uso, tipificación, institucionalización y legitimación, volviéndose susceptible de ser aprehensible y distribuible socialmente, para su socialización. De este modo, los individuos son expuestos al conocimiento objetivado. Lo cual da inicio al proceso de **la internalización** por medio del cual se alcanza la intención final de integrar y habituar roles e identidades que pauten las acciones individuales y colectivas del espacio social. Una vez que se internaliza el conocimiento, se alcanza la socialización y subjetivación de los individuos. Es decir que los sujeta a los conocimientos objetivados comunes a los individuos del grupo, completando el ciclo cuando los ahora sujetos están en capacidad de externalizar de nuevo dicho conocimiento a través de sus actividades concretas (Berger & Luckmann, 2006).

De este modo, el conocimiento se aleja de las experiencias que lo produjeron y se vuelve común, viabiliza que las personas que no lo experimentaron puedan hacerlo suyo. Al ser aprehendido, se convierte en un elemento de conexión con quienes sí lo experimentaron y produjeron, y con quienes también lo internalizan como legítimo sin haberlo experimentado. Ya en el interior de las personas –disponible en sus mentes y consciencias, el conocimiento las transforma en sujetos de un conocimiento que los relaciona.

En este sentido, el conocimiento se convierte en una condición para que, quien participe de éste –lo conozca– se convierta en miembro del grupo que lo tiene por verdad (Berger & Luckmann, 2006). Aquí parece útil mencionar, a propósito de los ejemplos que Gustavo Bueno da de las tecnologías y el cosmos, que no todos hemos visto a Saturno con un telescopio y menos sus anillos, que no hemos participado de la recepción de esa información por medio de la tecnología del telescopio. Pero que casi todos sabemos que lo tiene, aun sin haber participado de esa franja de realidad vista por el astrónomo a través de la maquina, por lo que las relaciones intersubjetivas pueden compartir el conocimiento por medio de la internalización, sin experimentarlo de primera mano.

Una vez que se aprende el conocimiento necesario para pertenecer a un grupo social del que se quiere participar, si se conoce el sentido compartido en la colectividad –aunque es discutible el nivel de consciencia con el que se conozca, desde la sociología del conocimiento de Bourdieu–, se accede a la realidad de esta sociedad. Dicho de otro modo, el conocimiento subjetivado crea disposiciones necesarias para que los individuos sean parte del grupo social (Berger & Luckmann, 2006). Así, si una persona quiere pertenecer a la sociología y ser sociólogo o socióloga, debe participar de la distribución social del conocimiento sociológico y su socialización en el contexto institucional de la academia.

Este proceso responde a la configuración material que los seres humanos tienen hacia la sociabilidad (Berger & Luckmann, 2006). Estos están dispuestos a subjetivar conocimientos necesarios para actuar en una realidad grupal y social, así como en los espacios institucionales que la conforman. Éstos, los espacios institucionales y la realidad grupal, a su vez, están cohesionados por dicho conocimiento, adecuadamente llamado universo simbólico por su capacidad comprensiva. Sin embargo, no todo proceso de internalización resulta exitoso.

En el caso de la sociología en general, el conocimiento que la conforma se ha cristalizado a lo largo de su historia en teorías y metodologías, en investigaciones, textos, artículos, corrientes y escuelas, centros de estudios especializados, etc., que permiten conocerla y transmitirla a través del tiempo y el espacio. Esto ha permitido que se establezca como una disciplina académica desde su aparición en el siglo XIX con Auguste Comte y el positivismo científico que buscaba con su obra, y con Karl Marx y el materialismo histórico de su economía política, considerados los pensadores primigenios de la sociología moderna (Hernández & Uña, 2004). Así como también que haya cruzado el atlántico y atravesado el continente hasta llegar al Ecuador entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (García, 2006).

Por ejemplo, en el caso que aquí atañe, las personas aceptadas para participar de la distribución social del conocimiento y la socialización realizada en la Escuela de Sociología de la PUCE, conocerán las sociologías que la caracterizan y configuran como espacio institucional. Ocuparán las posiciones de estudiantes o docentes, serán miembros de la Escuela y serán dispuestos como sociólogas o sociólogos de la PUCE, en caso de que la socialización resulte exitosa.

1.6.1 La realidad objetiva: tipificación, institucionalización, legitimación de universos simbólicos

Para Berger y Luckmann **la institucionalización** es la objetivación de primer orden del conocimiento, producido en y por la actividad humana, el cual se separa de las experiencias que lo originaron en “un sistema de signos objetivamente accesible” (Berger & Luckmann, 2006, p. 89); transmisible –con miras a la distribución social del conocimiento–; estable a través del tiempo –historicidad–; y de carácter intrínsecamente normativo –disposición (del campo y posiciones)–. De este modo, la institucionalización es la acumulación y sedimentación del conocimiento en sistemas lingüísticos que legitiman significados y sentidos con el objetivo de cohesionar objetos, sujetos, posiciones, relaciones e (inter)acciones sociales en torno a una lógica específica, legitimando al mismo tiempo un orden y sentido –poder– específico⁴⁹.

En este mismo sentido, los **roles** son posiciones objetivadas y objetivantes de la capitalización lingüística, de las acciones habitualizadas y recurrentes de tipos de actores dentro del contexto de una institución, como campo. Es decir que son comportamientos tipificados que la institución requiere rutinariamente para concretarse y reproducirse. De este modo, representan objetivamente los conocimientos fruto de las experiencias institucionalizadas, pero también confieren una posición dentro del contexto institucional a los individuos que las realicen y por tanto logren una identidad.

Así, la institucionalización cimienta el siguiente proceso, el de **legitimación** del conocimiento, aquel que edifica la sociedad, los sujetos y sus acciones. La legitimación, como objetivación del conocimiento de segundo orden, es la manera en que las tipificaciones recíprocas de acciones habituadas e institucionalizadas se explican y adquieren un sentido para quienes están separados de las acciones que las originaron. Las justifican y les dan legitimidad. Ambos autores identifican **cuatro niveles de legitimación** (empíricamente superpuestos), los cuales aumentan su complejidad conforme la explicación del orden institucional se hace más profunda.

⁴⁹ “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de esas tipificaciones institucionales y la tipicalidad no sólo de estas acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales [...] Asimismo, las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida [y] también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que los canalizan en una dirección determinada” (Peter Berger y Thomas Luckmann, pp. 89 y ss.).

El primer nivel de legitimación del conocimiento es la base para la comunicación e interacción intersubjetivas. Surge después de que la experiencia inmediata es tipificada e institucionalizada, necesita ser explicada de modo básico, pues es “pre-teórico, pero constituye el fundamento de “conocimiento” auto-evidente sobre el que deben descansar todas las teorías subsiguientes” (Berger & Luckmann, 2006, p. 121). De este modo su institucionalización es parcial, no es un proceso sedimentado y cristalizado.

El segundo nivel de legitimación ayuda a los individuos a incorporar nuevos conocimientos, teóricamente básicos y esquemáticos, que justifican mejor el orden institucional de las cosas. “Aquí podemos hallar diversos esquemas explicativos que se refieren a grupos de significados objetivos. Estos esquemas son sumamente pragmáticos y se relacionan directamente con acciones concretas” (Berger & Luckmann, 2006, p. 121). Es un conocimiento específico, producto de la práctica, alejado de una metodología rigurosa y una teoría compleja que lo explique. Ejemplos de esto son dichos y máximas que condensan un sentido general de las cosas.

El tercer nivel de legitimación es un cuerpo de conocimiento altamente especializado, que busca administrar un sector específico de la actividad y el conocimiento institucionalizados a través de un cuerpo de agentes también especializado. En cuanto a la legitimación del conocimiento iniciada con las tipificaciones recíprocas, ahora toma la forma de lo considerado como ciencia. La abstracción de las acciones que dieron pie a su legitimación es mayor, lo cual da paso al “desarrollo de teorías legitimadoras especializadas y su administración a cargo de legitimadores con dedicación exclusiva, la legitimación comienza a trascender la aplicación pragmática y convertirse en “teoría pura”” (Berger & Luckmann, 2006, p. 122).

Finalmente, **el cuarto nivel de legitimación lo constituyen los universos simbólicos**, los cuales son sistemas semánticos complejos que conforman universos de sentido, que comprenden y orientan la capitalización de instituciones, roles, teorías y tradiciones en diferentes campos del espacio social. Dan sentido a la realidad en su conjunto, tanto a la realidad subjetiva como a la objetiva, a manera de una filosofía que integra “todos los procesos institucionales aislados. Ahora la sociedad entera adquiere sentido. Las instituciones y sus “roles” particulares se legitiman al ubicarlos en un mundo ampliamente significativo” (Berger & Luckmann, 2006, p. 131).

1.6.2 La realidad subjetiva: socialización e identidad

Como se mencionó en un acápite previo, una vez que el conocimiento ha sido externalizado y objetivado, se realiza el último momento dialéctico: el de **la internalización** del conocimiento por los individuos, desarrollado posteriormente en los procesos de socialización y de subjetivación. “El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo que expresa significado” (Berger & Luckmann, 2006, pp. 162-163).

De tal modo que la internalización puede ser simple o compleja, siendo esta última aquella que trasciende la aprehensión o interpretación de un simple acontecimiento objetivo, desembocando en un nivel de cohesión simbólica que se produce en sociedades también complejas. **La socialización** es, por tanto, el proceso por el cual se lleva a cabo la internalización de un mundo social, como una totalidad o una parcialidad, la cual tiene como vehículo ineludible y absolutamente necesario al lenguaje. De esto se desprende la clasificación de la socialización en una primaria y otra secundaria (Berger & Luckmann, 2006).

La socialización primaria es aquella que se realiza en la infancia y en la que se adquiere el conocimiento fundamental que permitirá la comprensión y la pertenencia al mundo social en su totalidad. Esta socialización conlleva una imposición del mundo social –previo a cualquier socialización, pues se nace en él– por las personas encargadas de su socialización –los sujetos socializantes fuente de toda la información y el conocimiento–, y de las interpretaciones que estos significantes utilizan para mediar el mundo –a manera de filtros–. Ninguno de los elementos mencionados es escogido por el niño o la niña que ingresan a un mundo social determinado (Berger & Luckmann, 2006), pero dan pie para que puedan actuar en él y transformarlo.

Además, esta socialización se caracteriza por conllevar una carga emocional muy fuerte –por eso usualmente se da en el seno de la familia–, por implicar ineludiblemente el aprendizaje de un lenguaje que transmite el significado del mundo, así como por ser el proceso que imprime una identidad en los individuos. Identidad que es también doble, pues “entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida” (Berger & Luckmann, 2006, pp. 165-166), sin que implique un desdoblamiento.

Conforme el lenguaje internalizado se amplifica y abarca más áreas de significado, la consciencia de los niños y las niñas socializadas se separa de quienes lo inducen al mundo adquiriendo una identidad propia. Se alejan del reflejo de sí mismos con estos significantes emocionalmente cercanos, quienes también comienzan a alejarse como referentes, abstrayéndose ya no en otros concretos –madre, padre, hermanos, etc.– sino en roles de un “otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino, con una generalidad de otros, o sea, con una sociedad” (Berger & Luckmann, 2006, p. 167).

Por otro lado está **la socialización secundaria** que conduce la internalización de conocimientos específicos, de roles y contextos institucionalmente delimitados, y de cuerpos lingüísticos altamente especializados, como parte de la trama de un mundo social más amplio que la precede, la contiene. Hay una mayor consciencia de su capitalización a partir del valor y estatus, y es menos masiva que la socialización primaria. Todos estos elementos son productos que se desprenden a partir de la división social del trabajo y de sus procesos de distribución social del conocimiento. De modo que reproducen un orden social complejo, pautando las actividades subjetiva e intersubjetiva que lo construyen (Berger & Luckmann, 2006).

Siendo el lenguaje “el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización” (Berger & Luckmann, 2006, p. 167) en general, juega un papel primordial en la socialización secundaria, la cual entraña la incorporación consciente de conocimientos que pautan el comportamiento de los agentes institucionales, rutinizándolo en pos de economizar esfuerzos en la producción y reproducción de las instituciones que se fundamentan en dichos conocimientos –profesionalización–. También requiere que los individuos que buscan incorporar roles institucionales específicos a su identidad formada en la socialización primaria, se identifiquen con ellos. Así, “este proceso de internalización involucra identificación subjetiva con el “rol” y sus normas apropiadas” (Berger & Luckmann, 2006, p. 174), sin la carga emocional y afectiva de la socialización primaria, generando una distancia que más adelante se explicará.

Este es un punto muy importante para el presente trabajo. La academia de sociología es una realidad universitaria objetiva parcial, dentro de una sociedad con una división del trabajo y distribución del conocimiento complejas. Es un cuerpo de conocimientos especializado, o al menos restringido, al funcionamiento social del conocimiento. Se distingue de otros conocimientos, especialmente del cotidiano, por ser académico,

riguroso y sistemático, en la razón que tiene pautas que lo norman de manera ceñida a unas teorías o unas metodologías, cosa que el conocimiento y el pensamiento cotidiano carecen. Asimismo, tiene un rol con rutinas y acciones típicas y normalizadas.

La identidad es un elemento clave que se adquiere en la socialización. Ésta no sólo se aprehende como un rol en relación a los sujetos socializantes que significan el mundo para los individuos socializados –como agentes que filtran la realidad institucionalizada y legitimada–. Sino que también supone la adquisición del mundo de estos sujetos, de la estructura social desde donde actúan sus roles y transmiten el rol del sujeto socializado (Berger & Luckmann, 2006, p. 166 y ss.). Es, pues, una relación dialéctica en sí misma –posición en el mundo y el mundo en sí mismo–. Solamente a través de una ubicación en la realidad objetiva es que la identidad cobra sentido, tiene una referencia:

La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se *identifica* con sus otros significantes y el campo, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad [...] Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo [...] Las apropiaciones subjetivas de la identidad y del mundo son nada más que aspectos diferentes del *mismo* proceso de internalización, mediatizado por los *mismos* otros significantes (Berger & Luckmann, 2006, p. 166).

1.6.3 Dificultades para la socialización

En la socialización primaria y secundaria, como se ha dicho en las líneas anteriores, los sujetos se identifican respecto a los conocimientos de sus roles y sus normas, siempre que la socialización sea exitosa, es decir, **que exista una simetría relativa entre la realidad objetiva y la subjetiva**, tomando en cuenta que “las dos realidades se corresponden mutuamente, pero no son coextensivas” (Berger & Luckmann, 2006, p. 168). Lo que significa que si bien no son idénticas una a la otra, su no correspondencia puede originar dificultades.

En el caso específico de la socialización secundaria, la que atañe a esta investigación, la simetría se puede ver afectada por algunas razones. La primera es la **incoherencia entre el conocimiento de la socialización primaria y el de la secundaria**. “Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre se construyen sobre la base de la socialización primaria” (Berger & Luckmann, 2006, p. 175). Es decir, que estas pueden ser completamente diferentes una de la otra. Y de ser este el caso, es necesario utilizar mecanismos conceptuales que vinculen los conocimientos previos con los nuevos. De esta manera se crea la coherencia

entre los diferentes conocimientos que disminuye al máximo una posible asimetría, en el caso de ser posible, pues hay socializaciones primarias y secundarias irreconciliables (Berger & Luckmann, 2006).

Otro tema particularmente importante en la socialización secundaria que puede afectar la simetría es **la secuencia del aprendizaje**, el cual puede ser definido por características **intrínsecas** del conocimiento en cuestión como son, por ejemplo, primero saber el alfabeto para luego poder leer y escribir. Esta secuencia también puede ser definida por características **extrínsecas** del conocimiento, provenientes de las jerarquías institucionales a cargo de la distribución social del conocimiento –los administradores del cuerpo de conocimiento– y sus intereses ideológicos o de estatus [poder] (Berger & Luckmann, 2006).

Otro problema que puede generar asimetría es **la distancia** entre el rol especializado con la subjetividad o identidad total del rol internalizado en la socialización primaria, en el que el primero no tiene el carácter inevitable y masivo de la segunda por tres razones: por tener una carga emocional menor en comparación a la alta carga emocional de la socialización primaria y la subjetividad adquirida en ésta; por ser un contexto institucional particular, en contraste con el carácter universal del mundo aprendido en la socialización primaria; y, porque sus roles tienden al anonimato, no a la especificación.

1.6.4 Mantenimiento de la realidad secundaria

Estos motivos obligan a que en la socialización secundaria se recurra a **técnicas pedagógicas específicas** que intensifiquen la internalización del rol especializado, de acuerdo a las necesidades materiales propias del conocimiento en cuestión, o de factores externos que pueden provenir de los otros significantes.⁵⁰ “el acento de la realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas” (Berger & Luckmann, 2006, p. 178).

⁵⁰ Berger y Luckmann ponen un ejemplo comparativo entre el músico, el ingeniero y el revolucionario profesional para notar las diferentes necesidades de técnicas intensificadoras, y su origen, para acortar la distancia en la socialización secundaria y dotarle de una inevitabilidad e identificación. El músico requiere de las técnicas intensificadoras así como el revolucionario, en comparación con el ingeniero que no las requiere. La música requiere una socialización mucho más afectiva que la ingeniería, por características propias del conocimiento musical; igual la revolución con respecto a la ingeniería, pero no por el conocimiento revolucionario, sino por los intereses creados para la revolución. (Berger & Luckmann, 2006).

Es importante añadir que, para la teoría fenomenológica y constructivista de Berger y Luckmann, **las relaciones intersubjetivas y los diálogos con otros significativos son los principales mecanismos de mantenimiento de la realidad subjetiva** internalizada en la socialización –la identidad– aunque no son los únicos (Berger & Luckmann, 2006). Esto es así porque suponen un intercambio lingüístico, el medio por excelencia de la dialéctica del conocimiento y, por tanto, de la sociedad (el equivalente a estos mecanismos en la realidad objetiva es la legitimación, que también es un mecanismo lingüístico). Así, se puede establecer la relación teórica con las observaciones mencionadas en la justificación, específicamente las que se refieren a la falta de interacción y diálogo en las aulas:

El vehículo más importante para el mantenimiento de la realidad es el diálogo [...] mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. Diálogo significa principalmente, por supuesto, que la gente conversa entre sí, lo cual no implican que se nieguen las copiosas emanaciones de comunicación no oral que rodean al habla [...] Así pues, la realidad subjetiva de algo de lo que nunca se habla llega a hacerse vacilante [...] El diálogo es la actualización de esta eficacia realizadora del lenguaje en las situaciones “cara a cara” de la existencia individual. En el diálogo las *objetivizaciones* del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual [...] Para poder mantener eficazmente la realidad subjetiva, el aparato conversacional debe ser continuo y coherente [...] ciertos diálogos pueden también definirse y legitimarse explícitamente en cuanto poseedores de un *status* privilegiado. En este caso la “autoridad” reside en un *status* cognoscitiva y normativamente superior que se adjudica a esos diálogos” (Berger & Luckmann, 2006, pp. 189-192).

Otro mecanismo que mantiene la estructura de la realidad subjetiva es el **contacto con las estructuras de plausibilidad**, aquellas que son “la base social específica y los procesos sociales requeridos para su mantenimiento” (Berger & Luckmann, 2006, p. 192). Son las estructuras en las que el diálogo y las relaciones intersubjetivas con los otros significativos se vuelven posibles operativamente, aunque no necesariamente estos se realicen por sí mismos o exclusivamente.

Finalmente, puede existir un **motivo para no querer mantener una realidad subjetiva y buscar una transformación total de ésta**. La re-socialización o alternación se presenta como la forma de lograrlo. Esta requiere de una carga afectiva muy fuerte, de una identificación profunda con los nuevos elencos socializantes –dependencia emocional– y de estructuras de plausibilidad, roles y conceptos, así como estructuras conversacionales

completamente transformados, incluso de evitar conversar y compartir con quien no comparte estos nuevos elementos y procesos (Berger & Luckmann, 2006).⁵¹

En definitiva, la re-socialización recrea la socialización primaria hasta donde le es posible. Los autores mencionan a “la conversión religiosa [...] el adoctrinamiento político y en la psicoterapia” (Berger & Luckmann, 2006, p. 196), como ejemplos de esta ruptura radical. Incluso, puede ser el caso que existan “muchos tipos intermedios entre la re-socialización [...] y la socialización secundaria” (Berger & Luckmann, 2006, p. 200), sin especificar cuáles podrían ser estos y que podrían ser investigados como ampliación de esta teoría.

1.7 El proceso dialéctico de la sociedad como proceso dialéctico de la sociología en general

Para Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant **la sociología reflexiva** es una sociología de la dialéctica del conocimiento y de la dialéctica de la sociedad en general, como ya se mencionó en párrafos anteriores. Justamente, en esta teoría el **espacio social** es el lugar en el que se concatenan los diferentes **campos** o “esferas relativamente autónomas de juego” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 42). Los que a su vez son el espacio donde se determinan posiciones que distribuyen los diferentes **capitales**, o “recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos” y los configuran (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 30). El **habitus** que genera disposiciones de acuerdo a las posiciones dentro del campo, como mecanismo de apropiación y gestión de dichos capitales o significados –conocimiento– que pautan las prácticas, “conducta, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 31).

Aparte de abordar la dialéctica sociológica, otros temas importantes como son el lenguaje, la cultura y la política –como expresiones del poder simbólico– se desarrollan y explican a través de esta teoría (Bourdieu & Wacquant, 2012). Es a partir de esta lógica dialógica que la sociología reflexiva allana el camino para lograr una ciencia social integral que rompa con dicotomías y divisiones disciplinarias estériles, a través de “la intervención de la otredad, de la crítica y por tanto de lo dialógico” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 16).

La lógica reflexiva supone el pensar y repensar la ciencia social (no en plural), su teoría y método, en un constante retorno sobre sí misma, agenciando el autoanálisis y la

⁵¹ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 194-200).

autocrítica como las piedras angulares para poder criticar la sociedad. Sólo la crítica permanente de sus presupuestos y prácticas, incluyendo la reflexión referente al analista y su oficio, logrará una ciencia social que aprehenda su objeto de estudio comprensivamente y sintetizando los elementos dialécticos ya mencionados.⁵² Se verá primero el abordaje dialéctico **campo, capital, habitus** que esta teoría propone, a manera de refuerzo de la dialéctica del conocimiento de Berger y Luckmann. Para luego pasar al abordaje epistémico y metodológico, como complemento de la sociología del conocimiento y delimitación del campo del conocimiento sociológico a investigar.

1.7.1 La dialéctica entre estructuras sociales y mentales

Esta propuesta parte de los hallazgos obtenidos por Durkheim y Mauss, a los cuales Bourdieu lleva más allá en cuatro puntos importantes que diferencian su concepción de la de éstos. Primero, las estructuras mentales son producto de las sociales, no sólo en las sociedad primitivas, sino también en las sociedades avanzadas donde se transmiten por medio del proceso educativo (Bourdieu & Wacquant, 2012).⁵³

Segundo, hay un vínculo genético entre estas estructuras, el cual se vislumbra cuando se entiende a las estructuras mentales como la encarnación de las estructuras sociales en los agentes, originada por una “exposición acumulativa” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 37) a las segundas, produciendo un habitus o conjunto de disposiciones fruto de las posiciones sociales objetivas que lo generan (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Tercero, hay un vínculo político fundamental en la generación de estructuras mentales a partir de las estructuras sociales, el cual está dispuesto para mantener y reproducir las relaciones de dominación que configuran tanto el campo social, las posiciones existentes y las distribución de capitales dentro de éste. Estas estructuras mentales o habitus, son disposiciones que determinan las apreciaciones, sentimientos, pensamientos y

⁵² “No obstante, y con mayor profundidad, el carácter perturbador de la empresa de Bourdieu reside en su tentativa de superar algunas antinomias profundamente asentadas en la ciencia social, entre ellas el antagonismo, en apariencia irresoluble, entre modos de conocimiento subjetivistas y objetivistas, la separación del análisis de lo simbólico del de lo material y el sostenido divorcio entre investigación y teoría (Bourdieu, 1973c; 1977a; 1990a) [...] Ha sostenido tenazmente la posibilidad de una *economía política unificada de las prácticas*, y del poder simbólico en particular, que combine efectivamente abordajes fenomenológicos y estructurales en el marco de un modo de investigación integrado y epistemológicamente coherente, de aplicación universal: una *Antropología* en el sentido kantiano del término, pero que se distingue ampliamente por abarcar de manera explícita también las actividades del analista que enuncia descripciones teóricas de las prácticas de los otros (Bourdieu, 1982a y 1988a)” (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 26-27).

⁵³ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, pp. 36-37).

impresiones de los agentes sociales, los universos simbólicos convenidos que ordenan sus interpretaciones y por tanto sus acciones dentro del campo (Bourdieu & Wacquant, 2012).⁵⁴

Cuarto, esta producción y reproducción de los sistemas simbólicos originados por los sistemas sociales, da pie a las luchas de clasificación, cotidianas, políticas y culturales, por la definición del mundo y la realidad. “la sociología del conocimiento o de las formas culturales es en sí misma una sociología política, esto es, una sociología del poder simbólico” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 39).

Sin embargo, la producción, transmisión y encarnación de la relación entre estas estructuras no se explica por una mera exposición acumulativa o un proceso educativo en sí –la práctica es la clave–. Aquí entra en juego un complejo proceso dialéctico del conocimiento, que a su vez comprende varios otros procesos, agentes y áreas institucionales del espacio social –donde está incluida la Escuela–. Este es un proceso ineludible de la condición antropológica de los seres humanos y de la sociedad, la que le confiere el grado de complejidad según su división social del trabajo y su consecuente distribución social de conocimiento. La exposición de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann en párrafos posteriores permitirá la comprensión de este asunto con más detalle.

1.7.2 La praxeología social como respuesta a la antinomia sociológica

Bourdieu y Wacquant ponen de manifiesto el persistente problema que aquejan a las ciencias sociales: **la antinomia sociológica** de si éstas deben optar por ser una física social o una fenomenología social. Esta cuestión establece una visión disociada de la realidad social que genera planteamientos antinómicos con los que se la aborda lo social y sus problemas. Ver la sociedad sólo como una estructura o sólo como una construcción desde los individuos responde más a situaciones ideológicas que a una observación detenida del espacio social y su configuración (Bourdieu & Wacquant, 2012).⁵⁵

Bourdieu y Wacquant comprueban que ambas posiciones teórico metodológicas, la fenomenología social y la física social, se refieren a dos momentos o elementos que son parte de una misma cosa. De lo que concluyen que los planteamientos antinómicos de esta naturaleza, evidencian la falta de reflexión sobre la realidad del objeto de estudio. En

⁵⁴ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, p. 38).

⁵⁵ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, pp. 30-36).

otras palabras, si la sociedad tiene un “doble vida” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 30), o sea, está compuesta por dos tipos de estructuras, la sociología también debería ser doble. Estos autores aclaran que éstos (una objetividad de primer orden conformada por elementos materiales que se distribuyen a manera de capitales –el campo–, y una objetividad de segundo orden constituida por elementos simbólicos que se distribuyen a manera de prácticas –el habitus–) son objetos de conocimiento en la medida en que son significativos para los agentes sociales (Bourdieu & Wacquant, 2012).

“Una ciencia de la sociedad así entendida como un “sistema” bidimensional “de relaciones de poder y relaciones de significado entre grupos y clases”¹³ debe necesariamente efectuar una *doble lectura*. O, para ser más preciso, debe elaborar un conjunto de lentes analíticos de doble enfoque que capitalice las virtudes epistémicas de cada lectura al tiempo que evada los vicios de las dos” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 31). Entendida de esta manera, la sociedad está conformada, entonces, por posiciones y disposiciones que se relacionan entre sí de manera dialógica, como un espacio en donde la comprensión e interpretación subjetiva de los agentes sociales está dispuesta a partir de la posición que éstos ocupan en dicho espacio.

El análisis de ambos elementos como un todo, no aisladamente, pues sólo tienen sentido en la medida en que se interrelacionan como una misma realidad, es tipificada por Bourdieu como **praxeología social**. La cual “entrelaza un abordaje “estructuralista” y otro “constructivista” [...] Es preciso enfatizar que, si bien los dos momentos de análisis son igualmente necesarios, no son iguales: se la asigna a la ruptura objetivista una prioridad epistemológica sobre la comprensión subjetivista” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 35). Esto lleva por fuerza a que la **praxeología social** no sea una propuesta para superponer un momento del análisis sobre el otro, sino a comprender que las estructuras de significación son un producto de las relaciones materiales en el campo de las estructuras objetivas y que el análisis debe tomar esa misma dirección.

1.7.3 Relacionismo metodológico: hacia una ciencia total⁵⁶

⁵⁶ Wacquant menciona que Bourdieu recupera el término “relacionismo” de la tradición estructuralista de “Piaget, Jakobson, Lévi-Strauss y Braudel, y que puede rastrearse remontándose a Durkheim y a Marx (Merton, 1975: 32).²⁹ Tal vez su expresión más clara y sucinta se deba a Karl Marx, cuando escribe en *Die Grundrisse* (1971: 77): “La sociedad no consiste en individuos; ella expresa la suma de las conexiones y relaciones en que los individuos se encuentran” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 41). Redefiniéndolo como “el *método* estructural o, más simplemente, el modo de pensamiento *relacional*, que [...] lleva a caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a los otros en un sistema del que obtiene su sentido y su función”

Entonces, la sociología de Bourdieu se destaca como una sociología que reflexiona sobre las dinámicas y las relaciones que conforman lo social, así como en las posiciones y sus relaciones dentro de las instituciones sociales –como campos. Lo que significa que esta teoría dirige su fuerza en el estudio y análisis de los vínculos entre individuo y sociedad. El predominio de uno u otro elemento en las ciencias sociales, corresponde más al uso común del lenguaje y a:

Intereses creados en esa manera de pensar propia del sentido común. La oposición entre individuo y sociedad (y su traducción en la antinomia entre individualismo metodológico y estructuralismo) es una de esas “proposiciones endóxicas” que acosan a la sociología al verse continuamente reactivadas por oposiciones políticas y sociales (Bourdieu, 1989f). La ciencia social necesita no elegir entre ambos polos, ya que la sustancia de la realidad social –de la acción no menos que de la estructura, y de su intersección como historia– yace en las relaciones (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 40).

De tal modo que los conceptos más importantes de la teoría de Bourdieu –**espacio social, campo, capital y habitus**– sólo cobran sentido si están relacionados unos con otros. Precisamente, los capitales son los elementos constitutivos alrededor de los cuales se configuran los campos y las posiciones posibles en su interior. Consecuentemente, los habitus se establecen como disposiciones que brotan de las capitalizaciones, en razón de las posiciones que los agentes sociales ocupan para sus prácticas dentro del campo. Así, el capital económico deviene en el campo económico y su habitus, el capital cultural en el campo cultural y su habitus, etc.⁵⁷ En el caso del conocimiento, el capital simbólico se produce en ese campo:

Un campo es un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital), mientras que el habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas “depositadas” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción [...] De manera que ambos conceptos,

(Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 41). Esta relacionalidad de la realidad social es enfatizada por Scheler y Mannheim, quienes la toman de Marx, y la sitúan como piedra angular del campo de la sociología del conocimiento (Berger & Luckmann, 2006), tal como vemos también lo hace Bourdieu.

⁵⁷ Se puede entender que para Bourdieu, los capitales y campos más gravitatorios dentro del espacio social son el económico, el cultural, el social y el simbólico. Véase Bourdieu & Wacquant (2012, pp. 158-159). Sin embargo, existen un sinfín de otros capitales y campos como son el intelectual, el burocrático, el científico, el ideológico, el jurídico, etc. Cabe resaltar que hay un meta-campo, el del poder, que se relaciona al resto de un modo u otro. Véase Bourdieu & Wacquant (2012, p. 153 y ss.).

el de campo y el de habitus, son relacionales en el sentido adicional de que funcionan enteramente *sólo uno en relación con el otro* (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 41-42).

Reafirmando lo dicho, los agentes sociales están inmersos en el campo al ocupar unas posiciones dentro de éste. Este posicionamiento les imprime un habitus, un reflejo de la estructura –una segunda objetividad, el habitus, que refleja la primera, el campo–, y les confiere el capital necesario para su actividad de acuerdo a sus posiciones. Los autores evidencian esto al comparar el habitus y el campo al juego de fútbol, mencionado en una nota al inicio de este capítulo. Esta analogía muestra que el jugador no tiene tiempo para “la retrospección y la razón especulativa” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 47), sólo se inspira y juega:

Hay acción e historia, y conservación o transformación de estructuras solamente porque hay agentes, pero agentes que son actuantes y eficaces solamente porque no se reducen a lo que comúnmente se coloca bajo la noción de individuo, y que, como organizamos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que indican tanto la propensión como la habilidad de entrar en un juego y jugarlo (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 45).

Para Bourdieu el habitus es la **lógica del sentido práctico**, adquirida prereflexivamente e infraconscientemente, sin objetivos racionales, ni rutinas, ni intenciones, ni respuestas preestablecidas, solamente con un *interés* para jugar el juego que es determinado por el mismo campo. Es una “corporeidad del contacto preobjetivo entre sujeto y mundo” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 45). Además, se lo entiende como un conjunto de disposiciones para la acción, una sensibilidad más que un (pre)conocimiento, y una espontaneidad que caracterizan a los agentes depositarios del habitus con una capacidad generadora más que con una reproducción mecánica.

En la sociología reflexiva también se ejemplifica el habitus con la paradoja de los dominados, quienes, al ser sumisos son prácticos, con una capacidad de acción que responde a las condiciones del campo y su estructuración; mientras que al ser resistentes quedan por fuera del juego, sin capacidad de acción, al menos en el campo estructurado para la dominación. “La resistencia puede ser alienante y la sumisión puede ser liberadora” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 50). Otro ejemplo citado es el de los hijos de los obreros ingleses a mediados del siglo XX, quienes, como expresión de su rebeldía contra el sistema, deciden contraponerse a la educación y no ser parte de ella, truncando su adquisición del conocimiento –herramientas– que podrían liberarlos del sistema y de

ser obreros, pero al contrario, se encadenan más a esta posición y sus condiciones y disposiciones.

Pero, esta “contradicción irresoluble” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 50) encuentra una “solución”, en el conocimiento del origen histórico de las condiciones objetivas del campo de dominación que estructuran las disposiciones subjetivas del habitus del dominado, lo cual permite evidenciar el porqué se actúa adecuadamente al dominio simbólico (Bourdieu & Wacquant, 2012). Pero vislumbrar es el inicio de la solución, no es superar. Además, esta operación requiere una cierta racionalidad y una puesta en duda del habitus y el campo, una consciencia que reflexione por fuera de ambos elementos. Más adelante, Wacquant dice que “Bourdieu no niega que los agentes afronten elecciones, ejerzan la iniciativa y tomen decisiones, lo que discute es que lo hagan de manera consciente, sistemática e intencional” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 51), complejizando aún más el tema.

Otra “solución” que propone Bourdieu para esta ambigüedad, y que explica la prereflexividad del habitus, es la sustitución de objetivos racionales por intereses estructurados a partir del campo. En este sentido, dice que cada campo construye un interés –que no es racional– en los agentes para jugar el juego. Para aclarar esto, se utiliza el ejemplo del campo del arte donde el interés no es la utilidad o la ganancia económica, sino todo lo contrario. Sin embargo, más adelante dice que el interés es la razón suficiente para evitar acciones sin razón (Bourdieu & Wacquant, 2012), volviendo a oscurecer el tema de la razón.

Ahora bien, siendo la cuestión así planteada, parece que la ciencia y la sociología difícilmente generan certezas si están encadenadas a un habitus de naturaleza imprecisa, sin embargo la teoría reflexiva propone una última “solución” para esto, resumida en que “La dificultad peculiar de la sociología, entonces, es producir una ciencia precisa a partir de una realidad imprecisa, difusa y embrollada. Para ello es mejor que sus conceptos sean polimorfos, flexibles y adaptables, en lugar de definidos, calibrados y de rígida aplicación” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 49).

Recapitulando y concretando estas ideas en razón del objeto de esta investigación, se puede decir que en el caso de la campo de la sociología el capital es el conocimiento sociológico y las posiciones dentro de éste son determinadas de acuerdo a la distribución del capital; que los agentes se posicionan como estudiantes o como docentes de acuerdo

al conocimiento capitalizado. Y, que el habitus sería un conjunto de estrategias, acciones, valores, sensibilidades e improvisaciones para obtener y disponer del capital, producto de la reacción de los agentes por la exposición al campo, más que un producto del desarrollo consciente del papel de estudiante o docente con la meta de alcanzar los objetivos propuestos en los documentos institucionales o la malla curricular.

Sin embargo, aquí surge, como se mencionó, la primera dificultad con esta teoría, pues la socialización de los individuos es mucho más compleja que adquirir disposiciones y sentido del juego por una exposición acumulativa y duradera. Un ejemplo de esto es que se puede pasar años en la ESCCPP-PUCE y esto no garantiza saber sociología o ser sociólogo. Además, se debe tomar en cuenta la voluntad de capitalizarse (adquirir conocimiento), las experiencias precedentes de los estudiantes, generadas en la educación secundaria y primaria; y, también, las experiencias y formación pedagógicas, así como las experiencias como estudiantes antecedentes de los docentes.

De tal modo que la socialización debe comprender un proceso por el cual la estructura es encarnada, incluyendo la exposición acumulativa, pero yendo más allá de ésta porque los seres humanos difícilmente internalizan sólo por exposición, especialmente cuando se trata de individuos ya formados –no de niños o niñas–. Conjuntamente, se debe tomar en cuenta las características extrínsecas e intrínsecas del conocimiento académico de la sociedad como campo y capital. Siguiendo el ejemplo dado, que aquí es caso de estudio, leer sociología, estudiar sociología y practicar sociología no son actos inconscientes, requieren volición, la consciencia y la reflexión.

La ciencia social total

La sociología reflexiva sintetiza todo lo dicho –desde la antinomia entre física social y fenomenología social, la dialéctica de las estructuras sociales y mentales, hasta el relacionismo metodológico y la lógica del sentido práctico– con la proposición de una **ciencia social total**. Esta noción busca superar la actual organización social del conocimiento y las ciencias sociales en disciplinas inconexas, pues se refieren al mismo objeto de estudio: la actividad humana y la multiplicidad de campos relacionados en diferentes niveles en los que ésta se desenvuelve. Precisamente, propone una ciencia que se adapte a esta particularidad y que pueda ser practicada como uno solo campo interdisciplinario⁵⁸.

⁵⁸ “Cuan artificiales pueden ser las acostumbradas oposiciones entre teoría e investigación, métodos cuantitativos y cualitativos, registro estadístico y observación etnográfica, y entre la

Según Bourdieu, la flaqueza de la teoría social contemporánea no reside en lo que Jeffrey Alexander diagnostica como la “incapacidad” de producir una “generalidad presuposicional” y una “multidimensionalidad”, sino en una *división social del trabajo científico* que divide, reifica y compartimenta los momentos del proceso de construcción del objeto sociológico en especialidades separadas, premiando de esta manera “la audacia sin rigor” de la filosofía social y el “rigor sin imaginación” del positivismo hiperempirista” [...] cree que la teoría social tiene muy poco que esperar de las aventuras en la “lógica teórica” que no están fundadas en una práctica de investigación concreta (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 60).

Por otro lado, con la ciencia social total, la sociología reflexiva busca establecer una aproximación teórico metodológica que supere el teoricismo y el metodologismo⁵⁹. Es decir que, primero, la teoría se relaciona a la práctica investigativa porque ésta “la alimenta y que aquélla guía y estructura continuamente” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 58). O sea que la reflexión sobre la realidad social se fundamenta en buena medida en la experiencia de la investigación y la observación de los fenómenos sociales concretos.

Segundo, que la práctica se fundamenta en hipótesis y conceptos que la encausan, que la aproximación a la realidad concreta parta de propuestas teóricas y no sólo metodológicas. Sin embargo, advierten que teoría y práctica no pueden ser solamente elementos que interactúan más estrechamente. La ciencia social total propone una fusión, una amalgama entre teoría y metodología, y no una interacción que afiance su división.

Bourdieu sostiene que todo acto de investigación es simultáneamente empírico (se confronta con el mundo de los fenómenos observables) y teórico (necesariamente conlleva hipótesis sobre la estructura subyacente de las relaciones que las observaciones están destinadas a captar). (...) [aunque] Sin duda la teoría retendrá siempre una primacía epistémica porque, para

captación de estructuras y la construcción de individuos. Estas alternativas no tienen otra función que proporcionar una justificación para las vacuas y resonantes abstracciones del teoricismo, y para las observaciones falsamente rigurosas del positivismo, o, como las divisiones entre economistas, antropólogos, historiadores, y sociólogos, para legitimar los límites de competencia: vale decir que funcionan a la manera de una censura social, responsable de prohibirnos captar una verdad que reside precisamente en las relaciones entre dominios de práctica así arbitrariamente separados (Bourdieu y de Saint Martin, 1978: 7)” (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 54-55).

⁵⁹ “el *metodologismo* puede definirse como la inclinación a separar la reflexión sobre los métodos de uso real en el trabajo científico y a cultivar el método por el método mismo” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 55). “[y el teoricismo puede definirse] al trabajo teórico por el trabajo teórico, o a la *institución* de la teoría como un dominio discursivo separado, cerrado en sí mismo, autorreferencial” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 58).

decirlo como Bachelard en *The New Scientific Spirit* (1984: 4), el “vector epistemológico” siempre va “de lo racional a lo real” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

1.7.4 La reflexividad epistémica

La sociología reflexiva propuesta por Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant es diferente respecto del resto de sociologías que han utilizado este adjetivo para denominarse. Para la etnometodología representada por Harold Garfinkel, ya en 1967, por ejemplo, la reflexividad significaba dar sentido a la vida cotidiana y sus acciones habitadas, en oposición a un cierto automatismo. “Las justificaciones y la realidad son por ende constitutivas una de la otra” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 66).

Para Alvin Gouldner, en 1970, la principal problemática de la reflexividad era la autorreferencialidad, la cual es compartida por Bourdieu, pero la reflexividad de éste la desbordada, porque no es la autorreferencialidad sobre la persona “sociólogo”, sino sobre el conocimiento sociológico en general (Bourdieu & Wacquant, 2012).⁶⁰ Es Bloor, en 1976, quien planteó la reflexividad como una autorreferencialidad de la ciencia social, “[los] patrones de explicación [de la sociología del conocimiento] deberían aplicarse a la sociología misma” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 65), acercándose más que Gouldner a lo que Bourdieu quiere referirse. Por otro lado, Bennett Berger retoma, casi una década después, la idea de reflexividad expresada por Gouldner. Aquella que se centra en el sociólogo como el centro de atención y el que debe volcarse sobre sí mismo (Bourdieu & Wacquant, 2012).⁶¹

Para el sociólogo británico Anthony Giddens, ya en 1984, en cambio, “se refiere a la reflexividad en tres sentidos y con tres referentes: agencia, ciencia y sociedad” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 66), siendo los tres sentidos uno sólo: la autorreferencialidad. Para Bourdieu esto no es incorrecto pero es insuficiente, porque no se concibe “la idea de reflexividad como un *requisito y forma de trabajo sociológico*, esto es, como un programa epistemológico de acción para la ciencia social” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 66). De tal modo que la reflexividad es un epistemología, una orientación de la disciplina sociológica (en sentido tradicional de conocimiento verdadero que incluye un sujeto, por supuesto).

⁶⁰ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, pp. 66-67).

⁶¹ Véase Bourdieu & Wacquant (2012, pp. 65-67).

Entonces, si la ciencia social total se concibe como el desdibujamiento de las diferencias, entre teoría y metodología, entre sociología, antropología, historia (ciencias sociales vs. ciencia social), ¿cuál es el elemento de cohesión entre ambas? **La reflexividad epistémica**, noción que se refiere a la constante deliberación acerca de la sociedad como objeto de estudio de la sociología, de la investigación social y del sociólogo, del conocimiento sociológico producido y del lenguaje que lo transmite, así como de las implicaciones teóricas y metodológicas de las prácticas intelectual y científica circunscritas en la sociología. En otras palabras, la reflexividad propuesta es el volver del conocimiento sociológico sobre sí mismo. El término no es novedoso ni exclusivo de la propuesta bourdieana, pues la reflexividad es común a otras concepciones sociológicas, al menos a nivel etimológico, pues “*re-reflectere* significa “doblarse hacia atrás”” (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 64-65), volver o retornar sobre sí. No obstante, la reflexividad de Bourdieu se diferencia de otras formas de reflexividad en ciencias sociales en tres puntos importantes.

El primero, en la capacidad de traer a deliberación “el *inconsciente social e intelectual* fijado a unas herramientas y operaciones analíticas” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 65) por sobre la deliberación acerca del investigador como individuo posicionado en el espacio social. El segundo, en la capacidad de traer a consideración que este inconsciente no es una cuestión del analista individual, sino de la academia que forma y produce estos analistas, de la “*empresa colectiva*” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 65) que es la ciencia social y los cientistas sociales. Y el tercero, en la reflexividad como la capacidad de “*afianzar la seguridad epistemológica de la sociología*” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 65) desde la que se puedan hacer aproximaciones teóricas y prácticas más precisas, alejadas de las distorsiones propias del teoricismo reificador y la metodología utilitaria e instrumental.

Para Bourdieu, existen tres sesgos que son los que la reflexividad debe iluminar. El sesgo de la posición del analista en el espacio social; el sesgo de la posición del analista en el espacio académico –su producción simbólica con respecto al campo del poder–; y, el más importante, el “*sesgo intelectualista*, que nos induce a construir el mundo como un *espectáculo*, como un conjunto de significaciones a ser interpretadas, en lugar de un haz de problemas concretos de resolución práctica” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 68). Todas estos son sesgos que podrían estar presentes en la socialización de la sociología llevada a cabo en la ESCCPP-PUCE, principalmente la teorización academicista

desprovista de prácticas y de deliberación sobre éstas, por una posible debilidad en la institucionalización de espacios y recursos para la práctica.

El “retorno” por el que [la reflexividad] propugna se extiende más allá del asunto de la experiencia para abarcar la estructura organizacional y cognitiva de la disciplina. Lo que debe ser sometido a un continuo escrutinio, y *neutralizado, en el acto mismo de la construcción del objeto*, es el inconsciente científico colectivo fijado a las teorías, problemas y categorías (especialmente las nacionales) del juicio académico (Bourdieu, 1990i). Se sigue que el asunto de la reflexividad deber ser, en última instancia, el campo científico social en su totalidad. Gracias a la dialógica del debate público y la crítica mutua, el trabajo de objetivación del sujeto objetivante es realizado no solamente por su autor sino por los ocupantes de las posiciones antagónicas y complementarias que constituyen el campo científico. Si este trabajo consiste en producir y recompensar los habitus científicos reflexivos debe efectivamente institucionalizar la reflexividad en mecanismos de entrenamiento, diálogo y evaluación crítica. Consecuentemente es la organización de la ciencia social, como institución inscrita tanto en los mecanismo objetivos como en los mentales, la que se convierte en el blanco de la práctica transformadora (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 69).

De este modo, para conocer la realidad del espacio social, de los campos, las posiciones, los capitales y los habitus, se debe hacer un giro cognitivo que tome en cuenta la profunda relación epistémica que tiene la teoría y las prácticas, pues la teoría debe teorizar a partir de y sobre las prácticas que la acercan al objeto de estudio. El giro cognitivo es, por tanto, confrontar la teoría social con la realidad. Pero la reflexividad propuesta por Bourdieu la lleva más allá de la vinculación de lo teórico con lo concreto de la realidad social. En este sentido, los autores de ***Una invitación a la sociología reflexiva*** dejan en claro que la reflexividad se debe institucionalizar como eje epistémico que determine la organización de la disciplina y de sus prácticas académicas.

Así, la sociología reflexiva no es producto de esfuerzos individuales al teorizar e investigar, sino una actividad colectiva enraizada en el campo sociológico y su habitus. Su institucionalización se construye, según Bourdieu, a través del diálogo y la crítica sistemática cuando los agentes posicionados en el campo y dispuestos hacia la reflexividad, constantemente ponen a prueba sus enfoques teóricos y metodológicos entre ellos mismos, como agentes objetivantes del campo académico y de su agencia. Este es el modo en que la práctica sociológica se regula al interior de su misma estructura y por sus mismos agentes. La autocrítica es la vía reflexiva que da pie a la constitución de una crítica social (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Como se dijo en un inicio, el motivo para recurrir a la sociología reflexiva de Bourdieu es que plantea una sociología integral, que entiende la naturaleza del objeto de estudio de la sociología: que la sociedad consiste tanto de estructuras sociales y mentales. Propone superar las metodologías convencionales de la sociología que abordan aisladamente ambas estructuras, a través de una metodología relacional. Esta metodología explica las estructuras y acciones sociales relacionándolos, describiendo y analizando los vínculos entre campo y agentes sociales; realiza una aproximación tanto estructural como constructivista (Bourdieu & Wacquant, 2012).

De esta forma, establece las bases de una ciencia social total que es teórica y metodológica simultáneamente, que es dialéctica, tal como la sociedad. De este modo, la ciencia social total fusiona teoría y metodología como dos momentos de una misma dinámica. Para que esta ciencia social total se establezca y perdure en el tiempo, es necesario una epistemología que la fundamente y reproduzca, que piense la naturaleza del objeto de estudio, de la disciplina académica que la estudia y de quien la piensa. Esta es la epistemología reflexiva que, a final de cuentas es un retornar del pensamiento, del conocimiento y de los agentes sociológicos sobre sí mismos, con los objetivos de autoajustarse, autorregularse y autocriticarse a través del diálogo. Solo así se asegura la generación de verdades parciales, las únicas posibles en la ciencia, que solucionen problemas concretos (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Entendido que la sociología del conocimiento no agota de ninguna manera la discusión epistemológica, sino que la transforma, ni apunta a la deslegitimación de las distintas tendencias sociológicas sino de su monismo irreflexivo. Aquí se sobrentiende a la sociología reflexiva como la posibilidad de sintetizar los opuestos que hasta ahora han polarizado la discusión epistemológica, resumida por Bourdieu como teoricismo vs. metodologismo. Justamente con la intención de marcar un centro para explorar empíricamente esta discusión en el contexto de la socialización académica en una unidad universitaria de sociología, la ESCCPP-PUCE; y, definir la posición adoptada por la Escuela respecto de esta. Posicionamiento que material, y por ende empíricamente, tiene un impacto importante en la socialización de la sociología a la que se someten los estudiantes y en la posterior capacidad operativa como sociólogos.

Las orientaciones semánticas de la socialización, restringida institucionalmente y organizacionalmente por una lucha política entre la legitimación por los números o por la ideología, quedan, a juicio de Wacquant y Bourdieu, superadas con la reflexividad y la

dialéctica. Ambas sociologías del conocimiento coinciden en lo ineludible de la síntesis entre Marx, Durkheim y Weber, entre la estructura, la comprensión y la dinámica, en la sociología. La transformación de la discusión epistemológica no la agota, como se puede suponer, sino que la enmarca y redirecciona hacia una nueva oposición dialógica, comprendiendo las coincidencias teóricas y metodológicas alcanzadas, abarcando la relación entre la esfera simbólica y material, no solo sus elementos por separado. El redireccionamiento dialéctico es primordial en una institución que busca la socialización de un habitus investigativo, crítico e inclusivo.

CAPÍTULO II

UNIDAD DE ANÁLISIS, VARIABLES DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La ciencia es de hecho, como bien dijo Gramsci⁸⁵, una actividad eminentemente política. Sin embargo no es por ello *meramente* una política, incapaz por ello de arrojar verdades universalmente válidas. Combinar la política de la ciencia (conocimiento) con la de la sociedad (poder), es no hacer caso de la autonomía históricamente instituida del campo de la ciencia y arrojar al bebé de la sociología junto con el agua de la bañera del positivismo. (Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*)

Unidad de análisis

2.1 La sociología: aproximación al conocimiento social e institucionalización como disciplina científica

Definir la disciplina científica y académica de la sociología es una empresa compleja, de grandes dimensiones, dado que no todos quienes participan de ella coinciden en lo que es, y por lo tanto no está exenta de dificultades. Además es una tarea continua, dado que su objeto de estudio, la relación individuo y sociedad, está en constante cambio, sin que esto signifique que no haya constantes visibles y aprehensibles, claro. Una definición amplia, como la de Diccionario de Sociología de la Universidad Rey Juan Carlos, advierte que:

Todavía hoy no existe acuerdo unánime sobre el objeto de estudio privativo de la sociología, como tampoco lo hay respecto a su método. Por no existir, ni siquiera hay una definición comúnmente aceptada sobre el sentido y contenido de la disciplina. Sin embargo, estas dificultades no son prueba de su debilidad como ciencia, sino de su continuo enriquecimiento y de su decidido empeño científico. Más aun, estos problemas expresan la amplia, imbricada y cambiante naturaleza de lo social, que es, a fin de cuentas, a lo que se refiere la sociología, como recuerda Adorno [...] Sea como fuere, parece evidente que la diversidad de conceptos y de modelos teóricos desplegados no es más que una respuesta inevitable a la anchura de lo social; de ahí, asimismo, la dificultad de hallar un objeto único para la sociología. Más bien hay que pensar que lo distintivo de la sociología sea la pluralidad de su objeto y, en consecuencia, la pluralidad de su enfoque. (Hernández & Uña, 2004, p. 1358).

Esta visión positiva y plural de la carencia de un objeto de estudio definido y una definición ampliamente aceptada, contrasta con las propuestas dialécticas presentadas en esta disertación, con las que se está de acuerdo plenamente. Para estas, la pluralidad

se resume en una dialéctica: la del individuo y sociedad, la de agencia y estructura o la de dimensión simbólica y dimensión concreta; y el sentido de esta pluralidad, así entendida, no es sino sinónimo de un abordaje fragmentario, arbitrario y sesgado. Esta visión es compartida, al menos parcialmente, por el Profesor Francisco Morales, para quien la supuesta fortaleza de la pluralidad es todo lo contrario:

La situación poco satisfactoria de la sociología como disciplina científica es difícil de negar. Para empezar no existe ningún campo de estudio unitario llamado sociología. Se trata sólo de un nombre genérico, y bastante ambiguo, para referirse, por una parte, a una proliferación de investigaciones empíricas y, por otra, a una diversidad de escuelas teóricas que rivalizan entre sí [...] Aquí es donde parece radicar justamente el problema. Digan lo que digan, y por más que nos hayamos acostumbrado a esta situación, e incluso a valorarla en términos de “pluralismo” (vocablo proveniente de la política, como si en una disciplina científica valieran los mismos criterios), el carácter “multiparadigmático” [sic] siempre ha sido un síntoma de debilidad (Morales, 2010, p. 72).

Sin ánimo de entrar en polémicas, aquí se considera que ni la visión positiva ni la visión negativa del estado “plural” de la teoría y la metodología sociológicas son acertadas. En este trabajo se afirma que la única manera de abordar la sociología es dialécticamente, dada la naturaleza relacional de la sociedad. Y que, a la sociología, se la puede conceptualizar preliminarmente como una disciplina científica surgida en la modernidad, fundamentalmente para entender y explicar la vida social de los humanos que la conforman, consolidada a partir de la Revolución Francesa y de la Revolución industrial capitalista, las cuales tienen sus raíces en las revoluciones del conocimiento, como fueron La Ilustración y la revolución científica decimonónica, respectivamente (Giddens, Sociología, 2000).

Su vasta esfera de influencia interactúa y se entrelaza con otros ámbitos disciplinarios (biología, antropología, economía, etc.), como consecuencia de que la misma sociedad comprende amplias relaciones entre diferentes campos y esferas institucionales. De tal modo que la sociología, en principio, tiene como objeto general estudiar “nuestro propio comportamiento como seres sociales [...] de la vida social humana, de sus grupos y sociedades” (Giddens, 2000, p. 27). Siendo este estudiar el que puede ser llevado a cabo de diferentes maneras, pero siempre respetando las limitaciones impuestas por la relacionalidad dialéctica.

A esto se debe añadir que la sociología, siguiendo a Giddens, es un medio para tomar distancia de las rutinas sociales e individuales, en el sentido de hechos sociológicos;⁶² con el fin de aprehender y comprender la esfera de la vida social, especialmente de la vida cotidiana, desembarazándonos, dentro de los límites posibles, de nuestras preconcepciones.⁶³ A través de ella se puede analizar los valores simbólicos y estructuras concretas de las relaciones sociales, su desarrollo, así como su vinculación con las relaciones económicas, políticas, y comunicacionales.

En base a esto, se puede afirmar que la sociología permite el estudio de los capitales que conforman los campos y posiciones del espacio social, como contexto estructural condicionante de las disposiciones para las acciones individuales y colectivas.⁶⁴ Es decir que la sociología nos permite entender “los encuentros efímeros entre individuos en la calle hasta la investigación de los procesos sociales globales” (Giddens, Sociología, 2000, p. 27).⁶⁵

Ahora bien, esta dialéctica de la sociedad debe reflejarse en la teoría y metodología sociológica, como se expuso en el capítulo anterior hacen la sociología reflexiva y del conocimiento. Pero, actualmente, la dialéctica se la entiende como una dicotomía antinómica, no relacional, que marca fuertemente el carácter epistemológico de la disciplina, al objeto de estudio y a la metodología con la que se lo aborda. En otras palabras, la mayoría de las propuestas teórico-metodológicas, en vez de entender y abordar dialógicamente “lo que la sociedad hace de nosotros y lo que hacemos de

⁶² Giddens, al igual que Bourdieu, aceptan el sentido durkheimniano de entender los hechos sociológicos como objetos. Este tema se revisó en el acápite **La dialéctica entre estructuras sociales y mentales** en base a lo expuesto por Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 36 y ss.). Para profundizar en la explicación de Giddens, véase (Giddens, 2000, pág. 28 y ss.).

⁶³ Se entiende que los sociólogos no se desembarazan de sus posiciones y valores sociales, económicos y políticos al ejercer la actividad sociológica, pero sí pueden tomar cuenta de ellos, reflexionar, y neutralizarlos (véase la nota al pie no. 57 de la presente disertación). “Al no poder las ciencias sociales eliminar de su práctica los juicios de valor, la sociología del conocimiento, y el subcampo de la sociología de la sociología, adquiere una mayor significatividad en su tarea de descubrir el carácter empírico del sujeto del conocimiento, ampliando su lente de análisis a los grupos que producen y validan el conocimiento sociológico” (Hernández & Uña, 2004, p. 1395).

⁶⁴ De tal manera que para Giddens, así como para Berger y Luckmann, las decisiones de los individuos están fuertemente ligadas a su volición, pero siempre determinadas por un contexto social que las limita y las dispone. Respecto a esto, Bourdieu se decanta por una comprensión de la individualidad desbordada por las estructuras sociales, pues el habitus es pre-reflexivo, una inteligencia intuitiva que proviene de la sedimentación de la experiencia determinada por el campo, que se activa al entrar en contacto (relación) con este.

⁶⁵ En este sentido, la sociología abarca el estudio de las diferentes culturas sociales, incluida la de uno mismo, el diseño y la evaluación de las políticas sociales, el autoconocimiento (Giddens, 2000), las diferentes experiencias sociales y grupales, la reflexión sobre el conocimiento, tanto representativo como práctico, así como el conocimiento sociológico en sí (Bourdieu & Wacquant, 2012).

nosotros mismos” (Giddens, 2000, p. 31), la entienden monológicamente, dando prioridad o bien a la teoría o bien a la metodología, o bien a la estructura o bien a la agencia, siempre una en detrimento de la otra: lo que Bourdieu llama o teoricismo o metodologismo (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Esta antinomia ha tomado varias formas conforme se ha desarrollado la disciplina. Algunas de estas formas fueron mencionadas ya en las justificaciones de este trabajo, a las que se considera se deben añadir las del individualismo vs. colectivismo, consenso vs. conflicto, naturalismo vs. sociologismo, subjetividad vs. objetividad, estática vs. dinámica, neutralidad vs. compromiso, historicidad vs. ahistoricidad.⁶⁶ Todas estas, sin embargo, se las considera en líneas generales como diferentes versiones de una misma contraposición, como ya se demostró (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Es precisamente esta antinomia la que autores como Bourdieu, Giddens, y en menor escala Berger y Luckmann, tratan de superar en aras de una sociología no fragmentada, comprensiva de la naturaleza de su objeto de estudio, que produzca verdades, al menos parciales, y que pueda resolver problemas concretos de la sociedad y de los individuos. Para entender mejor este problema, su vigencia, y sus posibilidades de superación, es preciso explorar su génesis y desarrollo en las teorías clásicas de Comte, pero especialmente de Marx, Weber y Durkheim (Berger & Luckmann, 2006); (Bourdieu & Wacquant, 2012); y (Hernández & Uña, 2004).

Un seguimiento muy superficial del desarrollo histórico de la sociología nos muestra que este ha sido marcado por un movimiento pendular, a nivel teórico-metodológico, entre los elementos de la contraposición antes descrita –tal como Hessen describió el movimiento pendular entre realismo e idealismo en la filosofía (Hessen, 1977)–. Principalmente, entre el colectivismo y el individualismo, como los elementos más significativos y comprensivos de la dicotomía que aquí se trata (Bourdieu & Wacquant, 2012); y (Hernández & Uña, 2004).

En este sentido rudimentario y cutáneo, se puede afirmar que, si bien el pensamiento social es tan antiguo como la filosofía y la ciencia, la sociología como tal es una disciplina decimonónica que surgió en la Francia post revolucionaria e ilustrada; de la mano de Henri Conde de Saint Simon y de Auguste Comte, la sociología inició como una teorización de lo social marcada por el fuerte cientificismo que caracterizó la época (o lo

⁶⁶ Véase Hernández & Uña (2004, p. 1358 y ss.)

que entonces se entendía como científico) y por el paradigma colectivista. Es Comte quien acuñó el término sociología y quien abogó por una física social (Hernández & Uña, 2004, pp. 252-253).

Posteriormente, la teoría sociológica, así como el resto de las ciencias sociales, se vio fortalecida exponencialmente por Karl Marx, quien también teorizó marcadamente desde el colectivismo y el cientificismo histórico-materialista (Hernández & Uña, 2004, pp. 869, 1322, 1359). Émile Durkheim es otro teórico que definitivamente robusteció la sociología como disciplina con sus aportes teóricos estructuralistas, pero principalmente por sus aportes metodológicos, también desde un punto de vista colectivista y científico positivista. Asimismo fue decisivo en el establecimiento de la sociología en la academia francesa (Hernández & Uña, 2004).

En contraposición a Marx y su “materialismo dialéctico y [...] materialismo histórico” (Hernández & Uña, 2004, p. 869), y a Durkheim y su positivismo colectivista, Max Weber da un giro de tuerca a la sociología y germina el individualismo metodológico planteado por Hobbes⁶⁷ y la sociología comprensiva que prioriza los significados individuales de las acciones sociales. Es esta sociología la que abre el camino para otras teorías y metodologías sociológicas individualistas (Hernández & Uña, 2004) (Giddens, 2000).

Otras de las principales teorías sociológicas que parten del individualismo son el interaccionismo simbólico de George H. Mead y la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. Para Mead, como psicólogo y sociólogo, los individuos interactúan en base al lenguaje y los significados compartidos, los cuales determinan las acciones de los individuos, las que a su vez constan de cuatro fases: impulso, percepción, manipulación y la consumación.⁶⁸ Para Schütz, la interpretación subjetiva del mundo de la vida cotidiana, del conocimiento del sentido común que permite la interacción cara a cara y de las tipificaciones que construyen el sentido de las estructuras y acciones sociales, siempre se originan en la intersubjetividad significativa (Hernández & Uña, 2004).

Al igual que los tipos ideales de Weber, individualismos sin colectivismos, teorías sin metodologías, y viceversa, son prácticamente imposibles de encontrar en la realidad. Pero los fundamentalismos no son ajenos a la sociología, como dice Bourdieu (2012), y

⁶⁷ Para un entendimiento de Weber y Hobbes véase Hernández & Uña (2004, pp. 716 y ss., 1597 y ss.).

⁶⁸ Sobre Mead, véase Hernández & Uña (2004, p. 887 y ss.); sobre Schütz, véase Hernández & Uña (2004, pp. 1263-1265).

deben ser superados a toda costa, si queremos una disciplina científica que resuelva problemas concretos. El futuro de la sociología ya se teje en este sentido, “Pues, desde los años setenta, y muy claramente en los ochenta y noventa, el único puerto seguro para la sociología parece ser la complementariedad y el diálogo entre enfoques y métodos, que superen las viejas dicotomías, como infatigablemente han defendido autores como Bourdieu, Giddens o Ritzer” (Hernández & Uña, 2004, p. 1361).

2.2 La Escuela de Sociología de la PUCE: análisis histórico de su institucionalización

De manera sucinta, la sociología en la PUCE se materializó en 1973 como un departamento auxiliar de investigación y docencia para el resto de facultades de la universidad. Luego, en 1975 se transformó en una escuela y en una licenciatura que producía sociología investigativa, o al menos ese era el objetivo formal que orientaba la estructura y la actividad institucional, así como la socialización de sociólogos y sociólogas dispuesta hacia un perfil igualmente investigativo (García, 2006).

La producción sociológica investigativa se plasmaba en las disertaciones de grado e investigaciones que el entonces llamado departamento realizaba, como es el caso del informe-diagnóstico de Carlos Arcos –mencionado en los preliminares de esta disertación y utilizado como fuente principal de información y datos para esta sección–. Para, finalmente, ser una unidad académica independiente que produce sociología docente y sociólogos y sociólogas con un perfil profesional, que se divide en tres especialidades: desarrollo, política y relaciones internacionales (García, 2006).

Su objetivación –léase institucionalización y legitimación– continúa en la actualidad con la producción de nuevos objetos y objetivos institucionales, mallas curriculares, perfiles tanto del egresado como del profesional, así como las disertaciones de grado, a través de las actividades de los agentes, quienes al interior del campo cumplen con roles específicos –generaciones de docentes y estudiantes que se suceden–. Producción que también está atravesada por las transformaciones del contexto social y político, especialmente de las políticas públicas de educación superior.

Sin embargo, es importante para esta disertación describir un poco más a profundidad acerca de la historia de la institucionalización de la ESCCPP-PUCE, para conocer el proceso de objetivación del conocimiento y poder comprender su acaecimiento en la actualidad. Son muy pocos los trabajos, investigaciones y tesis que tratan el tema de la

institucionalización de la sociología en la PUCE, por lo que se ha tomado el par de trabajos investigativos más relevantes, concretos y completos disponibles en la Biblioteca de la Universidad, que abordan directa e indirectamente, la institucionalización y la socialización de la sociología en la ESCCPP-PUCE.

El más ambicioso es el *Estado actual y perspectivas de la enseñanza de sociología en las universidades ecuatorianas: informe de investigación*, realizado por Carlos Arcos en 1986.⁶⁹ En esta obra el equipo de investigación recoge análisis, artículos, documentos institucionales, memorias de congresos sociológicos, encuestas y publicaciones varias sobre la universidad, las ciencias sociales y la investigación social en el Ecuador, así como sobre sus crisis y propuestas para posibles reformas.

Arcos y su equipo formularon un diagnóstico general acerca de la educación sociológica en las diferentes escuelas que la instruían a nivel nacional a mediados de la década de los ochenta, incluyendo al antes llamado Departamento de Sociología de la PUCE. Este informe-diagnóstico establece una cronología sobre los momentos histórico-institucionales más destacados de la sociología de la PUCE hasta 1986, así como los objetivos institucionales que en cada uno se establecieron. Aquí un resumen puntualizado:

- Creación del Departamento de Sociología en 1973, como elemento adscrito al Consejo Académico de la PUCE. **Objetivos:** cubrir las necesidades de formación en ciencias sociales de todas las facultades de la universidad; investigar la realidad social y política del país; publicaciones periódicas.
- Creación de la Licenciatura de Sociología y Ciencias Políticas en 1975, anexa a la Facultad de Ciencias Humanas. **Objetivos:** abordar la realidad a través de la investigación científica, desde la teoría y la práctica; formar sociólogos para proyectos de investigación a través de talleres prácticos que vinculen activamente a los estudiantes con las investigaciones lideradas por los docentes. Áreas del pensum: metodología y técnicas de investigación; teoría sociológica; ciencias políticas; historia social ecuatoriana; economía.
- Creación del Programa de Sociología Rural conjunto con el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en 1975. **Objetivo:** estudios

⁶⁹ Investigación realizada a raíz de la propuesta del Departamento de Sociología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) al Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CNUEP), con el objetivo de conocer mejor la situación actual de la sociología de ese entonces y poder tener elementos de análisis y decisión para futuras transformaciones.

especializados a nivel de maestría, enfocados en el tema de la transformación del sistema hacendatario de la sierra ecuatoriana.

- Evaluación de los primeros años y formulación de una propuesta para un nuevo programa de estudio en 1977. **Objetivos de la evaluación:** conocer el desarrollo de la sociología en sus primeros cuatro años. **Objetivos de la propuesta:** incluir nuevos criterios en el programa de estudios tales como la politización y el compromiso con la realidad social popular; comprensión de la sociedad como una sola, desde un enfoque totalizador; formar sociólogos y no investigadores, dejando la investigación para la docencia y su práctica circunscrita a talleres formativos. Áreas del pensum propuesto: historia social, teoría social, metodología, economía.
- Formulación de un nuevo programa de estudios en 1979-1980. **Objetivos:** (re)establecer una sociología que vincule irrestrictamente teoría, metodología y técnicas; la institucionalización de la investigación y la formación de investigadores enfocados en la realidad social ecuatoriana; enseñar investigación a través la práctica guiada por investigadores experimentados; docentes investigadores y programa de investigación. Áreas del pensum: teoría social, metodología, talleres y materias de apoyo (Arcos, 1986).

En este sentido, el equipo liderado por Arcos determinó que el Departamento de Sociología de la PUCE buscó institucionalizar un concepto diferente de la disciplina, una sociología investigativa que rompiera con el concepto tradicional de la sociología docente y académica que hasta ese entonces era dominante en el resto de escuelas ecuatorianas. Consecuentemente, de esta acepción se desprendió el objetivo de institucionalizar la concepción del rol del sociólogo como investigador social profesional, dispuesto hacia la vinculación de la teoría, la metodología y la técnica, en definitiva hacia la investigación y la formulación de proyectos. Sin embargo, el autor explica que la ESCCPP-PUCE, poco después de su fundación, fue absorbida por el sentido tradicional imperante en el resto de universidades.

Este sentido generalizado conceptuaba a la sociología como una disciplina crítica que debía tener como eje transversal al marxismo, que debía inclinarse por la militancia política de izquierda, así como debía rechazar la profesionalización de la carrera, por ser funcional a la dominación ideológica del “imperio” o el sistema. Siendo esto último una contradicción, puesto que Arcos establece que el rechazo a la profesionalización era discursiva, pues los graduados de las escuelas a nivel nacional engrosaban las filas de la

burocracia y, en el mejor de los casos, de la academia (Arcos, 1986). Con lo cual se ahondaba la contradicción –falsa– entre ser una sociología filosófica o empírica.

El autor deja muy claro que si bien esta concepción tradicional ecuatoriana de la sociología preponderaba la importancia de la investigación, sólo lo hacía de manera discursiva, puesto que en la práctica se concretaba en los esfuerzos individuales de algunos docentes y no de manera institucionalizada y sistemática (Arcos, 1986). De ahí los esfuerzos de la PUCE por verdaderamente producir conocimiento a partir de investigaciones institucionalizadas más allá de una narrativa ideológica.

Así que el sentido investigativo que la ESCCPP-PUCE buscó desde su nacimiento, en su concepción del rol del sociólogo y de la sociología, como ya se mencionó, sucumbió ante las presiones contextuales. Acercándose de tal manera a la noción tradicional de la que quiso distinguirse al constituirse como departamento: la del sociólogo como “profesional” que apuntaba al compromiso social y la militancia política; alejándose proporcionalmente de la investigación académica que dilucide problemas reales, no ideológicos, que proponga y concrete soluciones factibles y plausibles a estos, y así efectivice ese compromiso social, materializando una militancia política fundamentada en lo real.

Este cambio en la concepción de la sociología y del perfil del sociólogo con las que nació la Escuela de la PUCE, explica Arcos, se evidenció en la *Propuesta para la reestructuración académica del departamento de Ciencias Políticas* de la PUCE, de Archetti, Ayala, Oquist y Velasco, la que evaluó la carrera y propuso un nuevo programa de estudios en 1977. Arcos la cita para exponer que ésta institucionalizaba que “en la sociología se hace dramáticamente evidente que obviamente sesga [...] al individuo que emprende su estudio. La sociología es hoy una ciencia que acepta esta realidad, que acepta su politización y su compromiso con la realidad concreta” (Arcos, 1986, p. 58).

Más adelante, Arcos vuelve a citar la *Propuesta* de 1977 para evidenciar el fuerte viraje del concepto de sociología, del sentido de la socialización del rol del sociólogo y de la sociología en el que se embarcó la ESCCPP-PUCE a tan sólo dos años de haberse establecido. Inclusive, estas citas incluyen las evidencias que intentaban matizar y contener el viraje antes citado, tales como:

reiterando que el compromiso [social y político] no significa de ninguna manera que el Departamento [de sociología de la PUCE] tenga que convertirse en una escuela de cuadros

políticos revolucionarios [...] Sin embargo, hay una cierta especificidad en la formación profesional del sociólogo, que debe ser salvaguardada, so pena de convertirse en una academia que bien podría dar el título de doctor en generalidades (Arcos, 1986, p. 58)

Pero, a pesar de estas aclaraciones, el cambio resultó incontenible, según Arcos, especialmente porque la misma *Propuesta* de 1977 estableció que “El objetivo fundamental del departamento es la docencia –formar sociólogos– y no la investigación, la actividad investigativa deberá ir estrechamente asociada a la docencia [...] (Archetti y otros, s.f., 4)” (Arcos, 1986, p. 58). Algo importante de resaltar es que el trabajo de Arcos no acredita en qué medida la *Propuesta* de 1977 realizada por Archetti y otros se institucionalizó en la PUCE, si parcial o totalmente.

Lo que sí acredita es que hubo una gran presión por medio de la *Propuesta* de 1977 para que el perfil investigativo y científico de la sociología con el que se da inicio a la ESCCPP-PUCE, y su consecuente agencia, se incline por el discurso decantado hacia lo político y lo popular. Esto es, en la visión del autor, también una evidencia del debate y clima político, social y académico que contextualizaba la Escuela y su desarrollo a finales de la década de los setenta.

En respuesta a esta propuesta, Arcos puntualiza que en 1979 se vuelve a discutir el sentido de la concepción de la sociología y del rol del sociólogo, con el afán de rescatar aquella acepción que se estableció en los inicios de la institucionalización del entonces Departamento de Sociología: el de la investigación en campo, el de la científicidad rigurosa y práctica consecuente de una abordaje teórico metodológico completo. Pero, según el autor, la reversión resultó dificultosa por algunos aspectos, de los que destaca: la falta de una investigación sistematizada e institucionalizada como un eje transversal de la unidad académica, la falta de talento humano (desvinculación de casi la mitad de los docentes a tiempo completo) y la falta de recursos económicos (Arcos, 1986).

Sin embargo, a pesar de que Arcos dice que el concepto de sociología de la PUCE cambió y la investigación volvió a ser “una actividad que ha dependido de las iniciativas individuales de los profesores y consecuentemente insuficiente para permitir la formación [investigativa] de los estudiantes” (Arcos, 1986, p. 60), hay evidencias que muestran la parcialidad de esta aseveración. Es importante contraponer que la investigación no desapareció finalizada la década de los setenta, como podría leerse a partir del informe, pues el pensum adoptado en 1980, según el mismo Arcos, mantuvo un área investigativa

académica importante, pues de las cuatro áreas académicas enumeradas en el diagnóstico de la PUCE, una es de teoría, otra es de materias complementarias, una es de metodología y otra es de prácticas (talleres); siendo estas últimas evidentemente empírico-investigativas.

Lo que puede resultar, tal vez, es que fue el comienzo del declive de la preponderancia de la investigación como eje de la socialización de la sociología y del rol del sociólogo, pues en el documento se concluye que la investigación no pudo ser igual de fuerte que en sus comienzos como disciplina autónoma por los aspectos ya destacados: debilidad económica, docentes a tiempo parcial con poca experiencia, y debilitamiento de la investigación institucionalizada (Arcos, 1986).

Toda esta información producida por el informe-diagnóstico de Arcos y su equipo resulta clave para entender el devenir histórico de la concepción de la sociología y del rol del sociólogo socializada en la PUCE, y la profundización de su antinomia, pero no es suficiente. Pues, aunque acaece como vigente en muchos aspectos, han pasado casi treinta años desde que ésta se produjo, llegó a analizar la situación solamente hasta el primer lustro de los años ochenta y es algo abrupto que concluya que la investigación sociológica prácticamente haya desaparecido.

Por este motivo se acudió a la disertación de grado del año 2006 *La formación de sociólogos para el manejo de proyectos e instituciones de desarrollo social*, de Juan Fernando García Crespo, con el objetivo de conocer mejor con qué sentido epistemológico se significó y asumió la socialización de los conceptos de sociología y de sociólogo después de 1986. Si el rumbo de la socialización sociológica en la PUCE descrita por Arcos pudo ser corroborada dos décadas después, y si continuó vigente entrado el nuevo siglo. Tomando en cuenta que la disertación de García Crespo, aun cuando tiene una perspectiva diferente a la de Arcos, pues busca determinar la conceptualización de la sociología y del perfil del sociólogo enfocado en la especialidad de desarrollo, se fundamenta en gran medida en el informe-diagnóstico de Arcos.

Los aportes de la disertación de García Crespo ratifican mucho de lo concluido ya en 1986, pero arrojan nueva información sobre el sentido del conocimiento sociológico que no está disponible en el informe de investigación de la PUCE para el CNUPEP y que matizan e incluso contradicen lo dicho por Arcos. García Crespo concluye que el Departamento de Sociología creado en 1973, tuvo una fuerza de institucionalización

limitada. Que en realidad no legitimó a la sociología o al rol de la sociólogo formalmente, sino más bien la tipificó empíricamente, dada la práctica investigativa imperante y los convenios institucionales que en ese entonces mantuvo con CLACSO y la Fundación Ford (García, 2006), mostrando que la antinomia epistemológica era fuerte desde el inicio. Incluso evidencia la fuerza limitada de la institucionalización de la unidad al llamarla “Departamento de Ciencias Sociales y Políticas”, siendo que en Arcos y los entrevistados por García Crespo la llaman Departamento de Sociología.

El segundo aporte que destaca el trabajo de García Crespo, gracias a las entrevistas realizadas a parte del cuerpo docente, especialmente la entrevista a la Dra. Bertha García, es la confirmación de que el Departamento de Sociología se impulsó desde la Facultad de Derecho. Reafirmando con esto que en la PUCE la sociología también tuvo su génesis en el pensamiento jurídico, tal como Arcos confirma en su texto que sucedió en la universidad pública (UCE) en la década de los sesenta, pero que, con respecto a la universidad privada (PUCE), no aborda ni define. Esto evidencia que la sociología no se desprende institucionalmente de la filosofía, al menos en el Ecuador, lo cual riñe con ese *statu quo* que mantuvo –y que el diálogo con agentes de la ESCCPP-PUCE confirma que en cierta medida se mantiene– el sentido tradicional teorista, en contraposición al cual el sentido teórico-empírico e investigativo de la PUCE aparentemente se erigió.

Una tercera aportación que distingue a este autor de Arcos es que, si bien la socialización de la sociología y del sociólogo de la PUCE nació con el objetivo de investigar científicamente, la docencia fue igualmente importante en estos primeros años. Es decir que la sociología de la PUCE se diferenció de la del resto del país por sus acciones institucionales: una fuerte inclinación hacia la investigación, como mencionó Arcos, pero nunca divorciada de la visión docente generalizada en todo el país, como da a entender Arcos en su texto –y confirmando en parte la aplicación, al menos parcial, de la *Propuesta* de 1977–. Lo que sí advierte es que la docencia no tenía más peso que la investigación en la concepción del sentido de la disciplina y la profesión, sino todo lo contrario. Esto se fundamenta en que:

Los talleres ocupan el ámbito asignado a la investigación cuando la carrera de sociología no existía, pues estos son concebidos para ser impulsados como la instancia por excelencia de entrenamiento y producción investigativa a lo largo de la carrera. En ellos se debía consolidar y desarrollar el quehacer y estatuto profesional específico del sociólogo de la Universidad Católica, ligado a la investigación social y política” (García, 2006, p. 53).

Pero no solamente los talleres son evidencia que la sociología estuvo orientada a la investigación y a la docencia, a su dialogo activo, si se quiere. García Crespo hace referencia al pensum de aquel entonces, como muestra de que la investigación realizada en los talleres se sustentaba y era producto de las áreas y materias que la malla curricular ofrecía. Un detalle que no se aborda con profundidad en la investigación de Arcos y que éste mismo recuerda en la entrevista que concede a García Crespo para su disertación:

En realidad, el punto de diferenciación era tener una muy buena formación en teoría clásica no vinculada necesariamente al marxismo, sino que el alumno pueda tener varias opciones... luego debíamos tener un fuerte énfasis en la formación metodológica. Era fuerte, yo me acuerdo que era fuerte pues tenían que revisar un área con materias de matemáticas, estadística, metodología, epistemología en la que nos apoyábamos mucho en un buen grupo de profesores de filosofía (García, 2006, p. 54).

Esto es reforzado y validado por la información brindada por el profesor Nicanor Jácome acerca del pensum académico, en cuanto a las áreas que abordaba la malla curricular con la que se concibió la unidad académica. El autor, parafraseando a Jácome, afirma que el área de teoría sociológica constaba de cinco cursos, mientras que el área metodológica constaba de “dos cursos de metodología, dos de estadística, dos de técnicas de investigación y uno de epistemología” (García, 2006, p. 53), a lo que si se añade los talleres de investigación, se evidencia la fuerza del enfoque dialéctico teórico-empírico con que nace la unidad.

Otro aporte muy importante de García Crespo para comprender mejor la historia institucional de la sociología y su socialización en la PUCE, es la descripción puntual del clima social y político que significó la sociología y el rol del sociólogo de finales de la década de los setenta e inicios de la de los ochenta, que indujo a “los tropiezos del perfil del sociólogo vinculado a la investigación” (García, 2006, pp. 63-72),⁷⁰ y que finalmente consolidaron su declive.⁷¹ Respecto a esto, García Crespo detalla que:

⁷⁰ García Crespo le dedica todo un acápite de su trabajo a los tropiezos de la sociología investigativa.

⁷¹ La investigación pierde todo protagonismo en la formación de las sociólogas y los sociólogos hasta entrado el primer decenio del siglo XXI, cuando la disertación de García Crespo es realizada. Para más profundidad sobre la investigación y su declive en la ESCCPP-PUCE ver las conclusiones en García (2004).

las posturas con las que fue asumido el marxismo, con actitudes más cercanas a posiciones ideológicas, habían alejado al Departamento de desarrollar las posibilidades y opciones reales que las distintas teorías sociológicas, y la propia teoría de Marx y de los pensadores marxistas, podían ofrecer para potenciar la producción académica e investigativa y consolidar la dimensión formativa y profesional (García, 2006, pp. 123-124).

Finalmente, García Crespo llega a la misma conclusión de Arcos: que la investigación definitivamente se desinstitucionaliza de la concepción de la socialización de la sociología y del rol del sociólogo en la PUCE, aunque difiere en que haya sido algo abrupto, afirmando que fue un proceso largo y sostenido. Identifica las razones de esto en: la ideologización, problema también identificado por Arcos; la caída del muro de Berlín; y, el desarrollo neoliberal de Latinoamérica, estos dos últimos posteriores al informe de la CNUPE.

Ante esto, la Escuela enfrentó la situación tomando el camino de fortalecer el sentido profesional de la socialización sociológica institucionalizando tres diferentes especializaciones que continúan hasta hoy: desarrollo, política y relaciones internacionales. Según García Crespo, esta decisión se tomó como último recurso para rescatar el vínculo epistemológico entre pensamiento teórico y práctica en la socialización de la sociología realizada en la Escuela. La cual, si ya no era investigativa por haberse convertido en una escuela de formación de cuadros filosóficos revolucionarios alejados por completo de la disciplina empírica, que al menos sea profesional. Además de buscar elevar el declinante número de estudiantes interesados en la carrera (García, 2006).

Variables de análisis e interpretación de resultados

Este análisis histórico de la línea epistemológica institucionalizada, legitimada y socializada en la PUCE, abarca desde 1973 hasta 2006. A continuación se expondrá y analizará la información recolectada en 2014, producida a partir de las variables y los indicadores establecidos por esta investigación para conocer el sentido con el que se asume la socialización de la sociología en la Escuela.

La primera variable que se investigará es la realidad objetiva de la Escuela, o lo que la sociología reflexiva reconoce como las estructuras objetivas de primer orden, a través de un análisis bibliográfico. Es decir, que se analizará el capital simbólico institucionalizado en los conceptos de sociología y del rol o agencia sociológica, legitimados en los principales documentos institucionales de la ESCCPP-PUCE, como son la página digital

de la Facultad de Ciencias Humanas y la de la Escuela de Sociología, el Manual del Estudiante de la Facultad de Ciencias Humanas y las mallas curriculares.

La segunda variable que se analizará será la realidad subjetiva de la Escuela, o lo que la sociología reflexiva reconoce como las estructuras objetivas de segundo orden, a través de entrevistas y encuestas al cuerpo docente y cuerpo estudiantil, respectivamente. A través de éstas se analizará el capital simbólico socializado en los conceptos de sociología y del rol o agencia sociológica e interpretado por los agentes institucionales. Es decir, el conocimiento aprehendido y a su vez objetivado por los actores de la ESCCPP-PUCE; tanto los docentes a tiempo completo, como aquellos a tiempo parcial, así como los estudiantes que cursaron los niveles impares: primero, tercero, quinto y séptimo, dentro de la segunda mitad del año 2014 –primer semestre del período académico 2014-2015–.

Finalmente, la tercera variable que se analizará es la dinámica dialéctica entre la realidad objetiva y subjetiva realizada en las aulas de la ESCCPP-PUCE, a través de observaciones participantes de las clases. Considerando que es en las aulas donde los agentes operan desde sus posiciones en el campo institucional, transformándolo. Por medio de éstas observaciones se explorará cómo el capital simbólico (conocimiento) institucionalizado en los conceptos de sociología y del rol del sociólogo –o agencia sociológica–, formalmente legitimados en la realidad objetiva institucional, son socializados por los docentes e internalizados y externalizados por los estudiantes. Es decir, cómo se desarrolla la interacción cara a cara en la que el conocimiento se vuelve práctico.

2.3 La realidad objetiva o estructuras de primer orden en la ESCCPP-PUCE

El conocimiento estructura a la sociología de la ESCCPP-PUCE al institucionalizarse como campo académico y como práctica académica singular. Este capital simbólico es socializado por medio de objetos y prácticas institucionales que lo legitiman y lo contienen. Los objetos más importantes que circunscriben este conocimiento para ser socializado son: el “Portal de Internet de la PUCE”, específicamente la página digital de la Facultad de Ciencias Humanas y las páginas de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas; y, el “Manual del Estudiante de la Facultad de Ciencias Humanas”, específicamente el perfil del egresado y la malla curricular de sociología. Elementos que son analizados en los apartados a continuación.

2.3.1 Información General sobre la Facultad de Ciencias Humanas⁷²

La Facultad de Ciencias Humanas (FCCHH) cuenta con cinco escuelas, siendo la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas una de ellas. Los objetivos generales, la misión y la visión de la Facultad, son estructuras institucionales de primer orden que constituyen la red semántica sobre la cual la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, ofertadas por la FCCHH, se erigen formalmente. De tal modo que las cinco escuelas comparten, por lo menos parcialmente, un estructura que les da un sentido epistemológico en común. Parcialmente porque cada una tiene una caracterización epistemológica individual, producto a cargo de la dirección académica-administrativa de cada unidad, incluidas en el portal digital y en el Manual del Estudiante.

Ambos documentos definen a las ciencias sociales como un campo disciplinado y científico. Lo cual, consecuentemente, confiere a los actores en su interior, docentes y estudiantes, roles de profesionales formados y en formación con disposiciones científicas. Indirectamente, los documentos caracterizan al conocimiento científico de la sociedad como: saber teórico, metodológico y técnico –acercándose así a la sociología dialéctica y praxeológica, en detrimento de la antinomia teoricismo vs. metodologismo; producto de actividades académicas –la docencia y la investigación–, sobre una realidad social multiétnica y pluricultural, nacional e internacional, fruto de las relaciones históricas intersubjetivas y con la naturaleza. Tipifican la relación entre docentes y estudiantes como aquella que socializa una estructura semántica lógico-racional que configura un pensamiento riguroso, una expresión lingüística disciplinada, y una actividad académica circunscrita dentro de los preceptos ético-profesionales.

Saberes rigurosos, actividades académicas y preceptos que legitiman y socializan valores como la libertad, la solidaridad, la justicia, la equidad, la sensibilidad y compromiso social, ecológico y cultural. Así como también impulsan el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades profesionales aplicadas al cuidado de la naturaleza, manejo de grupos plurales y diversos, organización de espacios participativos, y el análisis técnico de las diferentes esferas de la realidad social, que aseguren la calidad profesional y personal de los actores socializados y socializantes –conformando los universos simbólicos de la sociología y las otras disciplinas de la FCCHH.

⁷² Véase Facultad de Ciencias Humanas, <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Ciencias%20Humanas/19?link=oln30.redirect>, 2015.

De modo que, el mensaje con los objetivos generales, la visión y misión de la Facultad, mencionan los presupuestos teóricos-metodológicos de las escuelas, pero no los definen. Resaltan el resumen de valores profesionales ofertados por sobre el tipo de ciencia social que se propone y socializa. Se espera que las actividades académicas mencionadas – docencia e investigación– esclarezcan mejor desde dónde se asume la socialización del conocimiento científico de la sociedad.⁷³

Para posteriormente, con un entendimiento de conjunto de la realidad objetiva, contrastar con encuestas, entrevistas con los actores y las observaciones en las aulas constatarán si esta aparente superación de la dicotomía epistémica –vinculando más pensamiento y práctica– se concreta de manera sistémica y generalizada en la socialización académica de la mayoría de estudiantes. Es curioso que hasta aquí, los documentos no establezcan como elementos institucionalizados: el desarrollo de las habilidades numéricas lógicas-racionales; el uso de paquetes informáticos básicos para la recolección y el tratamiento de información (investigación vía ordenador); y, las políticas de inclusión fisiológica, étnica, política, ideológica y de género, como parte importante de la posición epistemológica de la FCCHH.

2.3.2 Información general de la ESCCPP-PUCE⁷⁴

La Escuela de Sociología y Ciencias Políticas se estructura, según el Portal Digital y el Manual del Estudiante, como una unidad académica sujeta a la FCCHH, con tres especializaciones: Desarrollo, Relaciones Internacionales y Política. Estas especializaciones se institucionalizaron en la Escuela, como ya se dijo, en aras de profesionalizar y especializar la carrera aun más, así como aumentar el declinante número de estudiantes al final de la década de los ochenta e inicios de los noventa (García, 2006). Siendo esta estructuración académica y profesional característica en la sociología de la PUCE de las del resto del país.

⁷³ En la página digital del Área de Investigación (AI), así como en el subcapítulo del Manual del Estudiante dedicado a la AI, se encuentra una visión epistemológica más elaborada de la Facultad, que orienta la socialización vinculando docencia e investigación. Se encuentra la reciprocidad entre teoría y realidad que la sociología del conocimiento y reflexiva establecen como básica. Así, el AI se estructura para que las disertaciones de grado y tesis, las consultorías, los grupos y líneas de investigación y los proyectos impulsados por la Dirección de Investigación y Posgrados de la PUCE se coordinen entorno a cuatro objetivos: crear espacios de difusión de resultados, de encuentro, crear equipos multidisciplinarios e identificar redes de investigación. Pero la socialización que vincula docencia e investigación no está institucionalizada para todos los estudiantes, sino para los pocos que pueden participar en las investigaciones de los docentes.

⁷⁴ Véase Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Sociolog%C3%ADa%20con%20menci%C3%B3n%20Desarrollo/262?link=oln30.redirect>, 2015.

La página digital de la Escuela no distingue entre objetivos generales, misión y visión como en la página digital de la FCCHH, sino que se estructura con dos elementos: un mensaje de la Dirección de Escuela a cargo del profesor Wladimir Sierra, Director de Escuela, y en una breve reseña histórica. Tampoco existe una distinción entre las especializaciones mencionadas, es decir, no cuenta con descripciones singulares para cada mención, por tanto, tampoco explica los objetivos que enfocan cada una de ellas, pues las tres comparten el mensaje y la reseña. Esto resulta escaso para caracterizar la sociología y el rol de la sociólogo, y francamente deriva en confusión porque parecería, a partir de esta información, que estudiar sociología con mención en Política, Desarrollo o Relaciones Internacionales no se diferencia.

En el mensaje de la Dirección, los sociólogos son descritos como seres “concientes” y la sociología como una “conciencia” caracterizada por la crítica y la reflexividad. Sin embargo, no define cómo es que se construye dicha consciencia, y menos que esta es posible por la generación de conocimiento resultante de la vinculación entre teoría y metodología sociológica. Tampoco menciona si dicha consciencia es una consciencia política, sociológica, científica, moral, histórica, clasista, o todas las anteriores. Es una descripción francamente especulativa y etérea.

En este sentido, se contrapone al claro mensaje de la Facultad, que busca el desarrollo de disciplinas científicas a su interior. Para Bourdieu, el desarrollo de una consciencia es necesaria para la reflexividad crítica, pero posible sólo por la generación praxeológica del conocimiento: teorización sociológica sobre la sociedad y corroboración de la misma por medio de investigación sociológica. Es decir, dilucidar la sociedad y sus problemas requiere teorías, metodologías y técnicas que permitan acercarse a esa sociedad concreta, para resolver desde la sociología esos problemas concretos, pasando de lo abstracto a lo práctico (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Este mensaje describe claramente como objeto de estudio de la sociología a “los disímiles espacios de la vida social [...] las estructuras y los procesos de nuestra sociabilidad; los campos de sentido que cohesionan y soportan nuestros imaginarios sociales” (Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, 2015). Coincidiendo de este modo con Bourdieu, Berger & Luckmann en que la sociedad está formada por una dimensión simbólica y otra dimensión estructural, y que su abordaje sociológico es necesario para la sociología crítica y reflexiva. Pero no menciona que sean dos elementos relacionados

dialécticamente ni que su abordaje también deba serlo, como dicen la sociología del conocimiento y de la reflexividad.

De tal forma que el propósito de comprender las estructuras objetivas de primer orden –o realidad objetiva de los campos y capitales institucionales– en relación de las estructuras objetivas de segundo orden –o universos simbólicos que cohesionan semánticamente la realidad subjetiva e intersubjetiva, propuestas por la sociología del conocimiento y reflexiva– es parcialmente concomitante con la acepción formal de la sociología presentada por la Escuela y la línea epistemológica de la socialización en la institución. Este punto es muy importante porque se puede ver el intento de la ESCCPP-PUCE por institucionalizar y socializar una sociología estructural y simbólica, sin llegar a ser dialéctica y praxeológica. De modo que el mensaje caracteriza una sociología parcialmente concomitante con lo propuesto por las sociologías del conocimiento.

Continuando con el mensaje, se observa que no explica cuáles son “los disímiles los espacios de la vida social” (Facultad de Ciencias Humanas, 2015) que serán abordados por la malla curricular; ni cómo estos espacios se imbrican como una misma totalidad. Tampoco se amplía cómo se relacionarán estos espacios de la vida social durante la carrera, si teórica o empíricamente, o ambas. Podría pensarse que los disímiles espacios serían abordados por las diferentes especializaciones académicas, aunque sería arbitrario, dado lo vasto de lo social. Como esto no está presente en el mensaje, no se entiende con claridad si el sentido epistemológico socializado desde la Escuela –para quienes cursan o quieren cursar la carrera– vincula todos estos espacios o los toma aisladamente; si solo circunscribe los espacios pertinentes a las especializaciones, o qué pasa con los espacios que son abordados por otras especializaciones o menciones no ofertadas por la ESCCPP-PUCE.

Más adelante, el mensaje vuelve a caer en la vaguedad sobre la vinculación metodológica de la teoría y la práctica sociológica en el proceso de socialización. Primero, porque habla de volver operativa una crítica sin explicar cómo –por ejemplo, si esto se logra a través de los programas e investigaciones vinculados a la Escuela (área investigativa ‘AI’). Segundo, porque habla de una crítica sin explicar a qué se refiere –si se debe sobreentender que se refiere a una crítica de la sociedad y de la sociología desde las mismas teorías y metodologías sociológicas, como propone la reflexividad bourdieana; o si se trata de la crítica propia de la sociología (cada gran autor crítica de uno u otro modo a sus predecesores y a la sociedad); o, si se refiere a volver operativa

sociológicamente una crítica filosófica, política, ideológica, etc., que no pertenece necesaria o estrictamente al ámbito sociológico pero que por algún motivo es pertinente, como la corriente filosófica de Frankfurt del siglo XX.

De igual forma, al continuar la exploración del mensaje, no es claro qué es volver “operante la crítica en la procesualidad social” (Facultad de Ciencias Humanas, 2015) y cómo. Si la crítica se vuelve operante porque la Escuela es capaz de realizar la acción de criticar, o si se vuelve operante porque la acción de criticar consigue el efecto deseado – transformación de la sociedad, un problema o problemas sociales específicos, o del estado del arte, por ejemplo. Si el volver operante la crítica se realiza durante el proceso de socialización general, durante las especializaciones, o solamente en el área investigativa y por quienes acceden a ella. Si volver operante la crítica social se refiere a una operatividad abstracta (teórica), a una empírica (metodológica y técnica), por separado, o vinculadas. Y, si volver operante la crítica se refiere a que la sociedad sea crítica consigo misma, que la Escuela sea crítica, o que la sociología y los sociólogos sean críticos.

Regresando un poco, se puede entender que la Escuela busca formalmente socializar una sociología praxeológica, al menos parcialmente. Se puede especular que la operatividad de la crítica vendría de la superación de la crítica abstracta por medio de la materialización de una investigación sociológica teórica y empírica, o por medio de proyectos, que resuelven cuestiones sociales concretas. Lo ideal sería, según Bourdieu y Wacquant, que la crítica sociológica se entienda primero como autocrítica, que ajuste constantemente las herramientas teóricas y metodológicas de la sociología; luego como una capacidad que logre efectos tangibles sobre una realidad social concreta; y, que adquiera la característica de ser operativa a través de un proceso socializante metodológicamente específico y generalizado, no sólo para quienes acceden a los programas e investigaciones vinculados a la Escuela.

Segundo, al utilizar el neologismo “procesualidad social” da pie a la ambigüedad e indeterminación, puesto que el concepto no consta en los diccionarios consultados. En el diccionario de la RAE solamente consta el adjetivo *procesal*, del sustantivo *proceso*. De hecho, lo *procesal* hace referencia a un término jurídico de legitimación de un proceso legal. Por ende, se puede entender que la “procesualidad social” se refiere al proceso estructural de la sociedad, o a las legitimaciones simbólicas del proceso social, o a su relación; lo cual haría alusión a una epistemología reflexiva. Veremos más adelante su

concreción al observar las clases y la retroalimentación que produzcan los actores institucionales.

En seguida, el Mensaje de la Dirección expone que este proceso de volver operativa una crítica, tiene como objeto lograr “más altos grados de humanización” (Facultad de Ciencias Humanas, 2015), lo que sólo confirma parcialmente la acepción de volver operativa una crítica en el sentido que guíe una acción social y política que conduzca a la transformación social. Pero sólo en el caso de que la categoría “humanización” sea sinónimo de transformación social y política, pues no se entiende a qué se refiere con “humanización” y su relación con la sociología. Bien podría abarcar la humanización como el proceso de hominización estudiada por la biología, o los procesos de humanización relacionados con la antropología, o la humanización como proceso psicológico del desarrollo de una consciencia, o la humanización como un proceso jurídico-ético (Derechos Humanos).

Si se entiende esta “humanización” como el proceso de desarrollo de una escala valorativa específica, con el fin del desarrollo de una consciencia “humanista” o “humanitaria”, se estaría frente a la socialización de una sociología filosófico-deontológica, y sólo tangencialmente frente a la socialización de una disciplina empírica, científica y materialmente útil, para transformar la realidad social de manera concreta y no sólo discursiva; regresando así a la dicotomía teoricismo vs. empirismo, en la versión que opone valores sociales por sobre hechos sociales.

Si el proceso y escala de “humanización” se refiere a una escala de valores predeterminada y específica, se podría pensar la supremacía de una ideología por sobre una sociología en sí. El mensaje finaliza sin precisar con claridad la pluralidad de campos pertenecientes a la sociología, como ya se mencionó, en perjuicio de quienes no están familiarizados con ella o que aun no saben si estudiarla (futuros estudiantes o de niveles iniciales). Es en “La historia y características distintivas de la Escuela” que la institución presenta una clave que puede ayudar a definir mejor esto de la “humanización”.

Esta reseña “histórica” carece absolutamente de un sentido histórico en sí, de la variable tiempo que permita ver “el pasado [institucional] como gestador del presente [institucional] (Ibáñez, García Ferrando, & Alvira, 2000, p. 21) de la Escuela, para quienes buscan entrar en ella y conocer mejor cual es el proceso institucional. Ésta hace hincapié en las características éticas del campo institucional de la sociología, como son el respeto,

la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad y la libertad, pero solamente se menciona la libertad de cátedra.

También define las características distintivas de las Escuela en la forma de aptitudes y actitudes, o capacidades y habilidades, que la sociología y su agencia deben contemplar, tales como el compromiso social, comunitario, humano y ecológico. No toma en cuenta la auto observación ni la autocrítica sociológica, las cuales fortalecen la teoría y la práctica sociológica, según la sociología reflexiva y del conocimiento. De modo que se confirma parcialmente lo dicho en el párrafo anterior acerca de la “humanización” y la posible institucionalización de un sentido filosófico-deontológico por sobre el sentido científico empírico de la sociología.

Asimismo, las “características distintivas de la Escuela” resumen la estructura profesional de la sociología de la ESCCPP-PUCE a la investigación local y regional, sin detallar si ésta se desarrolla en la socialización regular de la carrera, en la socialización del AI, o si es subsecuente a la socialización en la Escuela, es decir, adquirida en la socialización laboral o en una especialización de cuarto nivel. Posteriormente, legitiman los fundamentos de lo que se puede entender como estructura científica de la Escuela, con la socialización de conocimientos teóricos y prácticos de la sociología, coincidiendo con Bourdieu & Wacquant. La Escuela, parece no dar prioridad a un conocimiento sobre el otro, ni tampoco establece la vinculación dialéctica entre estos conocimientos que asegure haya una teorización sobre las prácticas sociológicas y viceversa, como afirma Bourdieu es imperativo para una sociología efectiva frente a los problemas concretos de las sociedades y las personas, evitando el teoricismo y metodologismo. Veremos cómo resulta esto en comparación con la realidad subjetiva.

Finalmente, la página digital establece que la construcción de la realidad social es llevada a cabo por los sujetos y su intersubjetividad. Esto queda claro cuando dice que “La orientación de la Escuela se basa de manera fundamental en la comprensión del ser humano en su individualidad, como sujeto activo que interactúa con los «otros» en contextos sociales específicos y que genera y produce realidades sociales únicas” (Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, 2015). Sin embargo, llama la atención que no se diga que la Escuela busca la comprensión del ser humano en su colectividad, su sentido gregario, como antecedente a cualquier socialización que configure sujetos individuales (que los sujete a la estructura previa), sino al revés.

Es claro que la sociología no puede obviar al individuo –es imposible por ser elemento de una relación dialéctica entre individuo y sociedad– pero ésta trata más sobre grupos sociales y no específicamente sobre individuos. El mensaje parece proyectar una inclinación individualista “que sólo reconoce a la gente en la forma trunca de un “‘adicto cultural’ supersocializado” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 56), por sobre la colectivista – otra versión de la antinomia entre teoricismo y metodologismo. Por eso se refiere a una construcción de la realidad social, y no a una construcción social de la realidad.

De esta manera, se omite que la relación entre intersubjetividad, estructura y conocimiento es la que genera las realidades, no solamente “el sujeto activo que interactúa con los «otros»” (Escuela de Sociología y Ciencias Políticas, 2015). Resaltando, de esta manera, lo que puede considerarse como una forma de individualismo que favorece la fuerza creadora del habitus, por sobre el relacionismo metodológico entre campo, capital y habitus. Metodología que, según Bourdieu y Wacquant, supera la falsa antinomia individualismo vs. colectivismo.

Es más, el campo –la estructura– es presentada como “realidades sociales únicas” (Facultad de Ciencias Humanas, 2015) producto de las individualidades –como significaciones particulares– y no como elemento ontológico antropológico de todo grupo humano –como significantes singulares. “La oposición entre individuo y sociedad (y su traducción en la antinomia entre individualismo metodológico y estructuralismo) es una de esas “proposiciones endóxicas” que acosan a la sociología al verse continuamente reactivadas por oposiciones políticas y sociales” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 40).

2.3.3 Las especializaciones de la ESCCPP-PUCE⁷⁵

En cuanto a la sociología con mención en Desarrollo, se la caracteriza desde un perfil profesional, vinculándose limitadamente con el ámbito académico científico que promueve la Facultad en su página, y el ámbito crítico reflexivo que el Mensaje de la Dirección enfatiza. También se vincula parcialmente con el ámbito investigativo que se promueve en “La historia y características distintivas de la Escuela”, pues se lo menciona como campo laboral, pero no académico.

⁷⁵ En la página digital de la ESCCPP-PUCE no se exponen las especializaciones más allá de su enunciación, motivo por el cual se utiliza el Manual del Estudiante de la FCCHH para profundizar sobre estas especialidades. En este documento se distingue a cada una: Desarrollo, Política y Relaciones Internacionales, con un breve párrafo que explica la información básica de cada una, respectivamente.

El manual expone que este perfil profesional se basa en la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos acerca del Desarrollo, lo cual se concatena de manera concreta con la dialéctica propuesta por la sociología reflexiva de Bourdieu. Pero se deja entrever que esta reflexividad es solamente en aras del enfoque profesional, no del académico o el científico. Principalmente porque el profesional de esta rama de la sociología conocerá “metodologías y técnicas del desarrollo” (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014, p. 155) –sin precisar si estas técnicas y metodologías son para investigar académicamente el desarrollo, para realizar proyectos de desarrollo, o ambas.

Pero, también, porque respecto del Desarrollo, únicamente se menciona como campo laboral a las empresas de investigación, no a las escuelas o institutos superiores. Además, asegura que el profesional estará capacitado “para enfrentar situaciones conflictivas del desarrollo: pobreza, violencia, desempleo, problemas ecológicos, etc.” (Facultad de Ciencias Humanas, 2015, p. 155), pero no especifica si desde la academia, desde el trabajo social, político, docente, etc. El campo laboral es detallado a plenitud, pero no con relación al campo académico.

La sociología con mención en Política está determinada, igual que la mención en Desarrollo, desde el campo profesional. No obstante, se diferencia de ésta última por concebir la política, además, como un campo disciplinario y académico; pues precisa como sus objetivos la “capacidad de analizar, comprender y explicar la situación social y política” (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014, p. 158) a través de “la práctica investigativa” (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014, p. 158) como elemento primordial de la profesión. Recogiendo así lo dicho en “La historia y características distintivas de la Escuela” sobre la investigación sociológica, y ampliándola, tanto en lo laboral –asesoría, consultoría, y administración pública– como en lo académico –institucional, docente, centros de educación superior, periodismo especializado (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014).

No obstante, evita mencionar que estos objetivos se concreten a través de la vinculación de los conocimientos teóricos y prácticos, desvinculándose, solo en parte, de la científicidad propuesta por la Facultad en su página digital, y de la sociología reflexiva. Tampoco menciona nada respecto del ámbito crítico reflexivo que el Mensaje de la Dirección enfatiza. En definitiva, se posiciona como una mención investigativa, analítica y comprensiva, relacionando las acciones y los campos social y político, en el sentido del relacionismo metodológico reflexivo. Además, como no determina la relación entre teoría

y metodología, no precisa a qué se refiere cuando menciona que esta licenciatura forma competencias para la mediación y solución de conflictos, ni cómo lo lograría desde la teoría política.

La sociología con mención en Relaciones Internacionales es igualmente identificada como desde el campo profesional. Sin embargo, la especialización en Relaciones Internacionales se diferencia de las otras dos menciones, del mensaje de la Dirección de Escuela y de “La historia y características distintivas de la Escuela”, por establecer su campo como uno netamente interdisciplinario. Este está conformado por la relación entre los campos de Sociología, Economía, Política, Historia, Derecho y Sistema Internacional (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014).

A diferencia de la mención en Desarrollo, ésta no vincula la teoría y la práctica como propugna la Facultad en su página digital. Tampoco hace referencia a la lógica crítica reflexiva a la que el mensaje de la Dirección de la Escuela hace alusión. Hace un énfasis parcial en la investigación científica y académica, a diferencia de la mención en política que es más focalizada en este tema. Además, aborda los campos académico y docente tangencialmente pues habla “de la definición y manejo” de instituciones universitarias, capacitación, docencia e investigación. Otra cosa que destaca de esta especialización, y que acentúa su orientación profesional, es “el manejo adecuado de herramientas como los idiomas, las técnicas de negociación, el diseño y evaluación de proyectos y el manejo de paquetes de computación” (Facultad de Ciencias Humanas, 2013-2014). La obligatoriedad de ocho niveles de inglés y de cuatro niveles de otro idioma, así como el manejo y diseño de proyectos, la distingue de las otras menciones.

2.3.4 Las mallas curriculares

Un análisis detallado y profundo de la malla curricular, en sus niveles macro, meso, y micro, sería una labor importantísima para entender de manera comprensiva y reflexiva la institucionalización de la sociología y el papel del sociólogo, y para proponer reformas en aras del desarrollo académico. No obstante, esto resultaría extremadamente extenso y ajeno a los fines descriptivos exploratorios de este trabajo.

Lo que se hará es un reconocimiento muy sucinto de la relación entre teoría y metodología que, según la ciencia social total y el relacionismo metodológico bourdieanos, debe contemplar por necesidad epistemológica y ontológica, la sociología de cualquier tipo. En este sentido, la malla curricular muestra información importante: las

asignaturas teóricas superan diez a uno a las materias metodológicas o prácticas en general. De entre todas las asignaturas, el seminario temático y las prácticas profesionales sobresalen por la participación de los alumnos en el establecimiento de temáticas, de debates multidisciplinares y de aplicación práctica de las teorías, y por la posibilidad de establecer la idea de ciencia social total de Bourdieu.

Ahora, no es tangencial el hecho que las materias prácticas sean abrumadoramente superadas por la importancia dada a las asignaturas teóricas.⁷⁶ Pero, el núcleo de la cuestión es si las materias teóricas se vinculan con la práctica, algo que en la malla, y en la experiencia como estudiante, no se puede vislumbrar. Sobre todo porque el objeto de estudio de la sociología, la sociedad, es dialéctica, es simbólica y práctica simultáneamente, estructura, comprensión, acción. De tal modo que un abordaje teorístico o metodologista, no solo sería inadecuado, sino, poco útil para la comprensión del espacio social, la resolución de problemas sociales concretos, y la utilidad de la fuerza teórica de la malla curricular.⁷⁷

Además, es una cuestión pedagógica, un asunto de la calidad de la comprensión y el aprendizaje, de la efectividad de la disciplina, que las materias teóricas se practiquen. Principalmente porque “admitir la prioridad de la teoría no acarrea aquí ninguna contradicción, puesto que la comprensión de Bourdieu de la teoría misma no es logocéntrica sino práctica” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63). Un ejemplo de esto es que materias completamente abstractas y teóricas como “lógica” o “análisis y composición de textos”, solamente son comprendidas en el marco de una práctica continua. No sólo con ejercicios, los cuales se realizan como parte de las asignaturas, sino con su aplicación y concatenación con en el resto de materias teóricas, en la presentación de trabajos, en la disertación de grado, etc. “la teoría no pertenece a las

⁷⁶ “si las operaciones de la práctica valen lo que vale la teoría que las fundamenta, es porque la teoría debe su posición en la jerarquía de las operaciones al hecho de que actualiza el primado epistemológico de la razón sobre la experiencia (Bourdieu, Chambordeon y Passesron, 1973: 88 [en español 91]) (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

⁷⁷ “En lugar de una continua separación entre estos dos polos, mitigada sólo por una interacción intensificada, Bourdieu aboga por la *fusión* de las operaciones de construcción teórica y de investigación práctica. No busca conectar el trabajo teórico y el empírico de una manera más estrecha sino *dar lugar a que se entremezclen* completamente. Y este argumento no es un pretexto *pro domo* confeccionado para elevar la propia competencia de Bourdieu al estatuto de medida patrón universal de excelencia sino antes al reconocimiento de la estructura inmanente de la práctica científica “realmente existente” que, quiera reconocerlo o no, combina permanentemente concepto y percepción, reflexión y observación” (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 62-63).

proposiciones discursivas sino a las disposiciones generadoras del habitus científico” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

También existe una desvinculación entre la fuerte caracterización profesional, anunciada desde las tipificaciones legitimadas en los documentos institucionales (y por la gran mayoría de profesores en sus entrevistas, que veremos), y la masiva potencia teórica por sobre la metodología o las asignaturas técnicas en la malla curricular –no se encuentra, por ejemplo, una materia de paquetes informáticos, indispensables para el trabajo profesional que se supone caracteriza a la Escuela. En esta línea, se afirma que es cierto que la teoría es preeminente por sobre la metodología y las técnicas, siguiendo a Bourdieu y su parafraseo de Bachelard.⁷⁸ Pero la teoría siempre versa sobre una realidad concreta, y son la metodología y las técnicas de investigación de la realidad las que brindan el soporte material a ese conocimiento teórico “Ningún trabajo científico, no importa cuál sea su punto de partida, puede tornarse plenamente convincente hasta que cruza la frontera entre lo teórico y lo experimental” (Bachelard, 1984: 3-4)” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

2.4 La realidad subjetiva o estructuras de segundo orden en la ESCCPP-PUCE

Una vez que el conocimiento que conforma el campo institucional de la ESCCPP-PUCE y las posiciones de los agentes sociológicos, es objetivado por medio de su tipificación e institucionalización, está dispuesto para ser socializado a través de la distribución del conocimiento sociológico realizada por los docentes, y su internalización por los estudiantes, quienes lo vuelven a objetivar en sus acciones académicas, enseñar y aprender. Cabe resaltar que esta dialéctica sucede, en un primero momento, cuando el cuerpo docente aprehende, interpreta y objetiva nuevamente el conocimiento en clases. Luego, en un segundo momento, este conocimiento es nuevamente aprehendido por los estudiantes, quienes lo interpretan y objetivan una vez más, desde sus propios capitales y conocimientos. Completándose así el proceso del conocimiento por el cual se construyen la realidad sociológica –institucional– de la Escuela. De modo que, explorar el estado actual de esta realidad subjetiva –los conocimientos contenidos en las estructuras de segundo orden producto de las de primero– será el objetivo de esta sección de la disertación, para complementar con lo descrito en el apartado anterior.

⁷⁸ “Sin duda la teoría retendrá siempre un cierto grado de primacía epistémica porque, para decirlo como Bachelard en *The New Scientific Spirit* (1984:4), “el vector epistemológico” va “de lo racional a lo real” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

En este sentido, para poder explorar las estructuras de segundo orden, o estructuras mentales tanto de los docentes como de los estudiantes, se utilizarán dos técnicas: la entrevista y la encuesta. Como se dijo en un principio de esta disertación y al iniciar esta sección, a través de estas técnicas se construirán indicadores que produzcan información cualitativa y cuantitativa sobre las interpretaciones que los actores del campo institucional realizan sobre los conocimientos conceptuados y distribuidos institucionalmente acerca de la sociología y del rol del sociólogo.

En el caso de la entrevista, se obtendrán los conocimientos que los estudiantes han hecho propios a través de su socialización y que por medio de su interpretación, guían sus acciones que, a su vez, institucionalizan la sociología misma y la práctica sociológica. La encuesta está diseñada diferenciando capitales y aspectos del campo que a final de cuentas conceptúan la disciplina y su agencia. Sin embargo –y Bourdieu lo advierte en toda su obra–, las diferencias entre campo y los capitales que determinan el habitus sociológico, entre estructuras institucionales y mentales, se desdibujan en su relación dialéctica, por lo que resultan difíciles de distinguir.

2.4.1 La encuesta a estudiantes de la ESCCPP-PUCE

Las encuestas son realizadas bajo dos premisas: un enfoque comprensivo –cualitativo y cuantitativo–, que responda teórica y metodológicamente a unas exigencias concretas del objeto de investigación –dialéctica del conocimiento–. Las encuestas también responden a la aplicación de un instrumento que permita obtener gran cantidad de información de una igualmente gran cantidad de personas, y que permita la sistematización coherente y menos complicada posible.

El capital cultural sobre la sociología y el rol del sociólogo.

Los estudiantes vivieron, experimentaron, dos socializaciones importantes anteriores a la Universidad: la socialización primaria, solamente posible en el seno familiar y que crea estructuras semánticas que son la base para el resto de edificaciones de sentido; y, la socialización secundaria, aquella que se realizó cuando los entonces niños y niñas, ingresaron a la escuela. Sin que esto signifique que no hayan existido otros ámbitos institucionales de socialización. Como fuese, por ser estas socializaciones las bases sobre las cuales la socialización que se lleva a cabo en la ESCCPP-PUCE se erige, se ha considerado pertinente explorar muy brevemente algunos datos sobre estos procesos previos por los cuales los estudiantes encuestados de primero, tercero, quinto, séptimo semestre y taller de titulación (146 alumnos), atravesaron.

Con respecto a la socialización en la educación secundaria, se preparó un indicador que permite a los estudiantes calificar cuantitativa y cualitativamente su educación secundaria en relación a su actual estudio de las ciencias sociales. Con la pregunta **¿Cree usted que su formación secundaria le proporcionó los conocimientos suficientes para estudiar sociología?**, se buscó conocer si existen dificultades para la socialización en la ESCCPP-PUCE, o asimetrías, por **incoherencia** entre el conocimiento de la socialización previa y la actual, por no existir **secuencia** entre la socialización previa y la actual, o por existir una **distancia** entre los roles socializados previamente y el actual de sociólogo o socióloga, sin que signifique que estas asimetrías sean excluyentes entre sí.

Tabla No. 1

Suficiencia formación secundaria para estudiar sociología		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	23	15,75
1	24	16,44
2	29	19,86
3	28	19,18
4	27	18,49
5	15	10,27
99	0	0,00
Total	146	100,00
Promedio	2,84	-

El 15,75% de los estudiantes encuestados calificó con 0/5, totalmente insuficiente, a su formación secundaria para estudiar sociología. Las principales dificultades encontradas para esto se deben a que no tenían materias relacionadas con las ciencias sociales en las mallas curriculares de su especialización secundaria; o, porque la orientación religiosa del colegio donde estudiaban no consideraba importante este tipo de conocimientos. Incluso, algunos estudiantes explican que en sus colegios la reflexión y el razonamiento, claves para la sociología, no eran parte de lo aprendido.

El 16,44% de los estudiantes encuestados calificó su formación secundaria en sociología con 1/5, o sea, insuficiente. Estos estudiantes atribuyen este vacío a que el bachillerato unificado o de ciencias generales que cursaron ignoró las temáticas sociales, por lo que las mallas curriculares de sus colegios contemplaron la sociología, la Psicología o la Filosofía como materias aisladas, brindaron conocimientos superficiales y no contemplaron métodos de enseñanza que las concatenen unas a otras. Muchos de estos jóvenes señalan que sus colegios dieron muy poca importancia a este tipo de formación,

por lo que tampoco se preocuparon en generar el hábito de lectura especialmente necesario para ciencias sociales, sino solamente en una educación con un enfoque técnico.

A estos dos porcentajes debe sumárseles el 19,86% de los jóvenes encuestados que calificó con 2/5 a su formación secundaria para la sociología, es decir, medianamente insatisfactoria. Quienes se situaron en este quintil, afirmaron que su calificación se debió a la debilidad de las bases que obtuvieron en estudios sociales, a que revisaron superficialmente los temas sociológicos, y a que sus profesores de sociología y materias afines, no tuvieron conocimientos sólidos de ciencias sociales para transmitir ni un método de enseñanza práctico para hacerlo. Esto muestra parcialmente que los estudiantes entienden como razonable la importancia de la relación teórica y metodológica en la enseñanza.

Quienes piensan que tuvieron una formación secundaria en Sociología medianamente satisfactoria, creen que tuvieron algunos conocimientos básicos en Filosofía, Historia y Economía, que les fueron útiles al iniciar la carrera de sociología, pero sólo hasta el primero o segundo año, pues los conocimientos básicos que la universidad les exigió son diferentes a los conocimientos básicos del bachillerato. Afirmaron que la superficialidad en el abordaje teórico de las materias sociales fue un problema recurrentemente mencionado. Pero la falta de práctica de lo aprendido en ensayos críticos y lógicos, la falta de metodologías y técnicas que formen la mirada científica investigativa, la sistematicidad y la rigurosidad, así como, la carencia de trabajos para aplicar la teoría y la metodología, fueron los problemas más mencionados. También mencionaron la escasez de técnicas de estudio adecuadas para aprovechar mejor el aprendizaje. Muchos de este grupo aseguran que tuvieron profesores adecuados, quienes sembraron el gusto y su inclinación por las ciencias sociales, pero sostienen la idea de que la suficiencia parcial de su formación para estudiar sociología es porque no pertenecieron a la especialidad de sociales.

El grupo de estudiantes que calificó con 4/5 su formación secundaria para estudiar sociología, un 18,49% de los encuestados, señalaron que la suficiencia de su formación se debió a que, en primer lugar, recibieron materias de sociales (Sociología, Política, Geografía o Historia), sin especificar si las recibieron como parte de un pensum especializado o uno general. En segundo lugar, mencionaron el haber abordado temas culturales o de realidad nacional e internacional. Tercero, mencionaron que su suficiencia

se debe a haber tratado temas sociales o de sensibilización social al menos por un año lectivo o más, como parte de un pensum especializado o, simplemente, porque el colegio daba importancia a la educación sociológica. La suficiencia en la formación también se atribuyó en gran parte a haber contado con docentes especializados, competentes y de buena calidad, quienes en algunos casos eran asimismo docentes universitarios o recién graduados de Sociología y, por tanto, manejaban y transmitían información, puntos de vista y críticas basadas en teorías y datos.

El 10,27% de los estudiantes que se emplazaron en este grupo con el puntaje más alto, de 5/5, atribuyeron la suficiencia de su educación a las bases recibidas en su colegio, a una formación especializada en ciencias sociales, y a lecturas de autores que se ven incluso hasta el quinto nivel de la carrera de sociología. Los profesores especializados, el enfoque del colegio, el bachillerato especializado, las prácticas, las metodologías de aprendizaje y las lecturas complejas son los elementos más destacados por los encuestados como claves para una formación secundaria muy satisfactoria para estudiar Ciencias Sociales.

La siguiente pregunta que se realizó fue **¿considera que sus técnicas de estudio son eficientes para estudiar sociología?**, con la cual se buscó profundizar acerca del conocimiento previo recibido en la formación secundaria para la licenciatura de sociología y el desarrollado durante el estudio de la carrera. De igual manera que la anterior pregunta, este indicador se dividió en una calificación cualitativa y otra cuantitativa.

Tabla No. 2

<u>Eficiencia técnicas de estudio</u>		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	2	1,37
1	4	2,74
2	16	10,96
3	68	46,58
4	43	29,45
5	10	6,85
99	3	2,05
Total	146	100,00
Promedio	3,28	-

Para la mayoría de estudiantes, sus técnicas de estudio tienen un nivel medio y son útiles para estudiar sociología. Quienes consideraron lo contrario, identificaron sus dificultades asociadas a las técnicas de aprendizaje, técnicas para optimizar el tiempo, la

organización, la retentiva, el empeño y la concentración (es decir que definitivamente las metodologías y técnicas de estudio son muy importantes para aprender).

Pero, sobre todo, quienes encontraron sus técnicas de estudio insuficientes, lo hicieron por falta de conexión teórico-práctica, es decir, en las metodologías para concretar las ideas adquiridas, en relacionar el conocimiento abstracto con el conocimiento material concreto del mundo. Este punto es importante, pues refleja la antinomia teoricismo vs. metodologismo, desarrollada ya en la educación secundaria, y su persistencia en la Universidad; incluso en niveles avanzados como quinto y séptimo semestre de sociología.

La siguiente pregunta se centra en la calificación de la comprensión lectora de los estudiantes de sociología. La pregunta **¿Considera que su comprensión lectora es suficiente para abordar los textos propuestos en los *syllabus*?**, se formuló tomando en cuenta que la lectura es la actividad primordial y la herramienta fundamental para el estudio universitario, pero especialmente para el estudio teórico de la sociedad. Se consideró capital que los estudiantes no solo cuantifiquen su habilidad para comprender lo que leen, sino, que expresen lo que piensan acerca de su comprensión lectora, por lo que éste es también un indicador cualitativo y cuantitativo.

Tabla No. 3

Suficiencia comprensión lectora para abordar libros propuestos en los <i>syllabus</i>		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	5	3,42
1	0	0,00
2	9	6,16
3	41	28,08
4	68	46,58
5	21	14,38
99	2	1,37
Total	146	100,00
Promedio	3,73	-

El grupo de personas que calificó su comprensión lectora con 0/5, es reducido. Tan sólo el 3,42% del total se ubicó en este nivel. Las explicaciones que los estudiantes encuestados compartieron no son muy extensas al respecto, simplemente dicen que es muy confuso entender los textos que se estudian en Sociología. Las personas que se calificaron con 2/5 en comprensión lectora también son pocas, solamente el 6,16% de los encuestados lo hizo. Explicaron que les cuesta entender los libros propuestos en los *syllabus* por falta de práctica y constancia para desmenuzar la lectura y profundizar en

las ideas, así como la falta de tiempo para hacer varias lecturas de los textos más complejos.

El 28,08% de los estudiantes que se calificó con 3/5 de comprensión lectora atribuye su éxito relativo a la práctica que desarrolla su capacidad comprensiva; y que las dificultades que encuentran se deben más a la complejidad de los textos en sí, especialmente los textos filosóficos. Aseguran que la habituación a textos de alto nivel de abstracción teórica, así como la práctica sostenida de realizar varias lecturas complejas al mismo tiempo, son claves para alcanzar mejores niveles de comprensión (desarrollo de metodologías).

En este nivel hay comentarios que expresan que es mejor abordar un autor o un texto a la vez, que varios autores y varios textos al mismo tiempo, especialmente si en el colegio no se leía mucho. También aseguran que comprenden mejor lo que se lee, cuando desarrollan metodologías de trabajo con textos complejos junto a los docentes en clases, y que estas metodologías se hacen más necesarias y/o efectivas cuando se estudian textos con lenguajes más filosóficos (la relación teoría-metodología es muy importante para estos estudiantes).

Quienes piensan que su comprensión lectora es de 4/5, un 46,58% de los estudiantes encuestados, aseguran que su éxito ha sido producto del desarrollo de sus aptitudes y actitudes: el esfuerzo autodidacta, la práctica de lecturas complejas y la guía docente, especialmente el trabajo de los textos en el aula, son nucleares, pues les evita el perderse en las lecturas.

Estos estudiantes también mencionan que los textos filosóficos y el lenguaje filosófico son los más problemáticos, pero que son superados con varias lecturas del mismo texto, con lecturas complementarias y con el uso de diccionarios especializados (metodologías de estudio y abordaje de textos complejos). En otros casos, los estudiantes han logrado una mejor lectura comprensiva con cursos particulares de lectura comprensiva (desarrollo de metodologías y técnicas para comprender las teorías más demandantes).

El 14,38% de estudiantes que se califican con una comprensión lectora de 5/5, atribuyen su habilidad al interés despertado por los textos, como consecuencia de entender por qué los temas tratados en los textos complejos son claves para una competencia sociológica adecuada. De todas maneras, los estudiantes que se clasificaron en este nivel de

destreza, aseguran que el haber estado expuestos a lecturas similares antes de la universidad y el haber sido capacitados con técnicas y metodologías de trabajo de textos desde el colegio (por ejemplo, un solo libro para todo el año para profundizar, tener varias pruebas sobre el mismo libro, vincular los conceptos con la cotidianidad, etc.), han afianzado su buen nivel de lectura, es decir, que las buenas prácticas permiten entender mejor la teoría).

También se menciona que los textos se aclaran cuando son guiados sin sesgos, sin explicaciones ideológicas, lo que evidencia, aunque tangencialmente, la importancia de concentrar los esfuerzos docentes en el desarrollo de metodologías de trabajo de los textos y la relación teórico-metodológica para una mejor comprensión lectora. Un factor clave para quienes sienten fortaleza en este tema es el estar constantemente expuestos a leer por largos períodos de tiempo.

Es así que el tiempo dedicado a la práctica de la lectura es importante para adquirir competencia teórico metodológica en Sociología. Por esto se incluyó en la encuesta una pregunta con doble indicador, para comprender mejor esta actividad fundamental en la formación de los sociólogos. La pregunta **¿Cuántas horas de lectura realiza a la semana?**, se divide en dos respuestas posibles: el número de horas de lectura que dedican los estudiantes a la formación sociológica y el número de horas que dedican al deleite personal.

Tabla No. 4

No. de horas de lectura por semana		
No. horas por semana	No. Personas	
	Formación académica	Deleite personal
Total	146	146
Promedio de horas por semana	8,98	4,78

En el indicador más relevante se obtuvo un promedio de 8,98 horas a la semana. Esto representa un promedio de 1,28 horas diarias, lo que podría resultar insuficiente si se toma en cuenta el número de créditos y de libros por asignatura propuestos en los *syllabus*. Más adelante se comparará este indicador con la información obtenida en las observaciones participantes y las entrevistas a los docentes, que arrojan datos contradictorios, pues indican que es posible que los estudiantes enfrenten una saturación de lecturas o créditos semestrales –tal vez por eso en el indicador anterior muchos

alumnos sugirieron que se haga una sola lectura a la vez y no varias, para mejorar la calidad de su comprensión lectora.

Pero la suficiencia del número de horas dedicada a la lectura sociológica puede variar subjetivamente. Por eso se preparó otro indicador sobre la lectura, para que sean los mismos estudiantes quienes califiquen esta suficiencia. La pregunta decía así: **¿Considera que son suficientes las horas de lectura dedicadas por usted a la lectura de los textos sociológicos propuestos en los *syllabus*?**

Tabla No. 5

<u>Suficiencia horas de lectura de textos sociológicos</u>		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	3	2,05
1	8	5,48
2	40	27,40
3	56	38,36
4	29	19,86
5	7	4,79
99	3	2,05
Total	146	100,00
Promedio	2,91	-

A esta pregunta se obtuvo como respuesta un promedio de 2,91/5. Es decir que los estudiantes encuestados consideran que su dedicación a la lectura de textos sociológicos es algo insuficiente. Esto incide directamente en la dialéctica del conocimiento, pues sin la internalización del conocimiento, sin el trabajo necesario de aprehensión de los objetos primordiales del conocimiento sociológico (las teorías se objetivan en libros), difícilmente se podrá tener externalizaciones, objetivaciones en trabajos, pruebas y diálogos en clases, por no tener primero los elementos necesarios para producir conocimiento.

Son minoría quienes consideran que el tiempo dedicado a la lectura sociológica es completamente insuficiente, pues solamente el 2,05% de estudiantes se ubican en 0/5, o insuficiente, pues el 5,48% de los encuestados se calificó en 1/5. De igual manera, tan solo el 4,79% de los estudiantes encuestados creen destinar el tiempo suficiente a sus lecturas. Si 0/5 es totalmente insuficiente, 1/5 insuficiente, 2/5 es algo insuficiente y 3/5 es algo suficiente, se puede entender que la satisfacción es algo menor a la suficiencia media. Este punto será vuelto a tratar por los docentes más adelante, en el análisis de las entrevistas.

Como en la actualidad vivimos una sociedad interconectada por la red digital y abrumada por las fuentes de información para la formación académica y personal, se preguntó **¿Cuántas horas de Internet utiliza a la semana?** Igualmente, la pregunta se dividió en dos indicadores, el número de horas a la semana dedicadas al uso del internet para la formación académica en sociología, y el número de horas dedicadas para el deleite personal.

Tabla No. 6

Horas Internet por semana		
	No. Personas	
Horas por semana	Formación académica	Deleite personal
Total	146	146
Promedio de horas por semana	11,49	40,62

El cuadro resumen que aquí se presenta muestra que el Internet es claramente todavía una herramienta de esparcimiento o de formación aparte de la sociológica, si se considera que el número de horas de dedicadas al esparcimiento cuadruplica al número de horas de dedicadas a la formación académica. Cabría la posibilidad de revertir esta tendencia en un futuro para que los estudiantes potencialicen el uso de esta herramienta y se pueda conjugar sus beneficios en relación a la lectura y a las técnicas de estudio.

Volviendo al tema de la formación secundaria para las sociología, se les preguntó a los estudiantes si **antes de entrar a la ESCCPP-PUCE, ¿conocían de la sociología y de los sociólogos y sociólogas?**, para obtener cuatro respuestas: dos cuantitativas, y dos cualitativas.

Tabla No. 7

Conocimiento anterior al ingreso a ESCCPP-PUCE							
	Puntaje	No. Personas	Porcentaje		Puntaje	No. Personas	Porcentaje
1	19	13,01	1	21	14,38		
2	34	23,29	2	25	17,12		
3	31	21,23	3	26	17,81		
4	28	19,18	4	14	9,59		
5	11	7,53	5	12	8,22		
99	2	1,37	99	2	1,37		
Total	146	100,00	Total	146	100,00		
Promedio	2,82	-	Promedio	2,70	-		

En el indicador cuantitativo, los estudiantes calificaron como medio su conocimiento acerca de la sociología y los sociólogos con un 2,82/5 y el de sociólogas/os con un 2,70/5. Respecto a su conocimiento cualitativo de la sociología, se les preguntó ¿qué conocían?, previo a su entrada a la ESCCPP-PUCE, a lo que los jóvenes respondieron que conocían generalidades. Dijeron que conocían que era una ciencia social, algunos decían que sabían que era ciencia teórica, otros que era una ciencia técnica, pero en su mayoría la entendían como ciencia inclinada hacia la técnica. Otros respondieron que se orientaba a la metodología y el trabajo de campo, a investigar y analizar las problemáticas sociales, para el diseño e implementación de proyectos. Conceptualización muy acorde con la praxeología social y la ciencia social total propuesta por la sociología reflexiva de Bourdieu, pero que no era generalizada.

Comentaron que esta conceptualización se construyó a partir de revisión en sus colegios del Positivismo, del Materialismo, del Marxismo y del Marxismo Latinoamericano, así como del Feminismo y de la Filosofía; asimismo del estudio de la conformación y orígenes de la sociología y los debates acerca de su cientificidad. Otra fuente que nutrió este conocimiento general fue el estudio puntual de algunos autores como Hegel, Zizek, Kant, Gramsci, Marx, Agamben, Foucault, Arendt, Weber, aunque casi todos no son sociólogos sino filósofos; pero que, de todas maneras, consolidó lo que sabían del campo de la sociología antes de entrar a la Escuela.

Sobre el concepto de sociólogo, se les preguntó **¿qué conocían?** A lo que respondieron que conocían, previo a su formación sociológica en la ESCCPP-PUCE, que los sociólogos y sociólogas eran individuos, en unos casos, y un colectivo, en otros, que realizaba actividades transformadoras de la sociedad, sin que, en la mayoría de casos, supieran cómo lograban esto. El sociólogo o socióloga tomaba los hechos sociales como objetos de conocimiento, inteligibles desde la teoría y el conocimiento sistematizado, así como de las experiencias prácticas y, por fuerza, metodológicas. Conocían qué es ser sociólogo o socióloga a través de trabajos realizados en el colegio sobre desarrollados por Erving Goffman, August Comte, Agustín Cueva, Max Weber, Émile Durkheim, Karl Marx, Pierre Bourdieu, Saint Simon y Michel Foucault. Es decir, que también intuían que hay una relación importante entre teoría y práctica.

El conocimiento sobre la actitud de los sociólogos descrita en las encuestas, antes de haber entrado a la ESCCPP-PUCE, resaltaba cualidades como la mentalidad abierta, la multiplicidad de puntos de vista para el abordaje de lo social, la ética única –en el sentido

de especial—, el apego a lo cultural (lo cual se entiende como producción de universos simbólicos), y, en gran parte, la lucha social y el activismo por el buen estado de la sociedad. Esperaban que los sociólogos y sociólogas lean mucho e investiguen, trabajen en el campo, asesoren instituciones, siempre con un método crítico en el tratamiento y producción del conocimiento, así como la propuesta de alternativas y soluciones para los nudos críticos encontrados en los análisis.

Hubo algunas conceptualizaciones que distinguían a los sociólogos y sociólogas como individuos que interpretan el mundo de una manera diferente a la del individuo común, queriendo hacer alusión a una idea de élites, aunque parecía que se referían más a que la sociología sería un conocimiento que permite alejarse del comentario regular y cotidiano, y acercarse a un conocimiento más elaborado, complejo, que nace del manejo de la teoría y la metodología. A una formación académica. Hubo un caso particular que, antes de estudiar Sociología, tenía en mente que el ser sociólogo era pertenecer a las clases altas y medias altas del país, lo que puede concatenarse con la idea de élites, mencionada en líneas anteriores.

También hubo comentarios que conceptualizaron a los sociólogo y sociólogas como individuos con una alta preparación e inteligencia (esta última es una cualidad subjetiva biológica cerebral), con una práctica profesional enfocada a la lucha social, a la comunicación, a la cultura, a la comprensión social y de la realidad, a través de la abstracción [teórico filosófica], la docencia, los proyectos desarrollados desde el Estado, o de las consultorías vinculadas, especialmente, con el campo del desarrollo.

Una minoría describió haber tenido una percepción negativa de los sociólogos anterior a la formación universitaria, prejuzgándolos de vagos y consumidores de drogas. Algunas explicaciones vinculan su conocimiento previo sobre los sociólogos y sociólogas con figuras tales como el Secretario General de la ONU (¿?), los profesores del colegio que eran sociólogos, o amigos de sus padres o familiares que también lo eran.

Para poder generar un conocimiento comparativo, se les preguntó **¿Qué conoce que es y/o hace la sociología ahora que la estudia?** Muchas de las respuestas explican que, una vez iniciado el estudio de la sociología, tipifican a la sociología como un estudio no científico de la sociedad. Hay muchos casos, también en los que respondieron que la entienden como un estudio subjetivo de la sociedad.

En otros casos la tipifican como un estudio objetivo de la sociedad, y en otros pocos como una ciencia teórico-metodológica, como sugiere Bourdieu. Son aun menos los casos que conciben la sociología como investigación de lo social o una ciencia práctica. También hay quienes la tipifican como conocimientos encausados en corrientes de pensamiento que llevan a conocimientos descriptivos y explicativos sobre la conformación y reproducción de la sociedad, de las relaciones e interacciones sociales individuo-estado, individuo-naturaleza, individuo-individuo. Otros la entienden como corrientes de pensamiento que explican las culturas, las identidades y las representaciones colectivas o individuales; así como también a los actores, a las instituciones, a las organizaciones. Pero no como descripciones fenomenológicas o explicaciones científicas.

Muy pocos mencionan a la sociología como el estudio de redes de significación intersubjetiva, objetivamente delimitadas y establecidas como elementos, a veces conflictivos entre sí, pero definitivamente determinantes de la realidad social, como proponen Berger y Luckmann y en gran medida Bourdieu. También son pocos quienes entienden la sociología en razón de entender la sociedad como un entramado amplio de relaciones de naturaleza compleja y variada, o que la comprenden como herramienta para explicar y entender al ser humano en relación a su contexto social. Es casi inexistente la comprensión de la sociología como el medio para entender el proceso de socialización y su entorno, la producción y la transmisión de conocimientos, las relaciones sociales y de poder, y los conflictos.

Algunas explicaciones tipifican a la sociología como creadora de consciencia sobre la realidad política e intelectual, como creadora de respeto por la alteridad y los diferentes puntos de vista. Lo cual se concatena parcialmente con lo propuesto desde los documentos institucionales acerca de la ética profesional del sociólogo de la ESCCPP-PUCE. Aquí es importante resaltar que Bourdieu reconoce que la sociología es política (ver la cita de Bourdieu al inicio de este capítulo), pero que no debería confundirse la política de la ciencia con la política de la sociedad (Bourdieu & Wacquant, 2012). Algo que parece, por los comentarios de los estudiantes, sucede muy a menudo en la Escuela.

Aun cuando en las encuestas se mencionaron campos sociológicos como son la sociología urbana, la sociología de las organizaciones y la sociología del ordenamiento territorial, enfocado a poblaciones voluminosas, la sociología de nuevas lógicas y dinámicas de movilidad humana, cultura, e intervención social (¿?); una gran mayoría de

estudiantes continúan concibiendo el norte de la sociología al estudio de la teoría, reforzando el teoricismo antinómico mencionado por Bourdieu.

También persisten visiones que equiparan la sociología con el activismo político, el trabajo social, la burocracia, la diplomacia o exclusivamente como desarrollo de comunidades (sin especificar lo que se entiende como comunidades). Sin embargo, aún cuando estas actividades no son ajenas al campo sociológico en general, son visiones que refuerzan las ideas de reducir y limitar la sociología hacia lo técnico ideológico, como mencionaron muchos estudiantes pensaban que era la sociología antes de estudiarla.

De igual manera, existe una inclinación a ver la sociología como filosofía social crítica, no como una disciplina científica constructivista, es decir, que su objeto no es la relación cognitiva entre el razonamiento y la experiencia, la praxeología social. Para quienes ven la sociología como crítica, como una reflexión negativa, y no como una reflexión positiva que conjugue epistemología reflexiva y la práctica investigativa (praxeología social), la sociología no es una ciencia generadora de conocimiento práctico, concreto, material que supere problemas concretos, superando así, también, la ideología, como propone la reflexividad bourdieana sobre las prácticas de la ciencia social total y el relacionismo metodológico –campo (estructura), capital (conocimiento) y habitus (conocimiento práctico).

La interpretación de la sociología como una ciencia y de la escuela como su espacio de desarrollo, es una perspectiva poco difundida entre los estudiantes. Según estos estudiantes, la sociología y la Escuela están actualmente atadas a un acaparamiento epistemológico por parte del marxismo culturalista crítico (¿?). Al final surge, entonces, la posibilidad que la sociología en la ESCCPP-PUCE sea antinómica, dividida entre ciencia social y filosofía social, encajando con la caracterización bourdieana del estado de la sociología en general: fragmentada y contrapuesta entre teoricismo y metodologismo. Asimismo, hay algunos comentarios aislados por parte de algunos estudiantes que expresan que no están seguros de qué se trata la sociología, aun estudiándola y cursando niveles superiores.

Cuando se preguntó **¿Qué conoce que es y/o hace un sociólogo o una socióloga, ahora que estudia sociología?**, se encontró que la conceptualización realizada por algunos de los estudiantes acerca de los sociólogos y sociólogas, los perfilan como personas intelectuales y científicas (sistemáticas), dueñas de un criterio diferente al del

resto de intelectuales; puesto que llevan a cabo proyectos que transforman, o al menos que aspiran a desarrollar transformaciones sociales, con herramientas tanto técnicas, metodológicas como teóricas. Esta es una tipificación reflexiva y praxeológica, que muestra que existe una formación con estos mismos criterios dentro de la ESCUPPCE.

Sin embargo, Hay un número importante de estudiantes que tipifica a que los sociólogos y las sociólogas como intelectuales que ayudan socialmente, a manera de un trabajador social, en pos de la inclusión, el respeto, la accesibilidad y el cumplimiento de los derechos de grupos vulnerables y vulnerados. Esto es algo similar a lo dicho en el mensaje de la Escuela en la página digital respecto a la ética. Respecto a esta tipificación, se puede decir que es una tipificación más profesional que académica.

Algunos de los ejemplos citados por los estudiantes como áreas de trabajo sociológico son: trabajo con mujeres en situaciones de riesgo (frontera norte); trabajo en comunidades (sin dar mayores definiciones sobre qué tipo de comunidades, aunque se puede sobreentender que son aquellas especialmente excluidas); trabajo en organizaciones no gubernamentales, como relacionador o relacionadora comunitaria (sin especificar más al respecto de este rol); y como profesional perfilado a trabajar en la burocracia (ejecución de políticas públicas, más de su investigación y diseño). Esta tipificación es más amplia que la anterior, la académica y científica, es mucho más profesional, y no se centraría tanto en el relacionismo metodológico y la praxeología social, sino en la aplicación metodológica y técnica.

En esta misma línea profesional, algunos estudiantes tipifican al sociólogo y a la socióloga como profesionales de la política exterior y de las relaciones exteriores, es decir como diplomáticos. Otros lo entienden más específicamente como diseñador de políticas exteriores, y otros como agente de los organismos internacionales cooperantes. Asimismo, el rol del sociólogo es descrito como competente para la docencia, sea en el sistema educativo, o sea fuera de éste, como conferencistas o talleristas. Se evidenció, de la misma manera, otra corriente de estudiantes que afirmaron que no están seguros de qué son o hacen los sociólogos y las sociólogas, tanto en niveles iniciales como finales de la Escuela. Por otro lado, también hay varios estudiantes que tipifican al rol del sociólogo como militante político y activista ideológico, como combatiente y activista. Todas estas conceptualizaciones, al igual que en el párrafo anterior, no se concatenan con la visión científica, académica, praxeológica y reflexiva de la sociología dialéctica (teórico-metodológica) de Bourdieu.

Se encontró que también está presente una tipificación crítico-negativa y coyuntural del rol de los sociólogos y de la sociólogas. Lamentablemente, ésta concepción no es tan aislada, y se erige en el sentido de no ser, por ejemplo, “tecnoburócrata cómplice de la SENPLADES” (sic) y otras tipificaciones por el estilo. Estas tipificaciones basadas en lo que los sociólogos y sociólogas no deben ser, parece ser alimentada por una crítica meramente deconstructivista, es decir, totalmente opuesta al constructivismo dialéctico propuesto por la sociología reflexiva y el relacionismo metodológico de Bourdieu.

En este sentido, las tipificaciones de este tipo, no aspiran a la investigación ni a las soluciones concretas académicamente producidas, y preponderan antinomias reduccionistas que priorizan una supuesta visión filosófico-cualitativa (ideológica) por sobre la visión supuestamente metodológico-cuantitativa (profesional) de la sociología. Logrando solamente, en esta línea, alejarse de la sociología dialéctica y comprensiva propugnada por Bourdieu y por Berger & Luckmann, y así alimentar la falsa antinomia que fragmenta la sociología en general. Recordemos que “Bourdieu sostiene que todo acto de investigación es simultáneamente empírico (se confronta con el mundo de los fenómenos observables) y teórico (necesariamente conlleva hipótesis sobre la estructura subyacente de las relaciones que las observaciones están destinadas a captar)” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 63).

Hay tipificaciones minoritarias, además, que divorcian la moral y la ética, incluida en la propuesta de la Escuela, del estudio de la sociología y la investigación sociológica, creyendo que este extrañamiento fortalece la objetividad en el tratamiento de los hechos sociales o la radical ideológica que rompe el status quo (como si esto fuese el rol principal del sociólogo). En este sentido, encasillan a los sociólogos y sociólogas con roles estereotipados como “toma vino en reuniones, habla jactanciosamente, protesta porfiado contra todo y trabaja en otra cosa [que no es sociología]” (sic).

De todas maneras, son mayoría las visiones más integrales que se concatenan con la sociología reflexiva y la del conocimiento. La mayoría no ve mayor conflicto en que algunos sociólogos se decanten por el campo de las ciencias sociales, otros por la investigación, y otros por el campo de acción comunitaria, siempre que la Escuela forme académicos con bases teóricas, metodológicas y técnicas sólidas. Con visiones comprensivas, a manera de sustrato, para especializaciones posteriores en postgrados, para el desarrollo sociológico que cada persona considere adecuada.

Concatenada con estas preguntas, en la encuesta se añadió la pregunta **¿Ha cambiado su concepción de la sociología y de las sociólogas y sociólogos después de su ingreso a la carrera?**, la cual deriva en un indicador doble, o sea, cuantitativo y cualitativo. Esta pregunta tiene el objetivo de permitir relacionar el conocimiento anterior a la Escuela, con el conocimiento desarrollado con la socialización de la Escuela.

Tabla No. 8

Cambio en concepción actual de Sociología y Sociólogos							
Sociología	Puntaje	No. Personas	Porcentaje	Sociólogos	Puntaje	No. Personas	Porcentaje
	0	11	7,53		0	17	11,64
	1	4	2,74		1	10	6,85
	2	11	7,53		2	11	7,53
	3	17	11,64		3	22	15,07
	4	46	31,51		4	37	25,34
	5	46	31,51		5	35	23,97
	99	11	7,53		99	14	9,59
	Total	146	100,00		Total	146	100,00
	Promedio	3,96	-		Promedio	3,66	-
% sin explicación	15,07		% sin explicación	21,23			

Respecto a la cualificación, los principales cambios conceptuales anotados por el cuerpo estudiantil correspondieron al objeto de estudio de la sociología, o al menos en cuanto a amplitud. Es decir que antes, los estudiantes pensaban que la sociología sólo estudiaba la sociedad o algo que podía parecer como historia social, pero que, con el tiempo y el curso de las asignaturas, los estudiantes notaron que la sociología implica comprender la confluencia de una serie de campos en el espacio social, como por ejemplo el simbólico, el político, el económico, etc. Esto implica una alta complejidad que debe ser comprendida y abordada por un estudio igualmente comprensivo, complejo e investigativo de las estructuras, dinámicas y procesos sociales, que pueden resultar problemáticos.

Parece que antes de entrar a la Escuela existía una noción de que la sociología no era tan desarrollada, teórica y metodológicamente; que proponía una verdad ideológica y que no tenía ni práctica ni campo laboral. También, según algunas respuestas, hubo una gran sorpresa con la “preponderancia tan marcada del Marxismo y sus derivaciones revolucionarias del mayo francés” (sic); o, al menos, el fuerte intento de posicionarlos como tendencia única de la Escuela. También cambió la idea de que las ciencias sociales

son solamente cualitativas, incluso sorprendió que haya el uso combinado de métodos cuantitativos y cualitativos, tal como explica Bourdieu debe ser las sociología.

Ahora los estudiantes perciben a la sociología más como un saber integral, multidisciplinario e interdisciplinario, que genera argumentaciones filosóficas y científicas, a pesar de que persisten las argumentaciones políticas o sólo marxistas, que parecen dominar en la Escuela. La evolución del concepto, sea cual fuese, ha tenido un efecto innegable y no previsto en la percepción de sus vidas, específicamente la ruptura de preconceptos y la normalidad de su vida cotidiana y familiar. Dicen que ahora la sociología los ha transformado en personas más críticas y reconocen la necesidad de aplicarla dentro y fuera del aula.

Hay también un conjunto de explicaciones que sostienen que la sociología es una crítica inútil, que no genera certezas sino discursos ideológicos. O, que ésta tiene un sentido utilitario e instrumental para alcanzar otros intereses personales, a manera de una herramienta complementaria para otros campos como el artístico o el literario. Y, otras miradas simplemente persisten en la confusión de qué mismo es la sociología, formada antes de estudiarla en la Escuela. Todas estas visiones de la sociología no son principales entre los alumnos encuestados, según sus respuestas, y podrían ser válidas en ciertas circunstancias, pero no son estrictamente la sociología reflexiva, dialéctica, praxeológica que propugna Bourdieu debe ser esta disciplina científica.

En el caso del concepto de sociólogos y sociólogas, las respuestas cualitativas identificaron un cambio más radical que el cambio en el concepto de Sociología, lo contrario del indicador cuantitativo. Las explicaciones más elaboradas acerca del cambio sucedido en la tipificación del rol de sociólogo, lo identificaron como aquel que partió de una concepción del rol del sociólogo como gente hippie, vaga, nerd, juerguista o nihilista, sin un objeto fijo de estudio más que “la sociedad”, que confunde una ideología o estilo de vida con un campo de estudio o carrera profesional.

Para ahora pasar a entender o caracterizar a los sociólogos y sociólogas al menos como profesionales, con una disciplina que estudia un objeto muy complejo y multidimensional, con un rol laboral más amplio y diverso de lo que pensaban. Una disciplina multidisciplinaria que permite ser tanto investigadores científicos, así como teóricos especulativos que proponen hipótesis, e incluso como “psicólogos sociales” (sic) que

atienden los problemas de la colectividad. Pero siempre altamente instruidos, o que persiguen el conocimiento y el saber, evitando los prejuicios y preconceptos.

Sin embargo, hay varios comentarios de estudiantes que aseguraron que no sabían nada de los sociólogos antes de iniciar sus estudios, y que ahora que la estudian tampoco saben qué hacen. O, al menos, manifiestan que no están claros qué problemas de la sociedad se supone deben explicar y atender los sociólogos y las sociólogas y cómo. Hay también quienes todavía caracterizan a las sociólogas y sociólogos, incluso estudiando la carrera, como un grupo de gente "no tan buena" (sic), con un protagonismo social débil y marginal, como "críticos inútiles y vagos, empezando por gran parte del cuerpo docente" (sic). O, que son inequívocamente militantes de la izquierda marxista.

También hay la noción, menos difundida pero presente, de que pocos son los sociólogos y sociólogas que pueden dedicarse verdaderamente a hacer Sociología para vivir, pues la academia es muy pequeña para todos (siendo la verdadera Sociología, para quienes respondieron así, la sociología académica). Y que, además, es una profesión infravalorada en el cambio de la matriz productiva. A pesar de esto, una amplia mayoría ha logrado sintonizarse con la idea del rol del sociólogo como investigador, pensador o académico comprometido socialmente, propuesta que de una u otra forma se podría encontrar desde la institucionalidad de la Escuela y la malla curricular.

El capital simbólico de la sociología y el rol del sociólogo

Unos de los elementos más importantes para poder conocer mejor el proceso de socialización secundaria de la sociología y su rol, son los motivos que fundamentaron el interés de estudiarla. De tal modo que, si se puede entender los intereses previos al estudio de la misma, producto de socializaciones anteriores, y los actuales, se puede comprender mejor el proceso de cambio engendrado por la socialización secundaria, que, si se recuerda lo explicado por la sociología del conocimiento, por fuerza se construye sobre socializaciones que le antecedieron. Las socializaciones crean estructuras o universos simbólicos que se superponen.

Las razones y motivos anotados por quienes respondieron la pregunta, se presentan en orden desde las más mencionadas a las menos mencionadas. Primero está el gusto por las ciencias sociales, los conocimientos teóricos y metodológicos, que en varios casos inició en el colegio por influencia de docentes apreciados por los estudiantes. Luego, las respuestas sitúan al pensum de Sociología como un importante motivo para estudiarla

(les pareció interesante). Les sigue el ayudar a la comunidad o a la sociedad y a grupos vulnerables a través de trabajo social (persiste es visión del trabajo social que no es siquiera mencionada en las teorías sociológicas aquí utilizadas para la caracterización no fragmentada de la sociología, pues el trabajo social recae más en lo técnico). Otra razón que se repitió en algunas respuestas es la de estudiar la sociología para entender a las otras personas y a sí mismas, a su contexto social y su causalidad, si se quiere; lo cual es completamente validado por la sociología reflexiva y del conocimiento.

Pues bien, se encontró que la especialización en relaciones internacionales convoca un gran interés en los estudiantes, pues les permitiría trabajar, en un futuro próximo, en voluntariados o directamente en la Cancillería de la República (diplomacia), algo empatada con la visión teórico metodológica de la sociología reflexiva y del conocimiento, pero también algo reducida a su visión técnico profesional. Comprender la significación y el significado del mundo, los contenidos gnoseológicos de las culturas y los contenidos epistemológicos de los universos simbólicos, también son un impulso fuerte para algunas personas que se expresaron en la encuesta y se concatena casi en su totalidad con la sociología del conocimiento y reflexiva, como aplicación del conocimiento al conocimiento.

Otros motivos que se repitieron algunas veces en las respuestas de los estudiantes, aunque menos que los antes mencionados, es el interés por la lectura y el trabajo metodológico de textos, sembrados desde su casa (socialización primaria) y el colegio (socialización secundaria), fundamentales para el estudio teórico metodológico de la sociología. También se mencionó el interés por debatir ideas, investigar, interactuar con la realidad social y tener una vida académica, pues hay jóvenes que tienen muy en mente seguir con la docencia, especialmente la universitaria, pero menos en comparación con los anteriores motivos mencionados.

En este sentido, hay respuestas que expresan el interés en la sociología como vía para mejorar su capacidad de comprensión teórica de la política y su aplicación vinculada a ésta, con miras a conocer el funcionamiento de los organismos sociales, la historia humana y problematizar la realidad social, para intervenir en ella y transformarla. Estos dos últimos motivos se enmarcan dentro de las competencias de la sociología construidas a partir de la ciencia social total, el relacionismo metodológico, y la epistemología reflexiva propuestas por Bourdieu.

Hay quienes también se interesaron en la sociología para completar estudios anteriores en otras ciencias sociales, como Economía, en el sentido de reforzar la complementariedad propia de la ciencia social total, o sea, no fragmentada. De igual forma hubo respuestas que explicaron que escogieron Sociología porque cursaban carreras técnicas (trabajo social) o artes liberales (artes plásticas, cine o relacionadas a la cultura) y no recibían una formación teórico metodológica más profunda. Para Bourdieu, el sociólogo construye cultura, pero no es un gestor cultural, por lo que el interés por recibir una formación integral que complementa carreras técnicas está contemplado por la sociología reflexiva.

Son algunas las personas que piensan que la sociología como contemplación filosófica y autoanálisis, o para entenderse a sí mismas dentro de los marcos normativos sociales, y cómo éstos influyen o influyeron en su socialización. Para Bourdieu, la epistemología reflexiva es una manera de autoanálisis, pero entendido éste como el autoanálisis de las prácticas sociológicas, y no como un análisis autobiográfico. Es pensar, en palabras de Bourdieu, una filosofía de las prácticas sociológicas (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Es importante señalar que la mayoría de los encuestados tienen interés por estudiar Sociología para transformar el sistema social, de una u otra forma. Pero son pocos los que buscan transformarlo desde adentro, como un cambio institucional en las estructuras objetivas de primer orden, entendidas éstas como el campo de distribución de capitales, que repercutirá en el cambio del habitus, las estructuras de segundo orden (relacionismo metodológico). Es una lucha social, pero desde las estructuras simbólicas y prácticas (la política de la ciencia social Bourdieana), abandonando la paradoja de los dominados, explicada en el marco teórico, la cual advierte una resistencia improductiva, aunque comprensible, que no transforma la sociedad.

Es limitado el número de personas que se motivaron a estudiar Sociología para profundizar en temas relacionados con la religión, el género, la sexualidad, la exclusión, la desigualdad (o inclusión, equidad y justicia), los derechos humanos y el humanismo. Todos estos son temas puntuales, particulares, que no se contraponen a la sociología reflexiva y del conocimiento, siempre que comprendan la dialéctica del espacio social y apliquen la epistemología reflexiva y el relacionismo metodológico que va más allá del teoricismo y el metodologismo; que igual conduce a la ciencia social total.

Los motivos más particulares y específicos encontrados en las respuestas de los estudiantes para estudiar Sociología fueron muy variados. Por ejemplo, existieron quienes se motivaron por un sentido existencialista, guiado por la búsqueda de un cambio de perspectiva en sus vidas personales para alcanzar una posible catarsis. Otros escogieron Sociología porque querían estudiar Michel Foucault, lo cual es válido, pero es un motivo que podría ser alcanzado sin necesidad de entrar a la ESCCPUCE, o que podría ser tema de un estudio especializado de cuarto nivel. Además, confunde la sociología con Filosofía social, la cual es solamente una parte de la primera (así consta en el pensum), pero no es sustituto del estudio focalizado de la Filosofía; lo cual cae en el teoricismo, se aleja de la relación dialéctica teórico metodológica, aunque no deja de ser una forma de disciplinar el pensamiento ordinario de la vida cotidiana.

Otros motivos particulares encontrados son el de la afinidad generada por la familia o amigos cercanos que la estudiaron; el no haber tenido claro qué estudiar (fue por “pura casualidad” (sic)); el haberse visto forzados a tomar Sociología porque estaban “sin otras opciones” (sic) y necesitaban “tener un campo laboral o título” (sic); o, de plano, porque la sociología fue considerada como una carrera novedosa y en proceso de legitimación social, que permite la construcción de imaginarios simbólicos a través de políticas públicas, y así disputar el monopolio de las ciencias sociales al Derecho. También existieron motivos muy concretos como reformar el Plan del Buen Vivir, o el “tener una carrera de disfrute” (sic). Todos estos motivos particularísimos son importantes, y pueden ser vistos como oportunidades para satisfacerlos, pero siempre y cuando se los engarce con el relacionismo metodológico y la praxeología social de la sociología dialéctica y reflexiva, pues esta realiza, las ideas en objetos y procesos concretos.

En relación a esto, para poder cumplir estos motivos, es necesario el desarrollo de competencias, aptitudes y actitudes sociológicas. Por eso, se les preguntó a los estudiantes si ¿Consideran que el estudio de la sociología requiere de aptitudes y actitudes especiales?, sea como actividad profesional, académica o investigativa. Es un indicador cualitativo que buscó dar cuenta de la consciencia de la necesidad de desarrollar aptitudes y actitudes sociológicas para cumplir sus objetivos.

Tabla No. 9

<u>Considera que el Estudio de la sociología Requiere Aptitudes Especiales</u>		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	1	0,68

Sí	98	67,12
No	40	27,40
99	7	4,79
Total	146	100,00
% con explicación	92,47	-
% sin explicación	7,53	-

La mayoría de estudiantes considera que sí hay aptitudes y actitudes sociológicas que deben ser desarrolladas para hacer sociología y ser sociólogos y sociólogas. A continuación se presentan las respuestas en orden de las más mencionadas a las menos mencionadas. Para los estudiantes encuestados la principal destreza que se debe desarrollar es la de la lectura. En sociología se debe estructurar el habitus lector, es decir, la práctica de la comprensión lectora, del abordaje de libros, especialmente los complejos, pues la capacidad de realizar lecturas adecuadamente permite la comprensión de las teorías y metodologías transmitidas por los autores de estas. En definitiva, si la sociología es dialéctica, como reflejo de la dialéctica de la sociedad, la lectura es el momento de internalización, de adquisición y aprehensión de los objetos de conocimiento, institucionalizados y legitimados en los libros.

Otra aptitud que debe desarrollarse, y que se concatena con la primera, es la escritura. Si la lectura es la internalización del conocimiento, la escritura es la capacidad de objetivarlo, de volverlo aprehensible para los demás. El desarrollo de la capacidad de objetivación de conocimientos a través de la escritura, no sólo que estructura la institucionalización y legitimación de los universos simbólicos de la sociología y de la sociedad en general, sino que los transforma.

Para los estudiantes encuestados una actitud que debe ser adoptada por sociólogos y sociólogas es la crítica. Pero esta no solamente debe ser entendida como inconformidad y constante cuestionamiento del status quo. Debe ser una crítica reflexiva, que utilice la teoría y la metodología sociológicas para hacerlo, sin caer en la paradoja de los dominados (el simple rechazo de las estructuras y habitus dominantes no siempre es el camino a la emancipación). La reflexividad sociológica es una actitud crítica, primero hacia la sociología y el rol sociológico mismos, siendo de así una autorregulación del campo y las prácticas sociológicas, en detrimento de los prejuicios y de las ideologías reificantes. Solamente así la crítica se aleja del sentido común y la cotidianidad, y se valida y es competente como una crítica sociológica que desarrolla la capacidad de

análisis, interpretación y transformación de la realidad social a través de la praxeología social.

Otras aptitudes importantes traídas a colación por los estudiantes son la sensibilidad, la consciencia y la empatía social. Siguiendo esta línea, también la afinidad con la comunidad o el compromiso social desinteresado, así como el gusto por investigar y resolver problemáticas sociales, guían la práctica sociológica. Y, para cimentar la abstracción sociológica, el gusto por la Filosofía, por la Política, y por las Relaciones Internacionales, es decir, el trabajo con conceptos y la interdisciplinariedad, apuntalan la praxeología social (la vinculación teórico-experimental) y la ciencia social total.

Asimismo se mencionan aptitudes ligadas a una Sociología ideológico-política, por ejemplo, “ser firmes en la posiciones” (sic), que no consideran la premisa de que la ciencia siempre cambia. Que la sociología, como el resto de disciplinas científicas, genera verdades, ya sean estas parciales o provisionales, sujetas a la experiencia de una realidad que constantemente muta, lo cual la desafía infatigablemente. Es justamente el cambio continuo de la sociedad el que obliga a la sociología a ser reflexiva, autoobservarse y autoajustarse, riñendo con las posiciones firmes, “condenada[s] a ser superadas” (Morales, 2010). Pero estas posiciones son minoritarias, pues muchos de los estudiantes identifican como una aptitud importante el querer aprender y tener “ganas malditas por derrotar ídolos” (sic), así como llevar al conocimiento por el camino de la *sindéresis* y la actualización continua (de los desarrollos del conocimiento).

Para conocer algo de la simetría entre socializaciones previas y la de la Escuela, se indagó la manera en que el estudio de la sociología es percibido en términos del esfuerzo demandado para estructurar el pensamiento sociológico y las disposiciones propias del rol (socialización secundaria) preguntándoles a los estudiantes **¿Considera que es difícil estudiar Sociología en la Escuela?**

Tabla No. 10

Considera que es difícil estudiar Sociología		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	7	4,79
1	13	8,90
2	13	8,90
3	73	50,00
4	33	22,60
5	5	3,42

99	2	1,37
Total	146	100,00
Promedio	3,03	-

Los datos recogidos muestran una dificultad media, lo que puede ser entendido como una tensión media entre la adecuación del habitus previo a la Universidad (socialización previa) con las exigencias de las estructuras objetivas de primer orden de este campo (socialización secundaria). Se necesita profundizar en este tema para conocer las relaciones entre las socializaciones previas y la llevada a cabo en las Escuela.

Concatenado a este indicador, a continuación se preguntó **¿Considera que la sociología despierta su interés académico?** Algo muy interesante que se encontró en las respuestas de la encuesta es que la sociología, independientemente de si es difícil, o del concepto que tenían de la sociología y el rol sociológico antes de la educación superior, despierta un gran interés para estudiarla, ya sea porque en sí es interesante para los estudiantes, o porque la sociología se entrecruza con algunos otros campos del saber humano que permiten al estudiante tener una puerta de entrada a esos otros saberes que sin la sociología no hubiese conocido. No se puede olvidar que la sociología es una producción cultural y como tal se entrelaza con la comunicación, audiovisuales, cine, entre otras áreas.

Tabla No. 11

Estudiar Sociología despierta su interés académico		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	0	0,00
1	0	0,00
2	2	1,37
3	17	11,64
4	55	37,67
5	71	48,63
99	1	0,68
Total	146	100,00
Promedio	4,34	-

Concatenada con esta pregunta, se formuló la siguiente cuestión a los encuestados **¿Cuáles son sus demandas o expectativas académicas de la formación sociológica de nuestra Escuela?** Aquí, las demandas y expectativas encontradas, como se podía prever, son tan variadas como sus intereses personales; pero, hay unas demandas y expectativas sobre la Escuela que son más recurrentes que otras, por lo que se las presenta en cuatro grupos.

En primer lugar, se menciona como demanda principal la construcción dialéctica del rol sociológico, de un criterio sociológico suficiente y competente tanto en teoría como en metodología, de tal manera que permita el desarrollo investigativo práctico, que resuelva problemas socialmente concretos. Los estudiantes están concientes de la necesidad de que los conocimientos teóricos se entrelacen con el saber práctico, con los problemas cotidianos de nuestra sociedad, que no sean meras abstracciones inertes. Tomando lo dicho por la sociología reflexiva, sólo la práctica confirma si la teoría tiene sentido, sólo así se puede fundamentar una disciplina que da cuenta de las estructuras objetivas de primero y segundo orden, de la sociedad y su dialéctica, con “rigor académico aplicado a la investigación” (sic).

Tomemos en cuenta algunos de sus comentarios y respuestas al respecto de la concatenación teoría metodología: “hubiera esperado que nos enseñen más a hacer investigaciones y a poder aplicar las teorías” (sic), o por ejemplo “realizar salidas de campo y explicaciones [teóricas] desde la práctica” (sic) y “más práctica, no sólo aulas y libros” (sic). El hecho de que son mayoría las encuestas que muestran comentarios tales como “más práctica y menos teoría” (sic), evidencian que ya no es un tema de orgullo académico el tener una Escuela con “potencia teórica” o con gran compromiso y posicionamiento político que prepondera la Filosofía por sobre la Ciencia, reforzando la antinomia. Es evidente el hecho de que es imperativo incluir “más contacto con investigaciones” (sic).

En segundo lugar, los estudiantes demandan que los paradigmas y los objetivos que la Escuela persigue, la multidisciplinariedad y el conocer metodologías diversas, sucedan, se realicen, se concreten con más prácticas con otros campos de las ciencias sociales, porque el estudio de métodos cuantitativos y cualitativos, debería tener aplicaciones prácticas o bien secuencias de estudios en campo, no sólo ser materia en clase. La institucionalización es dinámica, dialéctica; la objetivación del mensaje de la Escuela va más allá de enunciarla en el portal digital, y los estudiantes lo saben.

Demandan, en tercer lugar, que la sociología y la Escuela tengan más relevancia en la producción de conocimiento con carácter académico y científico, individualmente o como colectivo, frente al aparato estatal y la sociedad. Aquí es clara la necesidad de romper esa dicotomía entre Filosofía y pensamiento social vs. científicidad, profesionalización y técnica, porque la una y la otra no pueden ir aisladas, así haya el esfuerzo por

preponderar una sobre la otra. Se espera un posicionamiento tanto en el campo académico como en el campo laboral, con fines de transformación y desarrollo social.

Los comentarios con relación a estos dos temas versan desde “mayor nivel de exigencia y sistematización por parte de profesores” (sic), o “hace falta mayor organización en la escuela en cuanto a docentes y la malla” (sic), “adecuación y organización verdadera de sílabos y materias”, entendiéndose esto como un mejor cumplimiento de los *syllabus*; “es necesario una estructuración y mayor consistencia de la Escuela”, “profesores de alto nivel académico” (sic); “que la sociología de la PUCE sea valorada, difundida, reconocida y propositiva activa y responsable” (sic). y “más seriedad en el campo laboral” (sic).

En cuarto lugar, los estudiantes demandan tener más academia y menos ideología. Es decir, tener una educación con conocimientos actualizados, a través del diálogo en clases y con una pedagogía que facilite el entendimiento, pero sin presiones por afinidades políticas en la enseñanza. En este sentido, hay una importante expectativa por obtener más herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para trabajar, interpretar y comprender la materia, las teorías en los textos presentados en los *syllabus* –tanto de autores clásicos como contemporáneos–, así como la red de relaciones sociales y las ideologías mismas, pero sin reduccionismos ni reificaciones ideológicas, sin cátedras monológicas, de tal manera que permita a cada estudiante decidir su filiación ideológico-política por medio del estudio académico de la pluralidad de opciones teóricas y metodológicas, y del ejercicio laboral.

Los comentarios sobre esta demanda y/o expectativa son que “se mantenga la pluralidad de autores” (sic); “obtener conocimiento que no solo se oriente a una ideología” (sic), “la escuela está cargada de ideología” (sic), entre muchos otros más que por espacio no se incluyen.

También hay algunas demandas que no exceden los límites de la sociología, que se nutren de su estudio, pero que sí exceden la licenciatura como aprender Filosofía, Psicoanálisis, Cine, Economía, Arte. Hay también demandas de carácter administrativo en las respuestas a esta pregunta como que hayan “menos aranceles”, que se pueda recuperar cursos perdidos con más rapidez o que se pueda avanzar más rápido en los estudios con “la apertura semestral de los cursos” (sic) y que haya “mayor campo laboral” (sic). Existen, además, demandas mucho más restringidas, de carácter individual, como “no ser un simple tecnócrata”, o, por ejemplo, que pidan “más cursos y optativas”, “más

asignaturas técnicas como microeconomía, economía solidaria y economía política”, “usar sociología matemática en investigaciones”, “más acceso a congresos, publicaciones y revistas académicas”.

En relación a las expectativas y percepciones del campo laboral para los sociólogos y las sociólogas, se prepararon indicadores específicos que serán presentados más adelante en esta sección. Por lo pronto, se buscó conocer si estas demandas de los estudiantes presentadas por sus respuestas, son o no satisfechas por la Escuela, a través de la pregunta **¿Actualmente estas demandas y expectativas son satisfechas?**, a lo que respondieron de la siguiente manera.

Tabla No. 12

Satisfacción de demandas y expectativas		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	16	10,96
1	10	6,85
2	24	16,44
3	41	28,08
4	22	15,07
5	13	8,90
99	20	13,70
Total	146	100,00
Promedio	3,04	-

Como se puede observar el nivel de satisfacción general es medio, 3,04/5; pero, si tomamos en cuenta que un décimo de los encuestados respondió que está totalmente insatisfecho y que un 23,29% de los encuestados no llega a al promedio de satisfacción, podría entenderse que la Escuela tiende a la insatisfacción de las expectativas y demandas de los estudiantes.

En relación a este punto específico del campo laboral, se prepararon dos indicadores acerca de las oportunidades laborales que los estudiantes conocen tienen quienes estudian Sociología. Porque esta investigación considera importante al campo laboral de los sociólogos. Porque es un expectativa profesional importante de los estudiantes. Pero, especialmente porque es una demanda de ellos conocer si la sociología es una herramienta útil para ejercer en un campo laboral que les permita la comprensión y transformación social, pero particularmente importante les permita su reproducción material. El primero es un indicador cuantitativo que pregunta si **¿Considera que la sociología le ofrece oportunidades en el campo laborales?** Llegando a obtener una

calificación que demuestra que existe cierta desconfianza respecto al futuro laboral como sociólogas y sociólogos.

Tabla No. 13

Considera que la sociología ofrece oportunidades laborales		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	0	0,00
1	7	4,79
2	29	19,86
3	60	41,10
4	28	19,18
5	20	13,70
99	2	1,37
Total	146	100,00
Promedio	3,17	-

Habría que profundizar investigando aparte lo encontrado por este y otros indicadores, y saber el porqué se vislumbra un futuro con oportunidades medias: si por el tipo de formación sociológica que se recibe o solamente porque el mercado laboral para sociólogas/os, en el país, es limitado. Este indicador se concatena con las respuestas a la pregunta **¿Cuáles son sus expectativas laborales al graduarse?**, el indicador cualitativo sobre este tema, el cual muestra, también, cierto temor de los/las estudiantes a no encontrar trabajo y una percepción de que la oferta laboral para sociólogos es muy limitada.

La expectativa laboral de los estudiantes al graduarse es amplia y variada. Los universos simbólicos anteriores a la Universidad, conjugados con la socialización realizada en las aulas de la Escuela, nos dan como resultado una serie de expectativas diversa. Los proyectos, las consultarías, las investigaciones en desarrollo –incluidos aquellos proyectos para comunidades indígenas y comunidades agrarias– y los proyectos urbanos, son los espacios laborales que más interés despiertan en los estudiantes y en los cuales más expectativa tienen en trabajar. Siendo estas opciones las más mencionadas, se hace palpable la importancia de la vinculación de teoría y metodología desde la Universidad.

Otro campo de interés laboral mencionado con frecuencia es el área docente y la académica, principalmente universitaria y de post grado, aunque no descartan la docencia secundaria. También hay expectativas para trabajar en otras y con otras ciencias sociales. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron interés por el trabajo en el

sector público nacional, (especialmente en Cancillería o Ministerio de Relaciones Exteriores), como en el internacional (organismos humanitarios y de cooperación), así como también en el sector privado empresarial. Más que una expectativa laboral, para muchos de los estudiantes es importante “tener un empleo estable, agradable, con buena remuneración económica” (sic). Se evidencia que las organizaciones no gubernamentales (ONG) también son una expectativa laboral importante.

El ámbito político igualmente genera expectativas. Varios estudiantes se proyectan como analistas y asesores políticos y, en menor cantidad, como políticos directamente. En la esfera de los derechos humanos, hay muchas expectativas para trabajar, especialmente, con mujeres y género, “dando voz a quienes no la tienen” (sic) y mejorando su calidad de vida. Otros simplemente tienen la expectativa de trabajar “desde algún trabajo” (sic) sociológico.

En líneas generales estas son las expectativas más recurrentes. No obstante, hay otras expectativas más puntuales, que van desde introspección contemplativa “porque realmente me estoy formando para pensar únicamente a mi mismo y a la sociedad, no quiero trabajar” (sic). Pasan por expectativas negativas y de rechazo al Estado y a la empresa privada como “jamás trabajar para el Estado ni proyectos extractivistas” (sic), “no trabajar en la burocracia” (sic), “no morir de hambre” (sic), “trabajar sin prostituirse” (sic), “trabajar para tener lo mínimo” (sic). Y llegan hasta aquellas que implican hacerse a lo que el mercado laboral dicte y a lo que se puede entender como una profesionalización mercantil, como; “en lo que demande el sistema capitalista” (sic); “que el cartón (título) sirva para insertarme en el campo laboral” (sic). Por otro lado, hay también expectativas espirituales “tener un trabajo que no me aprisione en una oficina” (sic) y muchos más concretas “trabajo para pagar el crédito IECE” (sic).

Sea como fuese, el mercado laboral es, obviamente, una importante preocupación de los estudiantes, sin importar sus opciones sociológicas, políticas o ideológicas. Por este motivo es imperativo que la educación de la ESCCPP-PUCE zanje la antinomia teoría vs., metodología, filosofía social vs. ciencia, sociología cualitativa vs. sociología cuantitativa, en beneficio de los estudiantes. Solamente una sociología praxeológica, dialéctica y reflexiva fortalecerá a los estudiantes de la Escuela de Sociología de la PUCE, para que tengan las herramientas y las competencias necesarias para enfrentarse a la realidad del mercado laboral.

Volviendo al tema académico, se les preguntó **¿Usted proyecta continuar con estudios de cuarto nivel?**, en concordancia con el interés académico despertado por la sociología y las expectativas de la carrera y del mercado laboral.

Tabla No. 14

Proyecta estudios de cuarto nivel		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	6	4,11
1	2	1,37
2	4	2,74
3	15	10,27
4	32	21,92
5	82	56,16
99	5	3,42
Total	146	100,00
Promedio	4,39	-

Se encontró que existe un interés alto en continuar con sus estudios especializados, 4,29/5, lo que podría demostrar, al menos parcialmente, que estudiar Sociología abre perspectivas académicas para especializaciones a futuro. Aunque, también podría demostrar que los requerimientos del mercado laboral son ineludibles, y que el interés de los estudiantes por seguir estudios de cuarto nivel está fuertemente guiado por el mercado. Se requiere un estudio más profundo al respecto. No obstante, en ambos caso, sea por un interés académico o profesional, pues no son excluyentes, la licenciatura debe enfocarse en brindar herramientas teórico-metodológicas vinculadas para estos estudios posteriores o aplicaciones laborales. En el caso de solamente acentuar la teoría social o la metodología y la técnica, es probable que se falle en ambos campos.

En consonancia con la pregunta sobre el mercado laboral y su futuro académico, e indirectamente para corroborar lo encontrado a través de estas preguntas, se le inquirió a los estudiantes **¿En qué área académica y laboral de la sociología le gustaría proyectarse?** A continuación un resumen de las áreas académicas y laborales en las que les gustaría desarrollarse a los jóvenes.

En lo académico les gustaría proyectarse en los campos de:

- 1) educación;
- 2) docencia universitaria;
- 3) investigación;
- 4) planificación y desarrollo social;

- 5) políticas públicas, y
- 6) cooperación internacional.

Los subtemas más destacados por los estudiantes fueron: sociología latinoamericana, estudios ecuatorianos, sociología crítica, epistemología, antropología, comunicación, criminología, economía, derecho, filosofía social, cultura y culturas ancestrales, género, lingüística, arte, familia, medio ambiente, migraciones, e identidad. Los estudiantes no enlazaron estos subtemas con los temas principales.

En lo laboral, los principales campos mencionados fueron:

- 1) academia y docencia (principalmente universitaria –algunos especificaron “en la PUCE”–, ciencias políticas);
- 2) investigación (migración, comunicación, desarrollismo actual, sociología urbana y rural);
- 3) desarrollo (diseño, implementación y evaluación de proyectos sociales, planificación social, género –violencia contra mujeres–, trabajo con comunidades –étnicas, indígenas, ancestrales, rurales–, ayuda social, medio ambiente, economía;
- 4) consultorías interdisciplinarias;
- 5) política (análisis político, políticas públicas, política internacional, asesoría y consultoría política, y fortalecimiento de la sociedad civil);
- 6) sector público estatal (planificación y políticas públicas);
- 7) relaciones internacionales (diplomacia, cancillería, embajadas, consulados, ONGs cooperación, organismos internacionales, ONU, asistencia humanitaria);
- 8) arte (cine y audiovisuales, literatura y poesía);
- 9) sector privado (marketing, opinión pública, turismo alternativo, responsabilidad social, gestión social, opinión pública);
- 10) Legal y Justicia (rehabilitación social, mediación, derechos humanos).

En cuanto al sentido de la evaluación académica en la ESCCPP-PUCE, se les preguntó a los estudiantes **¿Cuál es el orden de importancia de los siguientes elementos que constituyen la estructura de las calificaciones?**, para conocer como interpretan las calificaciones en el sentido teórico práctico, pero más importante, cómo el diálogo, como mecanismo de socialización y mantenimiento de la realidad, es percibido en el proceso de aprendizaje. De los elementos opcionales presentados, los estudiantes los ordenaron de la siguiente manera.

Las pruebas finales, las parciales, los controles de lectura y el diálogo en clases son, en ese orden, las objetivaciones más que los estudiantes más valoran en el proceso de socialización del conocimiento sociológico. Y, los trabajos en clase, los trabajos en casa, conversaciones informales con compañeros y los trabajos de recuperación son las objetivaciones menos apreciadas, en términos educativos. El diálogo sigue siendo altamente valorado por los estudiantes como objetivación del conocimiento adquirido.

Sin embargo, se dio la opción dentro del indicador, a manera de subindicador cualitativo, que se explique qué otros elementos consideraban importantes en el proceso de calificar su aprendizaje. Interesantemente, de los otros elementos que son mencionados por los estudiantes como importantes a la hora de calificar su aprendizaje, una mayoría se relacionan con el diálogo o la práctica, pues son mencionadas: la investigación y los trabajos prácticos, los debates, los foros, las mesas redondas, las ponencias, las presentaciones, los seminarios académicos y los controles de lectura especializados.

En el sentido general de describir el fenómeno del proceso de distribución del conocimiento en la ESCCPP-PUCE, y cómo es interpretada por los estudiantes, se les preguntó **¿Cuáles de los siguientes objetivos orientan con mayor o menor fuerza la enseñanza de la sociología en la Escuela?** Es decir, cuáles creían son las líneas que guían la socialización desde el campo institucionalizado, cuáles interpretaban son los objetivos que encaminan su formación desde la Escuela, no desde su subjetividad como estudiantes individuales. Se construyó un indicador semiabierto para restringir las opciones, por la extensión de la información que podía producirse, pero se dejó un espacio para que pusieran otros objetivos, si consideraban necesario utilizarlo.

Los estudiantes ordenaron como objetivos institucionales, del más importante al menos importante, a la investigación social, el desempeño profesional especializado y la docencia, la militancia o activismo social-político, el mercado laboral y al final la excelencia académica. Esto llamó mucho la atención, pues la excelencia académica debería ser una guía primordial en la academia y la socialización académica. Hay una contradicción que se explorará más adelante.

Es más, se encontraron, en el espacio abierto del indicador, comentarios como “[hay] hegemonía marxista en el ámbito académico y de validez de criterio, estoy en contra de ello y no soy de derecha” (sic). Lo cual también llama la atención porque se estaría hablando de que en la ESCCPP-PUCE la pluralidad de opciones teóricas es parcial, y

que incluso el marxismo –habría que ver qué se entiende por marxismo– valida o invalida los criterios de los estudiantes, que tienen que, incluso, aclarar en una encuesta anónima que no se es de derecha por discrepar –habría que ver qué es lo que se entiende por derecha–. Como se dijo en el párrafo anterior, en la sección del análisis se profundizará sobre este indicador y su concatenación con otros hallazgos.

En el siguiente indicador, se les preguntó a los estudiantes si estos objetivos **¿coinciden con lo que comprenden es Sociología y hace la socióloga y el sociólogo?** La coincidencia de los objetivos institucionales con su interpretación de qué es la sociología y el rol del sociólogo que la ESCCPP-PUCE distribuye socialmente, obtuvo un promedio de 3,07/5, que es un nivel de coincidencia medio. Esto podría ser analizado como una asimetría en la socialización, pues la institución apunta a unos objetivos y los estudiantes entienden otros, pero parecería que es parte de la dinámica dialéctica de la transformación de las estructuras y de la relación con socializaciones previas.

Tabla No. 15

Los objetivos a los que la ESCCPP-PUCE apunta, ¿coinciden con lo que interpreta es la sociología y hace el sociólogo?		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	4	2,74
1	10	6,85
2	14	9,59
3	48	32,88
4	44	30,14
5	18	12,33
99	8	5,48
Total	146	100,00
Promedio	3,07	

A pesar de esto, se puede generalizar que la institución propone, o busca hacerlo, tanto en la página de la Facultad como la de la Escuela, una sociología reflexiva y dialéctica que se aleje de las dicotomías antinómicas, que sea crítica y sea ética (siendo ambos los documentos que conforman la realidad objetiva institucional, junto con la malla curricular, que es el elemento nuclear, pero que por su extensión, profanidad y complejidad). Pero que en la práctica parece que la distribución social del conocimiento sociológico, según lo encontrado hasta aquí, alcanza parcialmente lo que propone.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes **¿Cuál cree ha sido el impacto de la sociología en su vida, en su formación como persona?** Este indicador es tanto

cuantitativo como cualitativo, por lo que a continuación se presentará primero el cuadro con los resultados cuantitativos, y luego las explicaciones de sus respuestas.

Tabla No. 16

Impacto de la sociología en su vida		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	4	
1	1	0,68
2	4	2,74
3	13	8,90
4	59	40,41
5	61	41,78
99	4	2,74
Total	146	100,00
Promedio	4,27	-

El impacto en la vida de los estudiantes es alto si tomamos en cuenta el promedio de 4,27/5 alcanzado por el indicador. Pero el número por sí solo no dice mayor información, por eso es necesario contrastar con las explicaciones cualitativas. Los estudiantes señalaron en sus respuestas, que experimentaron cambios importantes como “visibilizar la estructura y dinámica social” (dialéctica); “un cambio en la comprensión del mundo y su constitución”; “poder de análisis” (sic); “cuestionamiento del entorno”; autorreflexión, perspectiva lógica, analítica y crítica; “sometimiento del sujeto a un sistema” (sic) y “develar identidad” (sic) –no adquirirla, que sería lo que la sociología del conocimiento propone–; “afirmación teórica de la consciencia e inconsciencia” (sic). Estos cambios son consecuentes con la construcción del habitus sociológico, como la conformación de la realidad objetiva de segundo orden, resultante de la internalización de la nueva realidad objetiva de primer orden, del universo simbólico llamado Sociología.

Este proceso de capitalización simbólica y cultural, propia de un posicionamiento en la estructura del campo sociológico de la ESCCPP-PUCE, se entiende cómo el cumplimiento de la socialización del rol institucional. Pero también existen respuestas que no son positivas respecto a la socialización, por ejemplo, hay quienes dicen que “la carrera y profesores son insignificantes” (sic); “somos todólogos y nadólogos” (sic); las cuales abren la posibilidad de interpretar que el alto impacto del indicador refleja una asimetría por distancia con el rol sociológico socializado en la ESCCPP-PUCE.

Hay otros casos en los que se evidencian algunos problemas de socialización asimétrica, por incoherencia entre la socialización anterior y la nueva. Si las respuestas de estos

casos se refieren a una inflexión en la interpretación y comprensión del mundo radical, que surge de la inclusión del universo simbólico nuevo llamado Sociología, significaría que también cambia la realidad de la vida cotidiana de manera radical, creando conflictos importantes en los estudiantes a nivel emocional y sentimental. Se estaría llegando a rupturas tan fuertes con la socialización previa (incluso la primaria), que estaríamos frente a una re-socialización o alternación vista, según los ejemplos de Berger y Luckmann, en las conversiones religiosas (Berger & Luckmann, 2006).⁷⁹

En este sentido, se observaron incluso algunas respuestas que circunscriben conflictos de alto impacto que evidencian hasta un quiebre familiar. Según comentaron los propios estudiantes, una asimilación dogmática de la sociología como “una nueva guía de vida” (sic), resultaría, ya no en una socialización asimétrica, sino en una re-socialización. La cual claramente no es lo que busca la Escuela, pues, “la sociología no es el evangelio” (sic), sino la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas, de un lenguaje, en el sentido de un universo simbólico, que, si bien pueden lograr cambios profundos en los individuos, en su práctica cotidiana (habitus), pues ese es su objetivo, no significa una ruptura con el mundo.

Esto es un punto importante que llama la atención, porque la socialización de la sociología de la ESCCPP-PUCE, si logra encarnarse en los agentes en proceso de socialización, desarrollaría, o al menos buscaría desarrollar, una “ética” y una “reflexividad crítica”, como dice el mensaje de la Escuela, que justamente permita a los estudiantes que puedan reconocer que los campos y los habitus no son monolíticos ni unívocos; que éstos interactúan, cambian, son dinámicos y no dogmáticos.

La plasticidad que permite la dialéctica de ambas estructuras, campo sociológico y habitus sociológico, significa que pueden transformarse mutuamente, que la única constante es que están en constante transformación por los mismos agentes, que tienen el poder (simbólico) para redistribuir capitales, darles nuevos sentidos a las estructuras. De tal forma que la socialización de la sociología no debería comportar un cisma entre los habitus y campos nuevos y viejos, pues son estructuras estructuradas y estructurantes, como dice Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 2012). Aunque podría darse si la estructura del campo así lo dispone y los elencos socializantes trabajan por ello.

⁷⁹ Véase Berger & Luckmann (2006, pp. 194-200).

Esto nos lleva a otro punto importantísimo acerca de la dialéctica entre habitus y campos, y es que ésta, al ser un proceso dinámico, como se dijo, las convierte en estructuras relativamente autónomas. Es decir que el habitus es en función del campo, necesita de las estructuras de primer orden para activarse. Así, un habitus académico se vuelve efectivo en contacto con el campo académico, el mismo que se desactiva en contacto con estructuras y campos ajenos o tangencialmente vinculados al campo académico. Esto es visible en los comentarios de los estudiantes que dicen que no han cambiado nada y piensan igual y tratan de separar la vida académica con su forma de ser y pensar. De tal modo que la autonomía de estas estructuras, limita la activación del habitus internalizado, no es espontáneo, más aun si se trata de una socialización de segundo orden.

Un resultado interesante de la capitalización de los estudiantes en la ESCCPP-PUCE, es que crea un poco de frustración cuando la capitalización se inclina demasiado hacia la teoría, según las respuestas de los estudiantes. En este sentido, se tiende a construir un habitus crítico con el contexto social, como se perfila en el mensaje de la Escuela, pero que no aporta a la transformación concreta de la realidad porque no hay una fortaleza en la capitalización metodológica y “todo se queda en los textos” (sic). Un conocimiento con poco asidero experimental y material, corre el riesgo de no resolver problemas en la realidad.

La Escuela propone una educación teórica y metodológica en sus objetivaciones institucionales sobre la sociología y el rol sociológico; pero como ya se indicó, la malla no necesariamente refuerza estas concepciones de manera proporcionada. Si tomamos esta información y la comparamos con los cambios logrados, podemos notar que hay una concatenación parcial entre la realidad objetiva y subjetiva. Sin embargo, es necesario indagar sobre los resultados arrojados por estos indicadores con otros que nos permitan comparar la relación teoría, metodología y técnicas sociológicas.

Elementos del campo (capitales simbólicos) que definen el habitus

En esta sección se presentarán los resultados de los indicadores complementarios a los formulados en la sección anterior. Como se dijo, el objetivo es indagar con más profundidad algunos elementos que nos permitan entender la sociología de la ESCCPP-PUCE, si la relación entre el campo y el habitus tiene una configuración dialéctica o antinómica. Para iniciar se les preguntó **¿cuál considera es el grado de importancia**

que tienen los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de la sociología en la Escuela?

Tabla No. 17

Importancia de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en la ESCCPP-PUCE						
	Teóricos		Metodológicos		Técnicos	
	1	%	3	%	3	%
0	1	0,68	2	1,37	16	10,96
1	4	2,74	8	5,48	18	12,33
2	20	13,70	33	22,60	39	26,71
3	53	36,30	51	34,93	32	21,92
4	65	44,52	47	32,19	36	24,66
5	2	1,37	2	1,37	2	1,37
99	2	1,37	2	1,37	2	1,37
Total	146	100,00	146	100,00	146	100,00
Promedio	4,24	-	3,94	-	3,38	-

En este indicador complejo, por tener tres subindicadores, se buscó conocer la interpretación de los estudiantes respecto al grado de importancia que la Escuela como institución, da a la teoría, la metodología y la técnica. Es importante resaltar que son valoradas muy cerca al 4/5, pero la metodología declina a 3,94/5 y la técnica a 3,38/5 mostrando la subordinación propia, según Bourdieu, de la metodología y la técnica a la teoría, pero también una tendencia a la baja, dejando ver, parcialmente, que la concatenación de la práctica a la teoría no apunta a una ciencia social total.

Estas percepciones también pueden vincularse con la subrepresentación de la metodología y las herramientas técnicas (cursos de búsquedas avanzadas en la red, paquetes informáticos de investigación cualitativa, software estadístico actual, software para trabajo en campo, etc.) en la malla curricular. Además, estos números desafían al discurso que alerta sobre la alta profesionalización de la sociología en detrimento del pensamiento social.

A continuación se preguntó **¿Considera que la formación sociológica en la Escuela contribuye a su comprensión del campo laboral y su inserción en este?** Porque estos son indicadores parciales, y necesitan ser vinculados con otros para tener un conocimiento más sólido sobre el fenómeno del conocimiento sociológico de la ESCCPP-PUCE y si su carácter es reflexivo y dialéctico o antinómico.

Tabla No. 18

Formación ESCCPP-PUCE para la comprensión del campo laboral y la inserción

Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	4	2,74
1	7	4,79
2	24	16,44
3	55	37,67
4	31	21,23
5	20	13,70
99	5	3,42
Total	146	100,00
Promedio	3,24	-

Este indicador muestra que los estudiantes no están obteniendo la (in)formación suficiente de parte de la Escuela, acerca del mercado laboral al que se van a enfrentar cuando se gradúen, ni cómo se pueden insertar en éste de la mejor manera. Obtener un promedio de 3,24/5 significa que los estudiantes están parcialmente al tanto sobre la (in)formación que la ESCCPP-PUCE ofrece sobre el tema, que la Escuela no está informando adecuadamente sobre el ámbito laboral, o que la Escuela toma en cuenta insuficientemente el tema laboral.

Dado el alcance parcial del indicador anterior, se preguntó si **¿La ESCCPP-PUCE oferta y promueve prácticas pre-profesionales?**, para contrastar y complementar, en conjunto, lo que los datos arrojan individualmente. Sabiendo de antemano que la Escuela requiere de una práctica pre-profesional para que los estudiantes se gradúen, pero apuntando a conocer qué creen los estudiantes respecto al incentivo institucional.

Tabla No. 19

Oferta y promoción de prácticas pre-profesionales en la ESCCPP-PUCE							
Oferta	Respuesta	No. personas	%	Promoción	Respuesta	No. personas	%
	0	15	10,27		0	19	13,01
	1	19	13,01		1	21	14,38
	2	25	17,12		2	24	16,44
	3	35	23,97		3	34	23,29
	4	16	10,96		4	12	8,22
	5	6	4,11		5	6	4,11
	99	22	15,07		99	21	14,38
	na.	8	5,48		na.	9	6,16
	Total	146	100,00		Total	146	100,00
	Promedio	2,46	-		Promedio	2,35	-

Si comparamos el indicador anterior con este, la tendencia a ampliarse la brecha de (in)formación y ayuda a la inserción en el mercado laboral es mucho mayor. El ambiente laboral y la aplicación profesional son parte de la concatenación entre teoría y práctica.

Además, esta vinculación guiada desde la academia es mucho más valiosa, si comparamos con aquella dejada a las fuerzas del mercado y el aprendizaje autodidacta que nace en el camino, como la mejor manera de vincular teoría-aplicación.

Sin el valor agregado de la guía institucional, se pierde la oportunidad de capitalizar la actividad laboral con la teoría, de distribuir institucionalmente una ciencia social total que vincule el capital tanto simbólico como práctico, y que esta vinculación se vea refleje en el campo laboral. Un espacio laboral enriquecido con la aplicación de una sociología reflexiva y crítica es algo deseable institucionalmente por la ECPPUCE. Este indicador también muestra que el discurso de profesionalización de la sociología no refleja la realidad interpretada por los estudiantes.

Tabla No. 20

El ambiente de la ESCCPP-PUCE para enseñar sociología							
Plural		Inclusivo		Motivador		Respetuoso	
0	5	0	4	0	5	0	5
1	6	1	9	1	7	1	4
2	8	2	8	2	11	2	11
3	33	3	24	3	32	3	29
4	54	4	55	4	51	4	44
5	35	5	40	5	37	5	48
99	5	99	6	99	3	99	5
Total	146	total	146	Total	146	Total	146
Promedio	3,76	Promedio	3,80	Promedio	3,72	Promedio	3,89

Se les preguntó a los estudiantes **¿Considera que el ambiente de la Escuela es plural, inclusivo, motivador, y respetuoso para la enseñanza y el aprendizaje sociología en sus diferentes vertientes teórico metodológicas?** A lo que respondieron que, en cuanto a la enseñanza y el ambiente para los docentes, pensaban que hay un ambiente plural, inclusivo, motivador y respetuoso. Pero, también, el indicador evidenció que parecen existir algunos retos que superar, porque ninguno de los indicadores alcanza un promedio de 4/5. El ambiente para el trabajo docente debe mejorar porque su posición en el campo institucional le confiere un poder (simbólico) implica una carga laboral y emocional importante.

Además, tiene una disposición institucional, un habitus para generar el principal mecanismo de mantenimiento de la realidad subjetiva, el diálogo, sin el cual el proceso dialéctico del conocimiento no es posible. Además, el proceso dialéctico del conocimiento encuentra en los docentes el medio por el cual institución objetiva el vector

epistemológico, mencionado por Bourdieu, hacia la realidad. Más adelante se contrastará con la información brindada por los docentes.

Tabla No. 21

El ambiente de la ESCCPP-PUCE para aprender sociología							
Plural		Inclusivo		Motivador		Respetuoso	
0	7	0	6	0	6	0	7
1	5	1	5	1	8	1	4
2	12	2	11	2	12	2	14
3	31	3	29	3	30	3	23
4	48	4	54	4	56	4	52
5	38	5	37	5	32	5	42
99	5	99	4	99	2	99	4
Total	146	Total	146	Total	146	Total	146
Promedio	3,76	Promedio	3,79	Promedio	3,67	Promedio	3,84

Para hacer una comparación, se opuso un indicador similar, pero orientado a calificar el ambiente de aprendizaje para los estudiantes. Se obtuvo puntajes algo similares, lo cual indica que hay un ambiente plural, inclusivo, motivador y respetuoso. Pero, también, mostró que se debe mejorar esta situación, un fomento del sentimiento de comunidad inclusiva, pues no alcanzar un 4/5 indica que se puede mejorar esto del espacio de socialización, que repercute directamente en lo que dispone la institución y la actitud de los propios actores, tanto académicos como administrativos, para el aprendizaje del rol sociológico.

El ambiente definido como aceptable para enseñar y aprender sociología, despierta la curiosidad sobre las cualidades del espacio más importante que lo compone, el aula de clases. Este es el espacio más importante porque en él sucede el mecanismo de socialización y mantenimiento de la realidad sociológica de la ESCCPP-PUCE por excelencia: el diálogo, como ya se ha mencionado en esta sección y anteriores. Por eso se construyeron los siguientes dos indicadores, para tener datos exploratorios acerca de este espacio y los mecanismos mencionados.

Además, es el espacio donde sucede la mayor parte de la dialéctica simbólica, y por tanto, la dinámica de poder, según lo expuesto por de Bourdieu en su sociología reflexiva. En este sentido, el poder es, al igual que el vector epistemológico, desde los docentes hacia los estudiantes, y es el cuerpo docente el que dispone del proceso, justamente en el aula, de los mecanismos de socialización del conocimiento y por tanto de la socialización y mantenimiento de la realidad institucional. Sin que signifique que el

poder de cada estudiante sea subestimado en la relación simbólica y de poder en las aulas de clase, es obviamente necesario en un Diálogo. Por eso se preguntó **¿Considera que el aula de clases funciona como el principal espacio de diálogo y análisis crítico?**, y **¿Considera que los cursos metodológicos-pedagógicos son aplicados en función de promover la interacción?**

Tabla No. 22

<u>El aula como principal espacio</u>				<u>Recursos metodológicos-pedagógicos para interacción</u>			
Análisis crítico		Debate/diálogo		Docente-estudiante		Estudiante-estudiante	
0	3	0	3	0	2	0	4
1	3	1	5	1	6	1	6
2	13	2	12	2	15	2	15
3	37	3	41	3	36	3	37
4	50	4	43	4	59	4	51
5	36	5	38	5	24	5	29
99	4	99	4	99	4	99	4
Total	146	Total	146	Total	146	Total	146
Promedio	3,74	Promedio	3,70	Promedio	3,57	Promedio	3,59

Para los estudiantes, el aula de clases es un espacio importante en el que sucede el diálogo socializante y el análisis crítico de la sociología y la sociedad. Esto se entiende a partir de que los indicadores muestran un puntaje superior al 3,70/5. De igual forma, la interacción promovida por los profesores, desde cualquier metodología que utilicen, es también calificada por sobre el 3,50/5. Sin embargo los indicadores aquí presentados, muestran la necesidad de un fortalecimiento de este importante espacio y mecanismos. En la siguiente sección se analizará mejor el tema de las clases enfocadas al diálogo.

Al ampliar las preguntas acerca de la metodología docente para fomentar el diálogo en clases, y su interpretación por parte de los estudiantes, siempre tomando en cuenta que la interacción dialógica es el mecanismo principal de socialización y mantenimiento de la realidad subjetiva en la sociología del conocimiento, se encontró que la mayoría bordeaban el 3,50/5, siendo la más baja aquella a la que se refiere a si los recursos metodológicos pedagógicos promueven la aplicación práctica del conocimiento. Los estudiantes encuestados encuentran en las clases la distribución del conocimiento que buscan. Pero es importante que se pueda fortalecer estos espacios y mecanismos, porque el proceso institucional universitario depende de estos y, el aprendizaje mejora cuando el conocimiento es activo y no unívocamente un proceso unidireccional.

Tabla No. 23

<u>Recursos metodológicos-pedagógicos son suficientes para un aprendizaje dinámico</u>			<u>Recursos metodológicos-pedagógicos promueven la aplicación práctica del conocimiento sociológico</u>			<u>Ha aplicado los conocimientos teóricos metodológicos aprendidos para la comprensión y transformación de su entorno inmediato</u>		
Respuesta	No. Personas	%	Respuesta	No. Personas	%	Respuesta	No. Personas	%
0	3	2,05	0	3	2,05	0	5	3,42
1	4	2,74	1	8	5,48	1	6	4,11
2	17	11,64	2	23	15,75	2	9	6,16
3	47	32,19	3	45	30,82	3	39	26,71
4	53	36,30	4	48	32,88	4	53	36,30
5	14	9,59	5	12	8,22	5	31	21,23
99	8	5,48	99	7	4,79	99	3	2,05
Total	146	100,00	Total	146	100,00	Total	146	100,00
Promedio	3,41	-	Promedio	3,24	-	Promedio	3,68	-

En cuanto a la aplicación del conocimiento teórico y metodológico para la comprensión y transformación de su entorno inmediato, se quiso profundizar preguntando **¿En cuántas clases ha realizado trabajos de campo o trabajos aplicados a su entorno concreto, para aprovechar lo aprendido en clases?** Este indicador es doble, pues ese cualitativo y cuantitativo, con el fin de saber el número de clases en los que existe este relacionismo y los comentarios al respecto de los estudiantes. Entendiendo, por supuesto, que muchas de las materias son netamente teóricas, pero es eso justamente lo que se quiere entender mejor, la concatenación de la teoría y la metodología en la socialización más allá de si la materia es una teoría o una metodología.

Tabla No. 24

<u>En cuántas clases ha realizado trabajos de campo o aplicados a su entorno</u>	
No. de clases	
Total	146
Promedio	2,28
% con explicación	41,10
% sin explicación	58,90

Con un aproximado de cincuenta (50) asignaturas en la carrera de sociología –son 48 materias en la mención de Desarrollo, 45 en la mención de Política, y 43 en la mención de Relaciones Internacionales, sin contar idiomas–, y un promedio de seis (6) clases por semestre, haber tenido trabajo aplicado solamente en 2,28 es un número muy bajo. Esto inclina abrumadoramente la balanza antinómica a favor de un teoricismo, corriendo el riesgo de ser una socialización reificante, y que además va en contra de un habitus sociológico praxeológico. Si en las asignaturas no se aplica prácticamente el

conocimiento recibido, difícilmente se lo hará competente y satisfactoriamente en un situación laboral o proyecto social. De todas formas, habría que refinar y ampliar la medición de esta información separando las respuestas por semestre.

No obstante, aparte de que hay diferencias entre semestres, cuando se analizan el componente cualitativo de este indicador, la mayoría de estudiantes señalaron comentarios negativos acerca del aprendizaje de la práctica sociológica, tales como: “la peor carencia de la escuela, debería haber más aplicación de las teorías a los trabajos” (sic). Otros estudiantes identificaron que se podría incluir en cada materia ejercicios teórico metodológicos aplicados, o propusieron que “debería ser requisito para todas las materias; más salidas de campo, mínimo 2 por semestre” (sic).

La observación de una estudiante “debería haber muchas más [salidas] porque el sociólogo debe conectarse con la realidad” (sic), resume e imbrica la mayoría de los comentarios repetidos a lo largo de las encuestas. Frases como “el trabajo de campo está olvidado, la formación en la escuela es netamente teórica” (sic), o “por eso, personalmente estoy haciendo proyectos de vinculación, donde me han ayudado” (sic) se repiten una y otra vez.

Hay comentarios que aluden a un tercer actor dentro del espacio de la Escuela que debe ser tomado en cuenta para salidas de campo, el personal administrativo. Aparentemente “no existe trabajo coordinado entre la escuela y docentes para este tipo de trabajo [práctico]” (sic). Sin embargo, la mayoría de comentarios se expresan que “ni prácticas ni salidas de campo, la educación es sólo teórica” (sic). Aunque, hay que añadir que sí se citaron algunos ejemplos puntuales que evidenciaron que sí se han hecho salidas de campo y prácticas de manera positiva, por ejemplo, hay comentarios que dicen “sólo en la última etapa de talleres” (sic), o “sólo en la materia historia andina” (sic) y “sólo en estadísticas y métodos cuantitativos” (sic), pero son minoría. El único profesor mencionado como gestor de trabajo en campo o práctico fue el profesor Nelson Reascos.

Ahora bien, se les preguntó a los estudiantes **¿Cuáles consideran son las facilidades u obstáculos para que usted haya aplicado o no los conocimientos teóricos-metodológicos aprendidos en las aulas para la comprensión o transformación de su entorno concreto?**, con el objetivo de saber aun más acerca de la vinculación dialéctica de la teoría con la práctica. Se encontraron las siguientes respuestas.

Hay que mencionar que se señaló tanto obstáculos como facilidades. Fue mayoritaria la percepción negativa en el tema relacionado con la práctica sociológica, el relacionismo metodológico y la ciencia social total. Por ejemplo, en el ámbito de la dirección del vector epistemológico que va de la teoría a la práctica, se encontraron “dificultades con la complejidad del lenguaje científico en relación con la praxis sociológica” (sic), y “difícil y complicado bajar el concepto teórico a la realidad, y es porque en pocas materias trabajas con ejemplos reales o se aplican los métodos de investigación” (sic).

La praxeología social no se concreta cuando las asignaturas no transmiten la vinculación teórica y metodológica, lo cual se convierte en una “dificultad por distanciamiento entre pensamiento teórico y metodológico” (sic), en una “dificultad por la inseguridad de no saber si concuerda correctamente lo que hago con los conocimientos teóricos que pienso entiendo” (sic) y porque “en últimos años se piensa que nadie enseña bien la relación teórica metodológica” (sic), concretándose la idea de que la mayoría siente la deficiencia en la estructuración objetiva de segundo orden del habitus, de la adquisición del rol sociológico.

En el ámbito del relacionismo metodológico y la ciencia social total, los comentarios más recurrentes de los encuestados apuntaron a que no se concretan, no hay una concatenación teórica y metodológica, así como una fortaleza en la aprehensión y desarrollo de conocimientos prácticos. Por un lado, por deficiencias institucionales y administrativas. Por ejemplo, las encuestas realizadas en el taller de titulación, donde había estudiantes con experiencia respondieron que “al inicio de la práctica profesional fue difícil por la falta o ausencia de práctica de campo y pasantías con aval de la PUCE” (sic), o que “hay dificultad por no tener vinculación con ONGs o entidades estatales para aplicar los conocimientos y hacer pasantías”, “dificultad en no contar con un método de estudio que te permita sacar conclusiones concretas y aplicarlas” (sic) y también “dificultad en acercamiento a la colectividad y la realidad por falta de materias de investigación”, que una vez comprendidos, permiten evidenciando los problemas posteriores al egreso cuando la antinomia teoría-práctica se inclina por la teoría.

En el campo social y afectivo se mencionaron obstáculos considerados por los estudiantes como importantes, especialmente con la familia y amigos pertenecientes a socializaciones distintas, se encontraron, por ejemplo “dificultad con el desconocimiento de la gente ajena a la sociología sobre el punto de vista sociológico” (sic), “interactuar con personas que no conocen o no comparten tus criterios” (sic), “facilidad en el hecho

de que la sociología te enseña a mirar el mundo de otra forma, tal vez más moderna, pero dificultad por el hecho de ser rechazado un poco por la familia” (sic), “dificultad con la familia porque no quería que estudie sociología” (sic), “dificultad por molestias y burlas de mi entorno familiar por molestias respecto a mis comentarios” (sic), y “dificultad en que no a todos les gusta analizar el entorno social, no entienden los enunciados y la temática” (sic), entre otros comentarios similares que denotan quiebres fuertes con los entornos socializantes previos a la ESCCPP-PUCE.

Con sus respuestas, los estudiantes mostraron que saben que el aprendizaje de los conocimientos depende de la promoción proporcionada entre teoría y práctica, de la relación de los individuos en trabajos prácticos que formen habitus académicos y profesionales, que enseñen cómo dialogar con la realidad y no solamente especular a nivel de discursos e ideologías. Algo es muy claro, el obstáculo más grande surge cuando “no te impulsan a utilizar la sociología de manera práctica, no te muestran cómo hacerlo” (sic).

Esto no quiere decir que en la ESCCPP-PUCE todo se percibe negativamente. Es muy importante, por un sentido teórico, ético y dialéctico, mencionar que hay quienes destacaron las facilidades brindadas por la socialización de la sociología de la PUCE. Por ejemplo, hubo gente que consideró que hay una “amplitud de conocimientos y comprensión del entorno social” como fortaleza. También mencionaron aciertos como “oportunidad [de aprender] cuando los trabajos ordinarios son enfocados a la investigación, pues nos dan mejor conocimiento para sostener un debate” (sic), y “para mi el taller de investigación rural en campo realizado en Imbabura (taller agrario década 80s) fue determinante en mi formación”, corroborando lo que Arcos mencionó en su informe del 1986 y García Crespo en 2006 y el impacto que la práctica tienen en la formación del habitus sociológico. Se destacó, igualmente, que hay “facilidad en poseer un punto diferente de interpretación de las cosas” (sic), que ahora hay más “oportunidad con la introducción de la prácticas de proyectos” (sic), impartido por docentes como Alejandra Delgado y José Bonilla.

En un sentido similar, varios estudiantes explicaron que existen fortalezas distribuidas por medio de la socialización de conocimientos en la ESCCPP-PUCE, que son valiosos para la conformación del habitus sociológico y para la vida cotidiana, a través de comentarios como “una infinidad de conocimientos que creo marcan diferencias en las pequeñas cosas del día a día, de las relaciones e interacciones sociales” (sic), la “facilidad en la

aplicación diaria para analizar la dinámica social” (sic), y “predisposición adquirida para la explicación y diálogo” (sic), o, en un sentido más sociológico, la “facilidad para contextualizar y entender las situaciones sociales” (sic) y “entender la configuración de familia, barrio, etc.” (sic).

Hubo, también, comentarios que afirmaron la socialización de saberes en la Escuela, que contradijeron algunos comentarios sobre los obstáculos que existirían en la institución. Estas facilidades, reconocidas y mencionadas como fortalezas, fueron “la pluralidad de visiones” (sic), o “aprender cuestiones éticas en base a la teoría” (sic). En general se insiste en que “tenemos un buen conocimiento de teorías sociológicas, amplios campos de aplicación, [pero] trabajo de campo limitado” (sic) y una interiorización por medio de la cual “se aprende conocimientos, se los adquiere, pero son herramientas difíciles de concretar” (sic).

Aparte de las facilidades y obstáculos que tiene la Escuela, según las interpretaciones de los estudiantes, en concatenación con el promedio de seis (6) asignaturas semestrales que se encontró al revisar la malla curricular, y con las observaciones preliminares que justifican esta disertación, se creyó pertinente preguntar **¿Considera suficiente el semestre para cumplir con los *syllabus* propuestos?** A lo que los encuestados contestaron lo siguiente.

Tabla No. 25

<u>Es suficiente el semestre para estudiar todos los temas de los <i>syllabus</i></u>		
Respuesta	No. Personas	Porcentaje
0	3	2,05
1	11	7,53
2	26	17,81
3	50	34,25
4	37	25,34
5	9	6,16
99	10	6,85
Total	146	100,00
Promedio	3,05	-

En general, el semestre es visto como medianamente suficiente para cumplir los *syllabus*, porque “el tiempo en general se lo percibe como corto” (sic). Según otros comentarios, los *syllabus* podrían tener alguna dificultad para ser terminados, en unos casos, por una lectura lenta, y en otros, hay demasiados textos y temas. Los estudiantes sugieren que tal vez es mejor reducir el número de lecturas y temas para profundizar mejor.

Los docentes, los estudiantes y su habitus, y las diferencias de tiempo necesario para trabajar cada tema, hacen que haya desajustes previsibles. Pero el compromiso de alumnos y docentes es imprescindible, puesto que el acabar las lecturas y avanzar en los temas es un movimiento dialéctico, una responsabilidad compartida, aseguran los encuestados. En consonancia con el sentido dialógico que debe existir en clases, y fuera de ellas, entre estudiantes y docentes, se preguntó en dos indicadores aparte **¿Considera que su participación en clase fortalece su comprensión y la de sus compañeros de los conocimientos expuestos en clase y textos?**

Tabla No. 26

<u>Su participación en clase fortalece su comprensión de los conocimientos expuestos en clase y textos</u>			<u>Su participación en clase fortalece la comprensión de sus colegas de los conocimientos expuestos en clase y textos</u>		
Puntaje	No. Personas	%	Puntaje	No. Personas	%
0	0	0,00	0	3	2,05
1	5	3,42	1	5	3,42
2	13	8,90	2	12	8,22
3	44	30,14	3	47	32,19
4	49	33,56	4	53	36,30
5	30	20,55	5	20	13,70
99	5	3,42	99	6	4,11
Total	146	100,00	Total	146	100,00
Promedio	3,61	-	Promedio	3,52	-

Se encontró que los estudiantes calificaron el fortalecimiento de sus conocimientos a través del diálogo en clases con un 3,61/5, y el conocimiento de sus compañeros con un 3,52/5, lo que indica que es importante, aunque no tanto como en la teoría del conocimiento. Ya se expuso en algunas partes de la disertación como teóricamente y metodológicamente el diálogo es definitivamente importante en la transmisión de conocimientos y la capitalización simbólica de los actores.

Complementariamente, se les preguntó a los estudiantes, **¿Qué metodologías de trabajo/aprendizaje le gusta más?**, con opción para que respondieran cuantitativa y cualitativamente. A lo que señalaron que la lectura fuera de clases y la clase magistral son las metodologías más apreciadas. Aunque también se valoraron, de mayor a menor, las rondas de preguntas directas al estudiante, las lecturas en clase, las rondas de preguntas al docente, el trabajo individual fuera de clase, el uso de cinematografía, el trabajo individual en clase, los documentales y cortometrajes, quedando en los últimos

puestos los trabajos grupales en clase, los trabajos de campo y los trabajo grupales fuera de clase.

En este sentido es importante recordar que los estudiantes vienen de habitus socializados en campos muy disímiles como la familia, la escuela y el colegio, y si en estos ambientes el habitus estaba formado para evitar el diálogo, la lectura y las preguntas (en el caso de que así fuese), el habitus sociológico, dialógico, reflexivo y crítico requiere de una socialización intensa y pormenorizada, por medio de todos los mecanismo posibles.

Si adoptamos esta perspectiva, dejaría de ser tan llamativo, al menos parcialmente, que los datos cuantitativos sitúen el trabajo de campo como una metodología que no gusta tanto, si en anteriores preguntas similares se dice que es básico y se indica como debilidad principal de la Escuela. Tal vez no gustan tal y como se las practica hoy en día. O, no se la toma mucho en cuenta en este indicador por no ser una metodología frecuente en la Escuela. La naturaleza exploratoria del presente trabajo abre la posibilidad, y quizá necesidad, de que se profundice institucionalmente en el asunto.

Para poder ceñir la interpretación de este último indicador, se le preguntó al cuerpo de estudiantes **¿qué metodología de trabajo considera la más eficiente?**, para que ordenasen las opciones de mayor a menor. En este indicador también se dio la posibilidad de explicar sus repuestas. Como consecuencia, se encontró que las respuestas consideran, en primer lugar, que las lecturas fuera de clase y la cinematografía como las mejores metodologías (aunque en el indicador anterior, la cinematografía constaba entre las que menos gustaban).

Seguidas de estas se ubican las rondas de preguntas directas al docente, el trabajo individual fuera de clase, las clases magistrales, el trabajo de campo, los documentales y cortometrajes. Dejando en los últimos lugares a las rondas de preguntas directas al estudiante, las lecturas en clase y los trabajos grupales dentro y fuera de clases (cuando las preguntas directas al estudiante tampoco fueron bien calificadas en la anterior pregunta). En contraste, en las respuestas cualitativas, salta a la vista que son las metodologías dialógicas las que interesan a los estudiantes, especialmente conversatorios, charlas interdisciplinarias y mesas redondas.

Tabla No. 27

Gusto por asistir a clases			Gusto por participar en clases		
Puntaje	No. Personas	%	Puntaje	No. Personas	%
0	1	0,68	0	3	2,05
1	3	2,05	1	5	3,42
2	3	2,05	2	8	5,48
3	25	17,12	3	25	17,12
4	53	36,30	4	64	43,84
5	61	41,78	5	41	28,08
Total	146	100,00	total	146	100,00
Promedio	4,14	-	Promedio	3,90	-

Para poder tener más información respecto a la apreciación del diálogo y la interacción por parte de los estudiantes, se les preguntó **¿le gusta asistir a clases y participar de la transmisión de conocimiento en las aulas?** En ambos subindicadores, asistencia y participación, señalaron que hay un gusto alto por asistir e interactuar. Esto podría demostrar en alguna medida, que los estudiantes tienen una disposición positiva respecto al diálogo para concretar la dialéctica del conocimiento en las aulas, que hay un interés. Más adelante se contrastará con la información brindada por los docentes sobre este tema.

Consciente de que la participación, como parte del conocimiento práctico, es un fenómeno complejo, y que en las observaciones participantes y en el curso de las asignaturas se constató poca participación en clases, se construyó el siguiente indicador para ahondar más sobre esta cuestión. Se les preguntó a los estudiantes **¿cuáles son las principales causas para abstenerse de participar en clases?**

Tabla No. 28

Principales causas para abstenerse de participar en clases						
No.	Usualmente no trabaja ni lee los textos	Miedo de preguntar y decir incoherencias reprensibles por compañeros	Miedo de preguntar y decir incoherencias reprensibles por profesores	Irrelevancia para el aprendizaje	Prefiere preguntas después de clase	No gusta de hablar en público
Orden	6	2	3	5	4	1

Este indicador es a la vez, cualitativo y cuantitativo, siendo este último componente de ordenar las opciones de manera descendente en importancia. Los estudiantes respondieron que, aún cuando les gusta asistir a clases y participar, la causa con más peso para no participar es que no les gusta hablar en público. Luego, señalan como segunda causa al miedo que tienen de participar y decir incoherencias censurables,

primero por sus compañeros, y luego reprobables por los docentes, en ese orden. Las causas menos comunes son la preferencia a realizar las preguntas directamente al docente después de clase, la consideración que su participación sea irrelevante, o la falta de rigor en la lectura de los textos.

En las explicaciones cualitativas, existieron algunos comentarios importantes donde se recogen otras causas para no participar: porque “no existe interés por parte de los compañeros” (sic) y por la “afinidad con el profesor” (sic), las cuales siempre son variables transversales en todo el proceso de transmisión del conocimiento. La afinidad debe ser puesta en un segundo plano ya que el habitus sociológico debe formar una práctica que enseñe a tratar con todo tipo de personas, ambientes y pensamientos, dentro y fuera de la academia.

También hubo comentarios interesantes como “miedo de romper la hegemonía marxista y ser criticado por eso” (sic), demuestra, una vez más, una tendencia ideologizante antinómica presente en la Escuela que podría estar truncando la participación y la dialéctica del conocimiento, pues son varios quienes comentan que hay miedo y una “falta de libertad total en las clases” (sic) y por un “ambiente hostil con otras posturas teóricas específicas (marxistas)” (sic).

Para concluir la encuesta, se incluyeron una serie de preguntas para evaluar otros aspectos del campo institucional que de una u otra manera impactan en la institucionalización de la sociología y las relaciones socializantes en la Escuela de Sociología de la PUCE. Estos son los capitales administrativos, infraestructurales, pedagógicos y tecnológicos. Los indicadores, están contruidos con dos (2) subindicadores, uno cuantitativo y otro cualitativo. Este último permite contextualizar los resultados del primero.

Tabla No. 29

Administración no académica responde y gestiona sus necesidades individuales y colectivas		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	10	6,85
1	24	16,44
2	20	13,70
3	45	30,82
4	21	14,38
5	6	4,11
99	20	13,70
Total	146	100,00

Promedio	2,70	-
-----------------	-------------	---

Hay algunos comentarios acerca de la buena administración y la ayuda brindada al alumnado. Sin embargo, son mayoría los comentarios que dicen que falta tratar mejor al estudiante, comunicar oportunamente, mejor y en más volumen las informaciones sobre la carrera y los procesos administrativos, para tomar decisiones. Además, de que la gestión de necesidades es “efectiva pero ineficiente (mucho tiempo y actitud que no facilita)”, si se concatena la información cualitativa con el promedio obtenido de 2,70/5, se obtiene una necesidad de mejorar la administración no académica.

Los comentarios de los/las estudiantes señalan que la actitud en secretaría es la debilidad más importante del servicio no académico, por “falta de amabilidad” (sic), “la falta de respeto” (sic), o “la hostilidad y descortesía” (sic). Otro aspecto importante que resaltaron los comentarios es el imperativo de una coordinación efectiva entre la administración académica y no académica, pues la “falta de vinculación del área administrativa con el área académica” (sic) se reflejaría, por ejemplo, en la asignación de cursos adecuados (capacidad) para la cantidad de estudiantes (paralelos muy numerosos con poco espacio y poco numerosos con mucho espacio). Otro tema importante que resaltaron los estudiantes es el acceso a la información de la Escuela, pues “falta mejor manejo, actualización y acceso a la información y procesos” (sic).

Tabla No. 30

<u>Infraestructura adecuada y suficiente</u>		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	0	0,00
1	6	4,11
2	13	8,90
3	38	26,03
4	46	31,51
5	35	23,97
99	8	5,48
Total	146	100,00
Promedio	3,66	-

Por el lado de la infraestructura es importante señalar que se obtuvo un indicador medio-alto (3,66/5), y que los comentarios identifican positivamente muchas facilidades en infraestructura, acceso, ubicación de la universidad, etc. Pero hay quejas generalizadas sobre el pésimo estado de los baños y la falta de control administrativo del buen uso de parte de algunos estudiantes, también mencionan la necesidad de gestionar el “arreglo

de cortinas desgarradas [para poder proyectar y usar tecnologías]” y el “control sobre el mal uso de paredes y carteleras” (sic).

Tabla No. 31

Suficiencia en recursos tecnológicos de la ESCCPP-PUCE		
Puntaje	No. Personas	Porcentaje
0	1	0,68
1	10	6,85
2	23	15,75
3	40	27,40
4	40	27,40
5	14	9,59
99	18	12,33
total	146	100,00
promedio	3,20	-

Los recursos tecnológicos son suficientes para los estudiantes encuestados, son valorados con 3,20/5, un indicador medio-alto. Los comentarios son positivos en su mayoría, por ejemplo, los estudiantes comentan que “en general hay recursos tecnológicos buenos, pero hace falta “socializar su uso en campo o casos prácticos” (sic), o “hay buenas y suficientes herramientas tecnológicas para hacer más dinámicas las clases” (sic).

Aunque, en este sentido, existen importantes debilidades señaladas en los comentarios, como la “falta que los profesores sepan usarlas y lo hagan” (sic); que “no hay transmisión del conocimiento necesario para aplicar herramientas estadísticas” (sic), así como la “disponibilidad de equipos y software para investigación de campo” (sic), y la “desactualización de equipos” (sic). Estos comentarios se concatenan con el indicador que midió la “**importancia que tienen los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de la sociología en la Escuela**”, y de alguna manera corrobora en parte que la tecnología no es tan importante en la ESCCPP-PUCE como ofrece la página de Internet y requieren los estudiantes para investigar y trabajar en los tiempos actuales.

2.4.2 Las entrevistas a los docentes de la ESCCPP-PUCE

En el caso de los docentes, se decidió utilizar una entrevista en vez de una encuesta por el motivo que, a diferencia de obtener información de un grupo grande de personas, el número de docentes es reducido. De tal modo que, se buscó aprehender una información rica y variada por sobre una muy extensa. Para esto, se diseñó una entrevista semi-estructurada, es decir, con preguntas y temas preparados, pero con la apertura para

seguir líneas discursivas y ahondar en temas que surgieran como importantes. Además, la entrevista es considerada como un ejercicio dialógico, en consonancia con la teoría utilizada aquí, que recoge varios aspectos y detalles del conocimiento sobre la sociología y el rol sociológico, por lo que se presentará solamente algunas de las ideas expresadas por los profesores en relación al cuestionario que se utilizó, focalizadas en la descripción y exploración del campo y el habitus sociológico.

Concepto de Sociología

Para el cuerpo docente, la sociología es un campo del conocimiento muy complejo. Primero, porque en él confluyen muchos otros campos de igual importancia que son determinantes de la vida de las personas. Una multiplicidad que debe ser tomada en cuenta siempre, pues la sociología es también múltiple en sus vertientes: la filosofía, la historia, la economía, el derecho, entre otras. Hay, asimismo, una gran variedad de teorías y métodos, que responden a una igualmente variada gama de paradigmas epistemológicos y políticos. Recordando lo que dice el profesor Morales, “no existe *la sociología*, sino múltiples y diversas investigaciones y teorías que, por razones no siempre claras, son consideradas sociológicas” (Morales, 2010).

De lo que se ha podido ver hasta aquí, y en principio algo que muestran las encuestas, es que en la Escuela existe la dicotomía antinómica, advertida por la epistemología reflexiva y la ciencia social total de Bourdieu, entre Ciencia vs. Filosofía, entre si es una ciencia funcional al poder o una filosofía crítica del poder. Sin embargo, de entre toda la variedad de criterios encontrada, hay elementos en común e interpretaciones conjuntas acerca del rol o habitus sociológico, que son los que interesan para esta disertación, humildemente orientada por la dialéctica de estos elementos y su síntesis. Estas características comunes son las que interesa explorar porque son las que cohesionan el campo de estudio, son las estructuras presentes si no en todas, al menos en la mayoría de interpretaciones y respuestas, que determinan el rol y definen el habitus sociológico.

La principal característica de la sociología es que es un saber que produce, a su vez, un conocimiento particular, y esta particularidad de construir un conocimiento de la sociedad se refiere a la necesidad de que se diferencie del conocimiento cotidiano, aunque verse también sobre éste. El conocimiento que produce encuentra en esta particularidad, un poder importante de transformación o mantenimiento de la realidad.

Se encontró que, por un lado, el conocimiento sociológico es tratado como Filosofía, en el sentido crítico, siguiendo en alguna medida a la Escuela crítica alemana. Mientras que, por otro lado, es entendida como una ciencia, visión que parte en cierto modo, de la visión decimonónica europea de las ciencias sociales. Sea como fuere, ambas maneras de interpretar la sociología, la caracterizan como un estudio sistemático, disciplinado por un paradigma teórico-metodológico, sobre una realidad concreta, acerca de la cual produce conocimiento, sobre todo académico, que puede ser puesto en el servicio de la academia, la política o la producción cultural.

Los posicionamientos filosóficos y científicos buscan, principalmente, observar y aprehender fenómenos sociales de distinta índole –el origen de la sociedad, cómo funciona la sociedad y cómo transformar la sociedad–. Algunos buscan entender cómo se organiza la acción social, cultural y política de los distintos grupos y colectivos, la participación de la ciudadanía en el ámbito privado y público, la reproducción económica de las personas, las familias, las comunidades y la administración del Estado. Otros, en cambio, buscan comprender las relaciones entre clases, la producción cultural, la marginalidad, la exclusión, la producción, las relaciones, e interpretaciones simbólicas de lo social, la interacción de la vida cotidiana y la relación con la Naturaleza.

Además de los fenómenos sociales, la sociología, sea como ciencia o pensamiento (como si hubiese la posibilidad de que la ciencia no abarque el pensamiento y viceversa), busca comprender verdades sobre lo social, certezas que surjan a partir del análisis. Verdades que son siempre contingentes porque toda ciencia y pensamiento producen conocimientos susceptibles a ser superados. Verdades que no siempre son aceptadas, como la marginalidad, que son tomadas como tradiciones institucionalizadas del pensamiento que pueden y deben ser superadas, pero solamente a través del conocimiento riguroso, tanto filosófico, como científicamente, producido.

La sociología, de igual forma, puede estudiar o pensar la sociedad como estructuras y como relaciones, como lo macrosociológico o microsociológico, una dicotomía que separa a los sociólogos, aparentemente, pero que en realidad son dos pedazos de lo mismo, ambos buscan la verdad sobre una parte de la realidad, una realidad que encierra a ambas: estructuras y relaciones. Sin embargo, sea Filosofía, o Ciencia, se entiende que la sociología produce verdades parciales, sobre realidades parciales que son parte del todo que es la realidad social.

Ya en los objetivos de la Escuela se apuntaba la necesidad de estudiar las estructuras y las relaciones por igual, bajo una mirada dinámica teórico-metodológica, relacional, tal como propone la sociología reflexiva y la sociología del conocimiento, comprensiva de la naturaleza dialéctica de la realidad social y del campo sociológico. Pero en las entrevistas a los profesores se puede encontrar que la propuesta institucional ha calado de a poco, y el divorcio entre los dos elementos dialécticos, tal como Bourdieu describe sucede en el estado actual de las ciencias sociales a nivel general, persiste en la ESCCPP-PUCE.

Bourdieu menciona que el instrumentalismo metodologista de la academia norteamericana, o comedores de números, y el fetichismo teorista de la escuela francesa, en el sentido de que le gusta hacer espectáculo de la erudición en el manejo de la Filosofía, se encuentra a ambos lados del Atlántico. Y, si partimos de que ambos tipos se evidencian en la ESCCPP-PUCE, podríamos aceptar que somos un ejemplo de ese estado dicotómico de las ciencias sociales.

De todas formas, en la Escuela hay una visión que quiere incluir esta mirada doble, pero hay obstáculos a nivel estructural, y al parecer personal, que hacen que no se enfoque toda la atención y la fuerza académica a ensalzar este conjunto de elementos que tienen en común la mayor parte del cuerpo docente. Sino, que se prefiera enaltecer las diferencias políticas, erróneamente identificadas con esta dicotomía de las ciencias sociales, y que además es inexistente, porque para Bourdieu, Berger y Luckmann, como para la mayoría de docentes entrevistados, es falsa: tanto la Filosofía se nutre de la realidad tangible, así como la ciencia de las abstracciones filosóficas de la realidad⁸⁰.

En este punto es importante rescatar la visión del profesor Fernando Guerrero sobre que la sociología, para quién ésta es el análisis de la sociedad, de las dinámicas sociales, con un conjunto de teorías y métodos que son aplicados a procesos, a hechos concretos; y que, en buena medida incluyen elementos del método científico, pero también construyen sus propios métodos y metodologías. Porque, hoy por hoy, siguiendo al profesor Guerrero, la sociología es una narrativa, una lectura de la sociedad, pero también es un conjunto de teorías y prácticas sociales y políticas, históricamente constituidas como cánones, y todas pueden ser desafiadas, pero siempre con rigurosidad.

⁸⁰ Bourdieu sostiene que todo acto de investigación es simultáneamente empírico (se confronta con el mundo de los fenómenos observables) y teórico (necesariamente conlleva hipótesis sobre la estructura subyacente de las relaciones que las observaciones están destinadas a captar) [...] la teoría no pertenece a las proposiciones discursivas sino a las disposiciones generadoras del habitus científico (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 62-63).

Se vislumbra que la visión más dicotómica acerca del estado de la sociología de la ESCPPCUE, al menos la instituida en la Escuela, es la manifestada por el profesor Wladimir Sierra. El profesor Sierra parte su explicación de la sociología de la oposición entre Filosofía y Ciencia, entre teoría y metodología. Responde a la pregunta de **¿qué es la sociología?** Haciendo una acentuada diferencia entre aquella que rige en Latinoamérica con la que rige en el resto de Occidente (evidenciando que la significación de la realidad cambia al cruzar el océano, pero no da cuenta en su explicación que la materialidad concreta del mundo es la misma).

Dice que hay que tomar unas condiciones concretas de lo social en América Latina, que nos identifican, como el ethos andino. Sin embargo, las particularidades y las universalidades son parte de la dialéctica del conocimiento, y recargar toda la potencia académica en estas particularidades que mencionó, obstaculizan la abstracción filosófica de que también somos seres humanos y compartimos unas constantes antropológicas con el resto del mundo, que asimismo deben ser tomadas en cuenta junto con las particularidades, y contextualizarlas mutuamente.

Sobre todo para no convertir una particularidad en una exclusividad que puede institucionalizarse y minar una educación sociológica integral, la ciencia total bourdieana y la reflexividad epistémica, aquella que recorre todo el proceso dialéctico y no sólo se queda en un momento de este, el particular. Para el profesor Sierra, por ejemplo, la sociología es un saber moderno muy vinculado al apareamiento de la sociedad capitalista burguesa moderna, que tiene por objeto la percepción racional y empírica de sí misma –como función social de auto observación–, especialmente, en cuanto a los procesos de socialización, creación de relaciones a partir del apareamiento de la Industria y el Estado moderno.

Pero a continuación, dice que en Latinoamérica es más un pensamiento social, no cobra el carácter empírico y lógico racional que tiene el lenguaje de la sociología europea, abandonando de tal modo la dialéctica entre la realidad objetiva y subjetiva. Continúa diciendo que en la región, la sociología cumple una función social de apropiación de la realidad (recordemos que según su visión no cobra un carácter empírico), de denuncia, de revolución, de un discurso que a la vez es político, filosófico (recordemos que no cobra un carácter lógico racional) y artístico.

Mencionó que siguiendo a Bolívar Echeverría, la sociología es un discurso ligado al discurso religioso, mítico y mágico –ya ni siquiera filosófico ni empírico–, propio de Latinoamérica, por lo que siempre reproduce una dependencia de pensamiento –eurocéntrico o noratlántico– que, para ser apropiado y asimilado, debe ser traducido y aplicado a nuestra realidad –filtrado para adaptarse a la magia y al mito–, y que en este proceso de traducción pierde mucho del carácter empírico y mucho del carácter lógico racional.

Desde Bourdieu, por ejemplo, se puede decir que éste es un problema generalizado en otras latitudes, pues él mismo encontró este tipo de dificultades en las charlas y cursos en Estados Unidos, donde por necesidad realizaba “traducciones” de su pensamiento francés a las particularidades del pensamiento de la academia norteamericana (Bourdieu & Wacquant, 2012, pp. 9-15). Pero que esta problemática se supera al adoptar la epistemología reflexiva y apuntar hacia una ciencia social total que parta justamente desde una universalidad epistémica que permita recoger y contextualizar estas particularidades sociales.

Si bien la sociología puede observar, describir y explicar una amalgama de cosas –la economía, el arte, la literatura, el cine, etc.–, es importante contar con las herramientas lógico racionales y empíricas vinculadas, las estructuras de primer y segundo orden, para sustentar el carácter sociológico del conocimiento producido al investigar los campo en el que se lo quiera aplicar, pero más importante, que se sustente en la existencia de un mundo social particularmente concreto. Además, es fundamental que sea el estudiante quien finalmente decida de entre las herramientas empíricas y teorías brindadas por la ESCCPP-PUCE, cuáles son las adecuadas para cada caso y que descubra la realidad no reificada por la ideología o la magia. Y es el desarrollo de la intuición, del habitus que vincula lógica práctica y lógica racional, la que permitirá a los estudiantes saber qué herramientas sirven para qué casos, y esta competencia se logra con el pensamiento y la práctica concreta de estas herramientas.

Es decir que el relacionismo metodológico es la meta que puede concretar la responsabilidad de enseñar teorías y herramientas metodológicas diversas, pero vinculadas. Para que sean los estudiantes, con un habitus sociológico integral, fortalecido, no fragmentado, los que decidan sobre su aprendizaje, los niveles de profundización, o si se decantan por el cine, la academia, la política o la magia. Por lo

tanto, estas metas deben evitar al máximo que la sociología sea todo y en muchos casos nada a la vez.

Evitar la dicotomía expresada por el profesor Sierra, que para Bourdieu es falsa, significaría que quienes han escogido bandos entre el teoricismo y el metodologismo, entre Latinoamérica y Occidente, entre la magia, el mito y la filosofía y la ciencia, las abandonen y construyan un diálogo. Se comprometan a aceptar la rigurosidad que ofrece la epistemología reflexiva y la ciencia social total, a que la disciplina científica y filosófica que es la sociología pueda “arrojar verdades universalmente válidas” (Bourdieu & Wacquant, 2012, p. 77). La praxeología social de la sociología reflexiva permite explicar sociológicamente las verdades formuladas desde las narrativas míticas, el discurso estético y literario, así como desde la estadística, la metodología.

Las vías de acceso a la realidad son variadas, pero más importante, vinculadas, como para restringir su uso o la promoción educativa del teoricismo y el metodologismo. Por lo que su promoción no fragmentada implica, la institucionalización de una filosofía de las prácticas (epistemología reflexiva) que prepondere el relacionismo metodológico en la Escuela, una institucionalización de la praxeología social.

En esto el profesor Nelson Reascos es claro cuando dice que la sociología es una ciencia que explica y describe la sociedad, y que, aun cuando puede haber múltiples Sociologías, no son posibles sin teoría y práctica sistemática. Es decir, una disciplina dialéctica, rigurosa epistemológica y metodológicamente, que produzca los datos que soporten o contrasten las ideas y proposiciones, que se base en hechos y fenómenos sociales, con un uso adecuado del lenguaje.

La profesora Bertha García, por ejemplo, hace énfasis en un punto en el que casi todos los docentes entrevistados coinciden: que el conocimiento cotidiano o militante se diferencia del conocimiento de la sociología porque ésta te da una idea de que no solamente se puede aprender las cosas o vivir las cosas sociales, sino también puedes estudiarlas de manera muy rigurosa, metodológica, y así responder académicamente a la responsabilidad y sensibilidad social, mencionadas tanto por docentes como por estudiantes como aptitudes fundamentales.

La profesora García añade que el estudio riguroso y metódico permite descubrir sociológicamente los problemas intuidos o vividos desde la cotidianidad. Así como

proponer respuestas sociológicas a esos problemas, sin retórica, con seriedad y responsabilidad. Con una ciencia rigurosa, siempre pensando que de esa manera servimos más y mejor a la sociedad, coincidiendo con Bourdieu. De tal modo que la sociología permite entender la vida social en la que las personas interactúan, como individuos y colectivo, por medio de herramientas tanto filosóficas como teóricas, como científicas y metodológicas, enriqueciendo la experiencia personal de quien conoce, y permitiendo, a partir de lo conocido, transformar su vida y la sociedad. Tomando en cuenta que mientras más preciso sea ese conocimiento sociológico, más riguroso será para mejorar la vida individual y servir al colectivo.

También se encontró que la sociología, para algunos docentes como el profesor Edison Paredes o el profesor Miguel Chavarría, por citar dos ejemplos, no debe ser profesionalizante ni estar al servicio del Estado o del poder, coinciden parcialmente con un criterio que Bourdieu compartiría, tomando en cuenta que su trabajo de campo en Algeria y en la academia francesa, buscó confrontar al poder, a la guerra y al status quo (Bourdieu & Wacquant, 2012). Sin embargo, este mismo trabajo muestra que sin el relacionismo metodológico ni la praxeología social, Bourdieu no hubiese afianzado su compromiso social (Bourdieu & Wacquant, 2012).

La sociología reflexiva, como una sociología que toma en cuenta el poder simbólico, en forma de capitales, muestra que en la enseñanza de la sociología se debe tener la delicadeza de entender que es el docente quien tiene el poder en una clase, transmite los universos simbólicos institucionales y del campo social, y que este poder forma sociólogos y sociólogas, impacta sus vidas. Por tanto, debe formar sociólogos autónomos, independientes, con libertad de ejercicio científico, así como los docentes tienen libertad de cátedra. La libertad de cátedra limita con la libertad de aprendizaje, tanto como la teoría encuentra sus límites en la materialidad concreta. Decir en qué deben o no deben trabajar los estudiantes es, por lo menos dogmático. Ese dogmatismo antinómico, teorístico y metodologista, contra el cual la sociología reflexiva de Bourdieu se revela.

Hasta aquí, se puede entender a través de la información brindada por los docentes, que en la PUCE el concepto de la sociología es diverso y múltiple, que tiene un tronco epistemológico reflexivo que busca institucionalizarse, para cohesionarla. Es decir, que hay un enfoque teórico-metodológico que está en proceso de legitimación. Sin embargo, persiste en la visión de algunos docentes la supremacía de la visión filosófica.

Recordemos que la sociología reflexiva bourdieana reconoce que el vector epistemológico en las ciencias sociales empieza en la teoría, pero debe recorrer todo el camino hasta la práctica para volverse real. Sobrevalorar una parte de la relación teoría-práctica por encima de la otra, no resolverá ningún problema social y volverá menos plausible el cumplimiento del compromiso, ya sea político o ideológico, con la realidad social.

Concepto de sociólogo

Siguiendo con el análisis de las entrevistas realizadas al cuerpo docente, en el siguiente apartado se busca sintetizar la diversidad de sentidos que del concepto de sociólogo o socióloga, que de su rol y prácticas tienen individualmente los y las profesoras. El objetivo fue recoger la mayor cantidad de datos que permitan evidenciar si hay un campo común de similitudes que demuestren que son más las coincidencias y similitudes que las posiciones disímiles o no. Es en base a esta información que se podrá configurar, al menos de manera preliminar, el concepto general que del rol del sociólogo esta institucionalizado y se socializa en la ESCCPP-PUCE. Además de saber si este concepto incluye las proposiciones de una sociología reflexiva y crítica, dialéctica y metodológicamente relacionista. Si este concepto cohesiona al elenco socializante que determina la educación, focalizada en objetivos comunes, o si este concepto recoge la falsa antinomia descrita en por la sociología reflexiva y fragmenta la cohesión del elenco socializante, y por tanto, la socialización.

Se encontró que para algunos docentes ser sociólogo significa ser, sobre todo, un profesional académico, que trabaja con ideas, teorías y métodos, especialmente en dentro de ámbitos institucionales como las Escuelas de Sociología, las investigaciones académicas y profesionales, en virtud de una producción de conocimiento social disciplinado, riguroso, sistemático. En este sentido, el profesor Nelson Reascos mencionó acertadamente que el sociólogo tiene como función prioritaria el interpretar los hechos sociales para comprometerse directa con la sociedad. Asimismo mencionó que este debe evitar esa postura dogmática impositiva de ser “fuente del saber” (sic), al mismo tiempo que se fortalece la mediación para “la construcción consensuada del conocimiento” (sic), según lo que quieran los estudiantes.

Sobre lo dicho por el profesor Reascos, se entiende que este diálogo, para llegar a estos consensos, necesita del impulso y guía docente, de su estructuración, y responde a una planificación. De esto se desprende que el sociólogo, al menos el docente, canaliza la

espontaneidad del cuerpo de estudiantes, para concatenarla con la sedimentación histórica, académica y disciplinaria que legitiman a la sociología como conocimiento sistemático, sea que se defiendan cualquiera de las posturas antinómicas, la filosófica o la científica.

Asimismo, se sobreentiende que la observancia de la configuración de las directrices pedagógicas y educativas que se han legitimado desde la Universidad, desde la institucionalidad de la Escuela, no están sujetas a consenso con los estudiantes. Esto, en virtud de que la malla curricular, los perfiles académicos y profesionales, así como los conocimientos mínimos sobre los cuales se construyen lo que el profesor Reascos llamó conocimientos máximos, en cuanto a contenidos que deben manejar las sociólogas y los sociólogos de la ESCCPP-PUCE, no están sujetos a los gustos del cuerpo estudiantil. Cabe recordar un ejemplo que lleva a sobreentender que el concepto del sociólogo a socializarse en la ESCPPCUE no está sujeto a debate, dado que ni los costos de la educación, elevados recientemente, fueron fruto de consensos con los estudiantes. Hasta donde se pudo indagar por medio de esta disertación, ni los perfiles ni las mallas curriculares toman en cuenta los gustos y deseos de los estudiantes.

En este punto es pertinente traer a colación la definición doble que el profesor Wladimir Sierra hizo sobre el rol sociológico. Pues, aunque antinómica, permite entender mejor los mínimos que deben ser conjugados dialécticamente y sobre los cuales se podría construir los máximos mencionados por el profesor Reascos. Primero, mencionó que existe el sociólogo como profesional de la sociología, como un científico social que maneja tanto teorías y metodologías “lógico racionales” (sic), con rigurosidad teórico metodológica, y con rigurosidad empírico investigativa. Características que le permiten conocer y saber los fenómenos, las estructuras, las relaciones, los procesos y dinámicas sociales, es decir el complejo de campos, posiciones y habitus que conforman el espacio social.

Segundo, mencionó que existe el sociólogo latinoamericano, o más concretamente ecuatoriano, como agente discursivo de la sociología que “produce un discurso político social” (sic), el que en sus inicios –y en la actualidad– fue incentivado por “intelectuales de vasta raigambre” (sic) –filósofos, juristas, políticos, etc.–, y que busca “inquietud social por medio de una narrativa predominantemente oral” (sic), que podría llegar a ser rigurosa y crítica. Según el profesor Sierra, este agente sociológico “no deja de ser más literaria, cultural y política que científico rigurosa” (sic).

En este sentido, siguiendo lo dicho por el profesor Sierra, dijo que los sociólogos de la región han avanzado y han buscado esa rigurosidad del primer tipo de sociólogo descrito en el párrafo anterior, pero con los límites evidentes de una Sociología que no se ha podido insertar en sistemas de producción de conocimiento científico de tipo “noratlántico” (sic). Para el profesor Sierra, el rol sociológico se ha circunscrito a la investigación aplicada de problemas concretos, y no ha podido circunscribirse a las grandes teorías, menos producirlas.

Es importante esta apreciación, porque muestra que, si bien la sociología como ciencia occidental, tiene parámetros lógicos y racionales que de ningún modo deben ser dejados a un lado, hay limitaciones propias de las condiciones concretas en las que se aplica, por lo que los sociólogos y sociólogas están limitados a la estructuración histórica de las sociedades, algo que el profesor Sierra enfatiza y que coincide con la sociología reflexiva y del conocimiento. La estructuración del campo sociológico y de su agencia, responden al contexto concreto del campo, de las particularidades sociales que institucionalizaron y sedimentaron las Ciencias Sociales, la Universidad y la ESCCPP-PUCE, recordando a Arcos.

Aquí cabe enriquecer y complementar lo dicho, con lo que planteó la profesora Alejandra Delgado acerca del rol sociológico. La profesora Delgado comentó que el conocimiento que implica el ser sociólogo o socióloga está ligado a la existencia de esa persona concreta, sea docente o estudiante, y esta, a su vez, está ligada al contexto concreto en el que se desenvuelven los individuos de una sociedad también concreta. Las vidas de estos individuos y la posibilidad de que desarrollen nuevas lógicas y lecturas que construyan nuevas estructuras estarían limitadas, pero no vetadas.

Volver sobre sí mismos, sobre los sociólogos y su materialidad, es un elemento importante en el que la mayoría de docentes coincidió, no solamente entre ellos, sino con la sociología reflexiva de Bourdieu. Tal vez los métodos de la reflexión para hacer acciones de transformación, e ir más allá de lo evidente, de lo que se nos presenta, descubrir el sentido de la lógica dentro de los sociólogos mismos es ser sociólogo. Para la sociología reflexiva la mejor forma de volverse en uno mismo es teórica y metodológicamente. Preguntar y preguntarse, como dijeron la profesora Bertha García y el profesor Edison Paredes, una pregunta fundamental, una pregunta que indague qué especie de proyecto intelectual se quiere construir, construye ya el habitus sociológico, al

cual se ancla la construcción misma de la sociología, pues esta práctica sociológica reflexiva objetiva básicamente todo lo nuevo, todas las transformaciones y superaciones de los límites establecidos para construir esa sociología dialéctica, socialmente comprometida y disciplinadamente rigurosa. La constante transformación que requiere la sociedad, se fundamentaría, según la reflexividad epistémica y la relación campo, capital y habitus, en la continua autorevisión de las prácticas sociológicas.

Aptitudes y actitudes consideradas fundamentales para el estudio de la sociología

En cuanto a las actitudes y aptitudes que el rol sociológico debe comprender y desarrollar, los docentes encontraron algunas que se mencionan a continuación. Para la profesora María Gabriela Hernández, lo más importante es una adaptabilidad a las constantes evoluciones de las ciencias sociales y de la organización social, así como un interés tanto del conocimiento de la teoría como de la realidad en el campo concreto. Esto resume, en líneas generales, lo que la praxeología social propone.

Para desarrollar la comprensión de las teorías, la gran mayoría de docentes mencionó que la principal aptitud es la comprensión lectora. Es una aptitud fundamental para ser sociólogo y socióloga, responde al carácter de pilar fundamental que el trabajo competente de textos demanda del trabajo intelectual. De esta aptitud se desprende otra que otra que de naturaleza metodológica. El conocimiento teórico debe estar acompañado por una capacidad de síntesis y sistematización, pues el trabajo con los textos puede ser extenso y necesita de una capacidad de comprensión que necesariamente debe abstraer y condensar las proposiciones teóricas. Otra de las aptitudes repetidamente mencionada fue la imaginación para proponer innovaciones y una importante curiosidad por la problemática social que, a la final, es la guía de la práctica sociológica general, de esa vinculación con lo concreto de la realidad social.

Para el profesor Vladimir Martínez, por ejemplo, la práctica perfectamente puede ser tanto directa como indirecta, lo importante es la concreción de la teoría. Así, la sociología, como disciplina, encierra tanto la abstracción como la concreción, en consonancia con lo expuesto por la sociología del conocimiento, la continua dialéctica entre realidad objetiva y subjetiva, y por la sociología reflexiva, la dialéctica entre estructuras de primer orden y de segundo. Para algunos profesores como Jorge Vásquez o Edison Paredes, las aptitudes que deben ser circunscritas por el habitus sociológico son la sensibilidad y curiosidad social, entendidas y desarrolladas de manera cardinal por la teoría.

Para el profesor Paredes, esta sensibilidad debe ser entendida como un compromiso, no sólo teórico, sino también político, porque la teoría permite preguntarle a la realidad, a los textos y a uno mismo. Siempre tomando en cuenta que la teoría implica un método de abordaje de la realidad, implica la formación de una pregunta que estructura el proyecto intelectual del sociólogo. Para el profesor Marco Romero, las aptitudes más importantes son en sí unas actitudes: la apertura de mente, la flexibilidad del entendimiento para adoptar muchos puntos de vista que permita captar los detalles y las posibilidades incluso marginales, que evidencian mucho del funcionamiento social como un todo. Estas son actitudes básicas para quien estudia Sociología.

En este punto el profesor Romero coincide con el profesor Nelson Reascos, quien señaló que el sociólogo debe tener una mirada que respete inter y multiculturalmente la simbología, los ethos y las cosmovisiones de otros pueblos. Para el profesor Reascos, se necesita, además, una descolonización del conocimiento, que tome en cuenta e incluya a la sociología europea, cuna de la disciplina. En este sentido el profesor Reascos coincide plenamente con la sociología reflexiva, pues la descolonización no pasa por el rechazo de la sociología europea, esto permitiría ahondar el estatus de dominados (recordando la paradoja de los dominados).

Hay un punto en extremo importante al que la profesora Alejandra Delgado hizo referencia en la descripción de las aptitudes sociológicas. Apuntó que más que aptitudes, la sociología siembra una curiosidad que desborda lo cotidiano, que tanto el positivismo, la sociología reflexiva, la sociología comprensiva o la sociología crítica, que excede sus diferencias, buscando un conocimiento “más allá de lo evidente” (sic). Esto es muy importante porque refuerza la visión de que los estudiantes deben recibir una formación integral, enfocada en disciplinar su conocimiento cotidiano con el conocimiento sociológico.

Se puede resumir las aptitudes y actitudes que un sociólogo y una socióloga deben tener, como asegura la profesora Natalia Sierra, como un trípode entre lectura, escritura e interés social. En el sentido de la sociología del conocimiento y la sociología reflexiva, la lectura equivale a la internalización de la realidad objetiva, la escritura a la objetivación de la realidad subjetiva –aunque también a la actividad discursiva oral y dialógica, que juegan un papel importante en la práctica sociológica (ponencias, mesas redondas, conversatorios, etc.)– y el interés social al habitus que mueve la actividad del agente sociológico. Respecto a la internalización, el profesor Emilio Cerezo hace hincapié en que

ésta es fundamental para adquirir un marco de ideas bien definidas, como estructuras de segundo orden, de tal manera que permita ejercitar el análisis crítico y confrontar, por partida doble, a la realidad y a las ideas.

Para la profesora Jimena Pacheco, así como para el profesor Marco Romero, una aptitud que debe cultivar el sociólogo, y cualquiera que incursione en las ciencias sociales, es estar al tanto de lo que ocurre coyunturalmente. Acudir a la prensa, a artículos, a conocimientos que, si bien son generales, son el cimiento de otros saberes específicos. Ubicarse en la realidad del país, de la región y del mundo es tarea vital para quien estudia ciencias sociales, porque es en esa misma realidad en donde debe intervenir. Es precisamente ubicarse en esa realidad concreta, la que requiere una visión teórica que permita interpretar la realidad social, históricamente determinada.

Volviendo a las condiciones concretas que el sociólogo debe tomar en cuenta, el profesor Wladimir Sierra mencionó que los sociólogos y sociólogas deben adoptar una actitud orientada hacia la construcción de sistemas de conocimiento. Estos deben comprender la construcción de tradiciones y de culturas de investigación, la configuración de comunidades científicas, y el levantamiento y sistematización de datos como piedra angular (metodología de trabajo en campo), pues encontró que esta es una debilidad enorme (algo que esta disertación busca contribuir). También señaló que, aunque sea tangencialmente, las sociólogas y sociólogos deben involucrarse en el trabajo para centros de investigación y para buscar financiamientos para investigación.

Ahora, el profesor Sierra añade que a todo lo dicho, una aptitud fundamental que los sociólogos y sociólogas latinoamericanas deben tener es el manejo de teorías sociales latinoamericanas y la forma de producir pensamiento en la región. Esto último en relación a la capacidad de percibir la realidad, el deseo de leer, de escribir y de hablar, de crear, a pesar de toda la precariedad de los insumos y sistemas de conocimiento latinoamericanos. Construir discursos que puedan explicar esta realidad, y que muestren que la construcción discursiva es la herramienta metodológica que está más al alcance de los sociólogos y sociólogas de la región. Hacer de la precariedad una fortaleza. El profesor Fernando Guerrero corroboró y complementó lo dicho por el profesor Sierra, al decir que es cardinal investigarse, conocerse en el aula y autoevaluarse, no desde la Universidad, ni desde los alumnos como actualmente se hace, sino desde los docentes para los docentes. Ambos profesores están conscientes que la reflexión permite una crítica, y que la reflexividad sociológica es el camino para la construcción de una

sociología y de una práctica sociológica acorde a la realidad ecuatoriana y latinoamericana.

El activismo político y la acción social fueron tangencialmente mencionados como aptitudes y actitudes de la sociología. Por ejemplo, la profesora Bertha García hizo énfasis en que la reflexión sociológica, el volver sobre sí mismo, mencionado por los profesores Guerrero y Sierra, muchas veces choca con el activismo político, pues no permite ese distanciamiento de lo evidente y cotidiano necesario para abstraer y teorizar. Este abstraerse y tomar distancia se vinculó con el tiempo y el espacio necesario para que los sociólogos y sociólogas en general, pero especialmente los docentes, puedan dedicarse a la vida académica, o al menos a la parte de teorización y del trabajo intelectual. Lo cual fue mencionado por los profesores Vladimir Martínez y Wladimir Sierra e, indirectamente, por la mayoría de docentes entrevistados, sobre todo si tomamos en cuenta la importancia natural de la teoría, ya explicado en el segmento teórico sobre la reflexividad, y de su protagonismo en la malla curricular. Esto no significó que los docentes consultados hayan puntualizado la no realización de prácticas sociológicas, pues pareció que en general se entiende la necesidad de contraposición de lo abstracto a lo concreto dialécticamente.

Participación y diálogo en el aula

Con respecto al diálogo y participación, hubo muchas posiciones encontradas entre los docentes entrevistados. Muchos de los docentes percibieron la participación como valiosa, pues significa escuchar la opinión de los estudiantes, la externalización de lo aprendido. Aunque no es la única objetivación para mostrar sus conocimientos, sí es un momento en el que hay interacción y diálogo, lo que permite un ejercicio dialéctico del conocimiento, de responder a las inquietudes que iniciaron a partir de la internalización de las teorías y metodologías de los textos. Es el momento en el cual las experiencias y el conocimiento más abstracto se conjugan, pero hay bemoles con respecto a esto, porque idealmente debería ser así, pero no necesariamente sucede así.

Por ejemplo, el profesor Juan Esteban Andrade reconoció que existe un interés generalizado en la Universidad y la Escuela, sobre la participación en clases. Sin embargo, señaló que debe construirse una participación entendida como deliberación y discusión, que enseñe a debatir ideas, por lo general contrarias o encontradas, no la participación por una nota o porque sí. Dijo que la participación debería distender el

ambiente de la clase –evitando el monólogo del docente–, generar diálogo y ayudar a la concentración de los estudiantes –evitando la dispersión–.

Aseguró que esto no siempre es fácil, pues depende del trabajo de los textos y de la personalidad del estudiante, de si la participación es calificada, de la calidad y profundidad de la participación –que también depende de la motivación que genere el docente y el interés que tenga el estudiante en escuchar–. La participación, para este docente, también depende del semestre y de los grupos, pues en los primeros niveles hay menos participación y menos profundidad.

En esto coincidió el profesor Jorge Vásquez, porque afirmó que la estimulación necesaria para la participación depende del profesor y del grupo. Hay grupos que necesitan mayor atención en unas áreas y otros grupos en otras. Para el profesor Vásquez, la participación no siempre es espontánea, se necesita motivar, hacer que los estudiantes hablen, pregunten, incluso que conversen entre ellos lo más significativo de las lecturas (esto es una metodología que genera más confianza entre compañeros/as que con las/los docentes), para que luego lo compartan con los demás. Aseguró que a veces preguntar directamente o esperar su propia iniciativa como estudiantes, no funciona. También corroboró que realmente cualquier pedagogía y estímulo no funciona si no leen los textos, si no leen el *syllabus*, para comprender el criterio pedagógico de la clase.

Para el profesor Vladimir Martínez, hay una mayor participación en cursos superiores que en grupos menores. Pero aseguró que aparte de esto, la actitud e interés de los estudiantes son las que determinan, en gran medida, la participación. Por ejemplo, compartió que al inicio del semestre, independientemente del grupo, se empieza con un entusiasmo que al final se diluye, y que esto se evidencia en que la participación y la asistencia a clases se limitan mucho conforme avanza este. El profesor Martínez afirma que esto puede deberse a que en la Escuela de Sociología no existe una unidad de criterios, o más que de criterios, de actitudes, frente al tema del desarrollo del estudio de la sociología.

En este punto, el profesor Vladimir Martínez se refiere indirectamente a que, para que el diálogo entre actores del campo suceda, no solamente se debe estimular la participación, como dijo el profesor Vásquez, sino que el punto de partida para el diálogo es el interés del cuerpo estudiantil, como interlocutores de los docentes. El profesor Martínez desarrolló que más bien parecería ser que son las actitudes el foco del asunto de la

participación. Porque no dudó de la capacidad de los estudiantes, dijo que obviamente todos tienen suficiente capacidad para poder ser buenos estudiantes, sin embargo “la actitud les divide, fundamentalmente, y esa actitud realmente no se sabe por qué se da de esa manera” (sic).

Podría ser que la socialización previa es asimétrica por distancia o incoherencia con la socialización en la Escuela, o las expectativas sobre el rol y la disciplina chocan con la realidad de la práctica sociológica y esto les confunde. El profesor Martínez puso de ejemplo otras escuelas donde trabajó, donde todos los estudiantes, a pesar de que había diferentes niveles de enseñanza, con distintos profesores y de distinto grado de exigencia todos participaban. Dijo que todos apuntaban hacia una misma dirección académica, es decir sabían los criterios de la carrera y compartían un universo simbólico sobre esta.

Mencionó que en ESCCPP-PUCE, las actitudes están divididas. Dijo que por un lado, parece que unos estudiantes quieren ser sociólogos, y que por otro lado, parece que hay estudiantes que quieren ser políticos, o bien filósofos. Entonces esto de no entender a dónde va la carrera y sus esfuerzos, saber bien qué es lo que quieren ser y a dónde apunta su socialización, es lo que está directamente relacionado con la dispersión de los estudiantes, con respecto tanto a la asistencia a clases como al interés que ponen en el aprendizaje de la sociología. Esto podría estar relacionado, no con la interpretación de los estudiantes del rol sociológico y de la sociología, sino con la realidad objetiva institucionalizada y con la incoherencia entre los elencos socializantes, unos con objetivos sociológicos, otros con objetivos políticos, y otros con objetivos filosóficos.

En este mismo sentido, el profesor Miguel Chavarría resaltó en su entrevista que la participación y el diálogo son constituyentes de las clases, que una clase por fuerza tiene que ser un diálogo, “el diálogo más placentero que jamás hayas tenido en tu vida” (sic). Pero no sucede así, porque, para el profesor Chavarría, el establecimiento de la relación con un profesor es el establecimiento de una relación de poder con la autoridad. La horizontalidad es importante en este punto, porque al ser obligatoria la asistencia y la participación, estas se destruyen. En esta línea, el profesor Edison Paredes mencionó que la participación no es tan activa, y que justamente es por la falta de horizontalidad, por la jerarquía implícita en la relación profesor-estudiante. Para el profesor Paredes la verticalidad de la autoridad no permite preguntar y debatir, hay una posición de autoridad por sobre el estudiante.

Dijo que se internaliza el conocimiento, no sólo a través el diálogo, sino a través de la búsqueda intelectual. El profesor Paredes añadió que la interacción y la participación no necesariamente dependen del profesor –como mencionó el profesor Vásquez– sino de la capacidad que tienen los estudiantes de cuestionarse, y a través del cuestionamiento y la crítica, ingresar al texto, o con esas interrogantes plantear problemas en clase. Si tomamos la reflexividad epistémica de Bourdieu, y se profundiza al respecto, se puede ver que ambas dependen entre sí, la participación depende del estímulo y del interés.

La profesora Guadalupe Vidal mencionó que la participación depende, también, de los grupos formados en cada nivel. Comentó que en segundo nivel tuvo, por ejemplo, un grupo que trabaja muy bien y otro que no tanto. La profesora Vidal atribuye esta diferencia a la guía del docente, al interés del estudiante y a los liderazgos dentro del aula que controlan las relaciones docente-estudiante de manera importante. Por lo que la participación varía también por esta causa, que sería parte importante para estudiar, evaluar y entender en investigaciones futuras.

La mayoría de docentes calificaron la participación de los estudiantes en clases como marginal. Mencionaron que esta refleja los problemas acarreados desde socializaciones anteriores, como la secundaria, e incluso desde la socialización primaria, realizada en el seno familiar. Y, si no la calificaron de marginal, o de breve y superficial, la caracterizaron como insatisfactoria, salvo casos puntuales en que dijeron que los estudiantes muestran un esfuerzo e interés importantes. Pero, como se dijo en esta sección del capítulo, existieron contraposiciones a una evaluación negativa de la participación y el trabajo de textos por parte del cuerpo estudiantil.

Contrarios a estos criterios, algunos profesores la califican de buena o como un indicador no muy fiable del aprendizaje. Para el profesor Jorge Vásquez, la participación es positiva siempre que no haya acumulación de trabajos y de lecturas, algo que hay que tomar en cuenta. Otro criterio al respecto, opuesto a lo dicho hasta aquí, es el del profesor Nelson Reascos, quien dijo que “el alumno no es una máquina de leer ni de participar” (sic). Para la profesora Natalia Sierra dijo que la participación es muy importante porque por esta se muestra el interés, el trabajo de los textos, y se aprende debatiendo ideas. Comentó que, en sus 17 años de docencia, la evalúa, en general, como positiva y satisfactoria, aun tomando en cuenta las variaciones existentes entre generaciones y grupos, situación también tomada en cuenta por la profesora Vidal. La profesora Sierra señaló que las

lecturas concienzudas son escasas muchas de las veces y que, en su experiencia, quienes leen son siempre un pequeño grupo de alumnos interesados.

Para la profesora Natalia Sierra –volviendo al tema de los grupos–, mencionó que también es importante evaluar la configuración de los mismos, los liderazgos, y los intereses muchas veces guiados por las condiciones de clase y grupo social, lo que refuerza la idea de evaluar la Escuela y reflexionar sobre la interacción en las aulas. Para el profesor Emilio Cerezo, la participación también es buena y también refuerza la idea anterior de que los estudiantes tienen un interés que les hace participar. Pero advirtió que este interés bien puede ser extraacadémico o que, en un inicio es así informal y que poco a poco se va formalizando. Por lo que las condiciones previas a la socialización secundaria, que siempre se construye sobre una socialización previa, y los intereses de los estudiantes, parten precisamente de esta socialización preuniversitaria (la pedagogía y método de enseñanza en la Escuela podría ser investigada y sistematizada esta información con miras a la construcción curricular y de los perfiles). Otra variable que hace que la participación varíe es la materia dictada, pues hay asignaturas proclives a la participación y otras que no, detalle que también fue recogido por la profesora Sierra y otros docentes.

El profesor Fernando Guerrero interpretó la participación, dentro de esa mayoría que se mencionó, como no satisfactoria. Pero aseguró, siguiendo lo dicho por el profesor Edison Paredes y el profesor Wladimir Sierra, que esto debe ser explicado y analizado dentro del contexto del sistema educativo que, como señala el profesor Paredes, es altamente jerarquizado. El profesor Guerrero mencionó, como el profesor Chavarría, que es el sistema pedagógico el que no fomenta un diálogo horizontal, la participación, la práctica, las salidas de campo y el trabajo de textos. Sobre este último aseguró que no es el mejor, que se hace por pasar y no hay obligatoriedad de lectura.

El profesor Fernando Guerrero añadió a las diferencias individuales y de grupo, hay que añadir un criterio para evaluar la participación y asistencia, y es el momento de construcción de las identidades por las que pasan los estudiantes en esta etapa vital. El profesor Wladimir Sierra fue un poco más allá y mencionó que los problemas de la participación e interacción pueden ser sistémicos, pero no sólo del sistema pedagógico, sino también un problema del sistema transversal lingüístico. Explicó que en la sociología existe la primacía de la codificación escrita por sobre la oral, y la primacía oral por sobre

la escrita en la cultura andina hacen que la calidad y frecuencia de la participación sea reducida.

Sin embargo, esto no tiene sentido si se toma en cuenta que el diálogo es oral y lo andino es oral. Más bien, el diálogo y la participación deberían ser muy nutridos y robustos ser aún más importantes de lo que ya son. Sin embargo el uso y comprensión del lenguaje mencionada por el profesor Sierra, es una arista que debe ser comprendida mejor y abordada desde la malla y la metodología pedagógica. El profesor Sierra mencionó que además de la dimensión lingüística, que se debe tomar en cuenta las situaciones interpersonales y de grupo que pueden fomentar, tanto como inhibir la participación. Dijo que se puede disfrutar de aprender, de participar o de querer conocer más, pero esto puede llegar, incluso, a ser motivo de exclusión por la hegemonía de una cultura dentro del grupo, que no premia la formación académica o la ve como elitista y por eso evitan participar. Esta capacidad discursiva puede ser, asimismo, inhibida por el sistema educativo que comparte esta cultura y su contexto, incluso puede haber un factor de obligatoriedad interiorizada, de satisfacer a padres y profesores, lo que puede resultar en una socialización secundaria asimétrica, por diferir de la socialización primaria o algunas socializaciones secundarias anteriores.

Ahora, hay una posición que sobresale de entre el resto y es la del profesor Nelson Reascos, quien mencionó que la participación dialógica es posible, y deseable, siempre que se dé entre iguales. Es decir que, rescata la idea de Bolívar Echeverría en la que el colonizado no está en condiciones de relacionarse de igual a igual con el dominante, y por eso el diálogo no es posible. Sin embargo, ante esto cabe indicar que todos los seres humanos somos diferentes, estamos dentro de relaciones de poder asimétricas, y jamás llegaremos a la igualdad plena. Algunos saben mucho y otros poco, incluso el docente está casi siempre en ventaja simbólica frente al estudiante, pero todos tienen capacidades para expresarse (salvo casos excepcionales), todos compartimos la igualdad de ser personas, por lo que presuponer que no puedo hablar o alguien no puede hablar es un poco forzoso, ahí justamente se deja la ventana abierta para “darle hablando” a la gente. Aquí se debe tomar puntualizar que esta es precisamente una evidencia de la necesidad de neutralizar estas diferencias a través de operaciones pedagógicas. Como dijo el profesor Vásquez, administrar el conocimiento para incentivar el diálogo, entre diferentes y disímiles, es la meta de la pedagogía. Si los estudiantes no son iguales en conocimientos y tampoco en condiciones dentro del campo sociológico,

siguiendo la lógica mencionada, esto imposibilitaría el diálogo, incluso, por fuera del campo académico, perpetuándose las estructuras coloniales y dominación.

La socialización que se realiza en la Escuela, la educación, tienen la obligación de cambiar esto, sino la sociología estaría manteniendo las estructuras que hay que cambiar. El problema, continuó el profesor Reascos, es que las condiciones culturales en una sociedad compleja como el Ecuador hacen que la democracia no se desarrolle porque “no estamos en París” (sic), en una sociedad donde el alumno se ve igual al profesor, “igual en conocimientos”, aclaró. Aquí cabe preguntarse si en París hay igualdad y si no hay relaciones de dominio y de poder simbólico entre docente y estudiante. Bourdieu diría que no es así. Además hay que tomar en cuenta que en la ESCCPP-PUCE la relación entre docentes y estudiantes no es una relación entre colonizador-hacendado y colonizado).

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en la ESCCPP-PUCE nunca se va a ser París, ni tendría por qué serlo, pero esto no impide que el espacio y el diálogo se construyan en las prácticas, que el docente, consciente de que puede tener más conocimientos y experiencias, debe mediar para sobreponerse a este dilema, pero no solo, sino como cuerpo docente, a través de una dialéctica que lleve a prácticas que rompan esta interpretación.

El profesor Sierra ya llamó la atención sobre las condiciones históricas que hay que tomar en cuenta, pero no se puede obviar un buen nivel sociológico porque los estudiantes no tienen nivel por las condiciones históricas. El profesor Reascos continuó ejemplificando esta idea al decir que en la Escuela hay estudiantes que vienen de familias que no tienen muchos recursos, entonces su nivel de lectura, de comprensión de temas es mucho menor, entonces, según el profesor Reascos, “esperar que haya diálogos ahí es [a su modo de ver] excesivo” (sic). Esta es una interpretación francamente paternalista, puesto que, si bien se necesitan construir condiciones de igualdad, se desmerece la capacidad adaptativa y de nivelación de las personas. Esta visión prima una (re)victimización del estudiante y por ende un nivel de exigencia bajo que produce rendimientos igualmente bajos.

Enseñar a los estudiantes a estar en silencio, sin debatir, sin dialogar, “por no ser iguales en condiciones” (sic) o “disfrutar en silencio” (sic), es no enseñar a participar, refuerza lo que muy probablemente se socializó en la secundaria y la primaria, no rompe con las

estructuras que nos fuerzan a ese comportamiento, y no enseña a luchar contra las barreras haciéndolo una y otra vez, hasta adquirir lo necesario para superar esos limitantes sociales. Al respecto la tesis de Daniela Bustos Fraga, *Entre el capital cultural y el éxito académico: Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, Quito, PUCE, 2004, concluye que Bourdieu tiene parcialmente la razón respecto a los factores estructurales y exógenos en la educación. Pero factores endógenos como el esfuerzo personal, las expectativas y deseos de superación, son muy importantes en el rendimiento académico.

Por ejemplo, la profesora Alejandra Delgado comentó que la participación es algo limitada porque hay lo que puede entenderse como un ambiente de rigurosidad teórico filosófica retórica y punitiva contra quien es diferente, sabe más o se equivoca. Castiga con exclusión. Para la profesora Delgado la participación es posible siempre que se contextualice el *syllabus*, o sea, siempre que el docente acerque la teoría a los estudiantes, tome en cuenta su realidad y se problematice partiendo desde su experiencia. Esta metodología es, a partir de lo que se vio en la participación en las aulas, una que rinde muchos frutos, hace horizontales las relaciones y mejora la participación. Para esta profesora, el problema estaría más centrado en que los docentes, como seres humanos que son, no tienen la posibilidad de generar esa dinámica en todos los grupos, ya que dependen del grupo. Dijo que con algunos hay empatía, y que con otros no, entonces, eso también condiciona los procesos de socialización. Para el profesor Vásquez, esta variedad tan amplia de individuos, grupos y cultura puede ser tratada con metodologías específicas y diseñadas, bien pueda ser por los docentes o por la propia Escuela.

Para el profesor José Bonilla, este obstáculo puede estar alimentado por un exceso de créditos, lo que frena la participación, su calidad, y hace que el trabajo teórico se limite al texto y a que los alumnos no vayan más allá. Para el profesor Bonilla, la participación no es tan buen indicador como lo es la escritura, allí, explica, realmente reluce el pensamiento. La profesora Jimena Pacheco, aunque reconoce una falta de trabajo de los textos y dijo que la interacción surge de los enredos que buscan ser desanudados en clase, sobre lo que no se comprendió de los textos y que requieren guía experimentada y docente. Justamente la profesora Pacheco identificó, en la complejidad que pone el profesor en clases, un factor clave para dialogar, porque si es que los estudiantes sienten que el profesor no les está dando nada adicional de lo que aparece en el texto, no tienen

incentivos para ir a clases, no todo es darles textos para que lean, si no hay ese plus del profesor, no tienen interés, agregó.

El profesor Mario Unda afirmó que la participación es importante en la formación, aunque no siempre es un buen indicador de la internalización del conocimiento. Destacó las particularidades de los individuos, de las materias, de los grupos y los ambientes dentro de estos. Algo que aportó mucho a la discusión es que el profesor Unda permitió ver las posibilidades de superación cuando todas las estructuras coloniales y demás vicios sistémicos se hacen presentes.

Para el profesor Unda, el diálogo no se ve como imposible porque, como señaló, la participación tiene mucha mejor calidad cuando hay un trabajo previo, que pueden ser lecturas, pequeñas investigaciones, observaciones, discusiones de grupo o cualquier tipo de trabajo previo mejora evidentemente la calidad de la participación. Lo que implica, según el profesor Unda, que una explicación audiovisual, si bien no necesariamente debe ser utilizada en todo tipo de situaciones, posibilita reducir las brechas lingüísticas lógicas y racionales, al menos, como material de complemento de las lecturas y, de lo que se pudo ver en sus clases, funcionó para estimular el diálogo horizontal y plural.

La profesora Bertha García, así como el profesor Fernando Guerrero, mencionaron en sus entrevistas que es importante comenzar a investigar y reflexionar sobre “nosotros mismos”, algo que esta disertación lleva en su núcleo. Si el diálogo y la participación dependen de los grupos, es a los grupos a los que hay que aplicar el conocimiento sociológico. Entender grupos grandes, que hablan menos, entender a grupos jóvenes, que participan más, tener conocimientos que permitan entender lo cambiantes que son los grupos y cómo abordar su dinámica.

Para la profesora García, la participación ha mejorado, “porque han venido cada vez mejores estudiantes” (sic). Dijo que antes había más brechas en sus conocimientos básicos, pero que ahora “gran parte escribe mejor, hay gente más inteligente” (sic). Cree que es importante hacer evaluaciones que permitan conocer por dentro a la institución y los agentes; las condiciones en las que se estudia Sociología y la transformación desde la entrada a la salida de la Escuela, transformación que debe tomar en cuenta el género y los espacios para las mujeres, para elevar el nivel de abstracción con enfoque de género.

El rol sociológico en la ESCCPP-PUCE

Se preguntó a los docentes sobre las aptitudes que se cultivan en la ESCCPP-PUCE, y sobre el rol sociológico específico de la Escuela. Las respuestas fueron muy variadas y ponen a prueba algunos conocimientos ofertados institucionalmente por la Escuela. Por ejemplo, las cualidades más utilizadas para describir el rol sociológico de la ESCCPP-PUCE fueron el análisis, la crítica, la reflexión, el problematizar, la curiosidad e interrogación, el sustentar y argumentar ideas, y la inclinación a la docencia. Otro punto que es compartido es que en la ESPPUCE sí hay una búsqueda de una voz propia, y no como una voz monológica, sino dialógica.

El profesor Nelson Reascos hizo un aporte fundamental, en cuanto a la importancia de la vinculación de teoría y vida cotidiana, de la sociología con la existencia concreta. También, por ejemplo, el profesor Wladimir Sierra añadió que a todas estas cualidades la del un mejor uso de lenguajes lógico racionales propiamente sociológicos, –el alejamiento del lenguaje cotidiano–, la adquisición de metodologías de investigación, con lo que coincidió Fernando Guerrero, para quien hay una fortaleza metodológica investigativa de sistematización de información. El profesor Jorge Vásquez dijo que existe una concatenación de temas vistos en diferentes asignaturas, es decir, una vinculación de los saberes; pero también advierte que la crítica no puede ser reduccionista, no puede generalizar, “no es la actitud adecuada de quien estudia algo” (sic).

Para algunos profesores como Edison Paredes, la educación sociológica en general, pero especialmente en América Latina, tiende a formar técnicos, y la teoría y la crítica se descuidan. Sin embargo, la evidencia es abrumadoramente contraria. ya que si fuera así, estaríamos llenos de práctica, de talleres aplicados, de excelencia en la técnica, y ésta requiere excelencia metodológica, y ésta, a su vez, teórica. En la ESCCPP-PUCE esa orientación, o al menos la concatenación, teoría, metodología y técnica es mínima. Es en general, más teórica.

Para el profesor Miguel Chavarría no está completamente tecnificada, de tal modo que eso explicaría que muchos estudiantes sean adecuados para trabajo en el Estado. Es decir que, el mercado laboral del Estado no es coyuntural, aunque hay períodos diferentes entre sí, éste, si no encuentra exacto el perfil, escoge el perfil más cercano, así gente no tecnificada, tal vez más fuerte en teoría, igual trabaja en esas plazas. El sociólogo no formado para la técnica no cambia la demanda del mercado, el cambio en la demanda tiene que hacerse desde el Estado, que financia. Sin embargo, una buena socióloga o sociólogo entiende teoría y metodología, disciplinado por convenciones

técnicas, pero eso no es exclusivo. Ésta ha sido una tendencia histórica de la Universidad ecuatoriana, lo menciona Carlos Arcos en su estudio sobre las Escuelas de Sociología en Ecuador, y parece que es una tendencia que persistirá al menos por un tiempo más.

La socióloga o el sociólogo de la ESCCPP-PUCE por lo general tiene resistencia y crítica inicial al Derecho, a la Ley, a la legalidad y la norma, asegura la profesora María Gabriela Hernández, tal vez por una aplicación generalmente injusta del Derecho en el país, lo que generó desconfianza en el sistema normativo. Esta situación fue subsanada en su clase con un enfoque sobre el ejercicio de la ciudadanía (derechos y obligaciones) y las posibilidades que permite el derecho a los grupos sociales para ejercerlos. El reconocimiento del Estado como función, en relación al poder que reside en el pueblo, en los ciudadanos.

Es decir, la profesora escuchó a los alumnos, incentivó sus inquietudes y encontró la manera de reflexionar en conjunto y, finalmente, generar el interés y el cambio de actitud. Algo que también se vio es una aversión falsamente naturalizada contra los números, lo cuantitativo. Tanto la profesora Jimena Pacheco en Estadística y Economía, como la profesora Inés Mencías en Macroeconomía, mencionaron que hay un distanciamiento muy fuerte de los números. Que el tema que tiene números para los sociólogos y sociólogas es árido, lo que pone a prueba el calificativo de interdisciplinario y multidisciplinario, porque los números tienen un impacto social enorme, no sólo por ser parte de metodologías cuantitativas.

Estas profesoras, como ejemplo específico, dijeron que han tenido que revisar cosas básicas, operaciones simples que no dependen de tener o no el rol sociológico, lo que retrasa el *syllabus* y ver cosas más interesantes, vinculadas directamente con la sociedad y sus complejidades concretas. Para el profesor Julio Paltán, no ha existido un esfuerzo sistémico por lograr un perfil, aunque sea informalmente, pues hay una tendencia predominante en la Escuela que critica formar una identidad profesional, lo que no deja muy claro qué se busca como producto o como resultado a obtener en la Escuela.

La sociología del conocimiento y la sociología reflexiva, así como todas las teorías, tienen sus raíces en la Historia, en la Filosofía, pero no se puede restringir el campo sociológico a sólo la Filosofía. Por ejemplo, el profesor Wladimir Martínez en su entrevista, dijo que hay una herencia francesa que sostienen que la sociología se deriva de la Filosofía, que cree que la sociología tiene esta vinculación con la Filosofía, pero que para él no tan

estrecha. Para el profesor Martínez, la vinculación que debe buscar en la Filosofía la sociología, es una solución de problemas, una dirección para poder dar un sentido propio de las constituciones de campos semánticos. En esto el profesor Martínez coincide con la sociología del conocimiento, vínculo explicado en párrafos anteriores.

Las dificultades estructurales de la sociología y su sistema de producción del conocimiento, como las bases lingüísticas y matemáticas lógico racionales, si bien permiten un acercamiento menos obstaculizado a la Filosofía que a la metodología, incluso posible a través de la literatura o el arte, no solucionan el problema de los conocimientos básicos, el nivel riguroso de la academia o la inclusión del campos importantes que se entrecruzan en la sociología y las ciencias sociales.

Por eso, los elementos en común y que la mayoría de docentes entrevistados considera indispensables desarrollar, para que los estudiantes se identifiquen con la sociología, son la relación entre teoría y metodología, así como la abstracción y práctica. El interés por conocer nace en el estudiante, pero con la guía teórica y metodológica para que pueda realizar su proyecto intelectual ya no desde un punto de vista cotidiano sino disciplinado, que incluya esa cotidianidad, la supere. Por eso lo importante es una pretensión de búsqueda honesta de la verdad, aunque esta no sea alcanzable, es importante respetarla. De nuevo, Bourdieu afirma que la sociología puede y debe buscar y producir verdades universales (Bourdieu & Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva, 2012).

Esta relación nace desde la variedad teórica, como se explicó anteriormente, con el manejo de conceptos sociológicos generales. Saber el debate y la historia tras de ellos, más allá del gusto personal, como mencionó el profesor Vásquez, es importante puesto que el vocabulario o lenguaje sin el contenido especializado es fácilmente adquirible en organizaciones militantes o autodidactamente en los libros. Parte de esta solvencia teórica pasa por conocer varias corrientes de pensamiento. En este sentido, las palabras del profesor Edison Paredes fueron aleccionadoras, pues admitió abiertamente, –como no podría ser de otra manera–, que tiene una posición teórica y política, pero que sobre esto está la importancia de que el estudiante cuente con un abanico de posibilidades desde los que pueda optar por una teoría, que articule sus inquietudes y búsquedas teóricas, pero también su situación social, afectiva. Que le guste y tenga asidero en la satisfacción y no en la obligación.

El profesor Marco Romero estuvo de acuerdo con el fortalecimiento de la teoría, pero que precisamente este fortalecimiento se nutra de las prácticas. Dijo que es adecuado ese énfasis en la disciplina teórica, en una aproximación teórica. Señaló que, tal vez, lo que falta es una mayor práctica en términos de aplicar, discutir y contraponer esos marcos teóricos que son generados para sociedades que tienen características y procesos históricos e institucionales distintos, “que no tienen nada que ver con lo que somos acá” (sic). Es decir, que el profesor Romero también propone un buen manejo teórico y metodológico, así como una perspectiva histórica, como fundamental para entender las semejanzas y diferencias entre la sociología latinoamericana y la nortatlántica y nutrir, también, la sociología mundial.

Por ejemplo, la relación entre teoría y metodología se concretan cuando se relacionan unos fenómenos sociales con otros; y estos con la teoría. Cuando se encuentran estructuras y tendencias en la realidad social propia, con la investigación, se da pie a dejar de ser usuarios de la teoría y encontrar el asidero tangible para proponer teorías y abstracciones propias. Sin embargo, el distanciamiento no debe ser entendido, como Bourdieu menciona en su sociología reflexiva, como ocurre en la escuela norteamericana, donde se entiende que menos investigación de campo y metodología, permite más acercamiento del pensador o científico a las abstracciones teóricas más puras (Bourdieu & Wacquant, 2012).

Éste es un riesgo para la construcción dialéctica del conocimiento y del pensamiento, ya que sin la visión teórico-metodológica, es muy difícil poder hacer realidad la multidisciplinariedad y que los estudiantes partan de un tronco de conocimientos y herramientas sólidas para construirse en la inmensidad de posibilidades del entrecruce de campos en el espacio social y el campo de la sociología. En esto, el profesor Bonilla aportó diciendo que en cualquier ciencia se necesita un lenguaje, un vocabulario, unas categorías comunes de base y de partida, que pueden ser tratadas de diferentes maneras, con diferentes acercamientos, acepciones, visiones, pero que parten de la igualdad de hablar un mismo idioma.

Esta necesidad de fortalecer la relación teórico-metodológica y la inter y multidisciplinariedad no es exclusiva de la Escuela de Sociología. Por ejemplo, en la Escuela de Economía, al parecer sucede algo parecido, a partir de lo compartido por la profesora Jimena Pacheco. La profesora dijo que es necesario tener una buena base teórica, pero, sobre todo que ésta no sea sesgada, no primar una corriente, pues, en el

caso de la Economía, eso permite luego entender mejor las técnicas. Dijo que “pasa que a veces se sabe tan bien la teoría, que luego no tienes el complemento para aplicar, para aterrizar en la investigación social” (sic). De hecho, para evitar la profesionalización metodologista, es importante hacer metodología y campo como complemento teórico.

Esto lo entiende bien el profesor Unda, cuando afirmó que el conocimiento para la identificación con la sociología nace de la pregunta: “¿Qué conocimientos necesito para desengranar la lógica de reproducción de esta realidad social y para proponer acciones en torno a ella?” (sic). La respuesta sería que son varios, porque hay múltiples dimensiones de conocimiento, principalmente el teórico y el metodológico, como herramientas útiles para descubrir e investigar. Sin investigar, se puede ser exitoso profesionalmente, pero no se aporta en función del conocimiento para la sociedad, para sí mismos, en resumen no hay abstracción teórica.

Para poder crear conocimientos que identifiquen el rol del sociólogo en la sociedad, hay que discutir y debatir esto, es necesario dialogar sobre el rol y las actividades dentro del campo del saber. Esto se vincula estrechamente con cultivar el interés de los estudiantes sobre un proyecto intelectual que motive a estudiar. La profesora García resumió esta idea cuando dijo que es importante desarrollar un interés dentro de la Escuela, sobre todo teórico-epistemológico, a través del debate de ideas, ya que sólo así se asegura la pluralidad y multiplicidad que necesita el estudiante para su proyecto intelectual personal, para especializarse o combinar teorías en otros campos. “Porque, a la larga, todas las tendencias sociológicas confluyen en lo mismo, es decir, no hay una tendencia que sea acrítica y otra que sea crítica, todas son críticas” (sic). Si hay diálogo, se puede reflexionar, y si hay reflexión, hay crítica. Se debería, dijo, “empezar por la autocrítica, por el respeto por uno mismo, por tratar los temas con respeto y saber que se va a producir cosas interesantes desde la sociología, como ciencia, como pensamiento y como profesión, pues saber que se es sociólogo impulsa a reconocer que vas a vivir de y por esto, que no es un hobby, sino el camino que busca respuestas para uno mismo y para la colectividad” (sic).

Actitudes y características del docente de la ESCCPP-PUCE

Para los docentes de la Escuela de Sociología, hay una serie de características deseables que los mismos deben cultivar para lograr el diálogo y la participación. Por ejemplo, la profesora Hernández mencionó el deseo de aprender, el interés por adquirir conocimiento de los estudiantes, escucharlos en la interacción, para romper barreras

estructurales entre estudiantes y docentes, históricamente sedimentadas. Para que el estudiante se sienta involucrado y relacionado con la materia y que no tenga precisamente ese temor a participar.

Para el profesor Juan Esteban Andrade es muy importante el respeto y “la búsqueda honesta de la verdad” (sic), el sentido de responsabilidad, justicia, y equidad “para no perjudicar ni favorecer al alumno” (sic). Por otro lado, para el profesor Martínez, la capacidad fundamental que debe tener el docente es investigar, ser, por sobre todos los obstáculos, un profesor investigador, porque la investigación y la práctica investigativa son las que ayudan justamente a la organización del conocimiento y a la pedagogía, siempre que se institucionalice y se estimule tanto desde la universidad como desde los docentes.

Para el profesor Chavarría, “primero hay que dar mucha confianza a los estudiantes, observar ciertas reglas básicas como entender las estructuras familiares y colegiales en las que los estudiantes se han formado o se están formando, no estigmatizarlos y respetar a todos los presentes; hablar del nombre sin bromas personales ni insultos, con respeto, distensión y paciencia, mucha paciencia” (sic), como presupuestos para entablar el diálogo necesario para la socialización de la sociología y el rol sociológico. Incluso para que se comprenda la dialéctica, no sólo teórico-metodológica, sino docente-estudiante. El profesor Chavarría mencionó que algo fundamental que debe caracterizar al docente es desenmarañar nudos, mantener viva la vocación con investigación, lecturas, escribiendo, no dejar de interesarse por las clases.

Para el profesor Paredes, el docente debe dominar la teoría social, es decir, que los docentes, además de estar formados y capacitados en las cuestiones técnicas propias del campo disciplinario, deben tener una formación muy importante en las bases teóricas, pues la efectividad de las técnicas y las prácticas está en relación directa con las teorías que cada docente asume como su propia posición, concatenándose perfectamente con la praxeología propuesta por Bourdieu.

Además, puntualizó que debe dominar la generación de diálogo con los estudiantes, para resignificar la relación dentro del aula, romper con jerarquías verticales, pero sin perder el rol de profesor, de mediador, con el conocimiento que sólo la experiencia acumula, y dispuestos a aprender con una búsqueda. La profesora Guadalupe Vidal reafirma y comparte que los profesores deben resignificar la relación arrastrada desde el colegio, la

relación donde los profesores muchas veces se presentan como dueños de la verdad y son verticales, monológicos, dificultando el aprendizaje porque no hay participación, no hay esa doble vía entre enseñar y aprender, internalizar y externalizar.

La mayoría de profesores coincidió, como el profesor Paltán, en que los docentes deben conocer tradiciones y conocimientos básicos de Sociología clásica y contemporánea. Deben tener capacidad de crítica, de análisis, abstracción, comparación, y de reflexión subjetiva. Así como capacidad de debate y de incentivar el debate, evitando algo que el profesor Chavarría también compartió: presentarse como el iluminado, no abierto al diálogo, y con actitud vertical, de mostrar, mas no de interactuar.

En esta forma, para el profesor Paltán consideró que la humildad es calve, pues el conocimiento cambia y no es estático ni dogmático, por lo que hay que actualizar conocimientos teórico-metodológicos. Para el profesor Vásquez, también es fundamental hacer dialogar las teorías y decir algo innovador, de preferencia por medio de la investigación; lo cual la profesora Pacheco mencionó como un plus que atrae a los estudiantes. Para la profesora Natalia Sierra es muy importante, aparte de la solvencia teórica, tener la capacidad de generar diálogos en el aula, saber cómo establecer un debate de ideas que den respuesta al proyecto intelectual de los estudiantes. El profesor Emilio Cerezo, en cambio, señaló que es importante posicionarse en una corriente y partir de una crítica. Pero añadió que se debe tomar en cuenta que la crítica de los alumnos se forma a partir de un aprendizaje que puede inclinarse, al menos al inicio, por los vínculos afectivos más que por los debates críticos teóricos en sí. Pues, de todas maneras, estos debates se concretan en las investigaciones más que en los discursos.

La formación de personas es parte importante de las aptitudes del docente, según comentó el profesor Marco Romero, quien da relevancia al liderazgo y al compromiso de formar personas, no sólo profesionales. Es decir, que es importante apuntar a los valores éticos como la solidaridad, la comunidad, la búsqueda de cambio, de transformación. Que se debe formar un compromiso, especialmente con los sectores subordinados, “abrazar causas en sectores populares” (sic), aunque no sea militantes, ni de un partido político, estas cualidades son necesarias “para evitar hacer ingeniería social” (sic), y sí hacer Sociología.

El profesor Sierra cree que la fortaleza está en la solvencia teórico-metodológica, pero siempre acompañada de un “Eros académico” (sic), parafraseando al profesor Reascos.

El docente debe tener una capacidad oratoria, discursiva. En este sentido, el profesor Reascos, añadió que la capacitación es primordial para el docente, actualizar los conocimientos. Pero que es igualmente importante prestar atención a los estudiantes como personas que tienen una vida. Para el profesor Reascos, es importante que la actualización implique el manejo de nuevas identidades y ethos que hay que comprender. Porque los estudiantes no son solamente entes racionales cuya función es cumplir, leer y ser buenos alumnos.

Para la profesora Delgado, esta dimensión humana es muy importante, los docentes deben ser proactivos para evitar valorar a los alumnos partiendo desde el más aventajado hasta el que tiene mayor dificultad. Sino tal vez, desde quienes necesitan más ayuda, y de algún modo, ser ejemplo en el respeto a las personas, independientemente de si son profesores o estudiante. Para la profesora Delgado la reflexividad es también el reflejo de tener la disciplina que se le exige al estudiante, y fomentar una apertura al diálogo para desmontar lo que llamó el “yo soy el que hablo, ustedes me oyen” (sic). Implementar la enseñanza-aprendizaje vendría a ser parte fundamental, donde todos, incluido el docente, discuten los textos.

El profesor Bonilla, por otro lado, junto con el profesor Chavarría, establecieron como fundamental que el docente esté enamorado de la docencia, del saber, que le permita seguir con una vocación. Dejaron entre ver que la docencia no es para todos los profesionales, y tampoco debe ser vista como la transmisión de conceptos y términos sin esa dimensión humana del alumno, que también tiene el docente y, si se pierde de vista esto último, también se pierde de vista la humanidad estudiantil.

Este gusto y amor al saber, para la profesora Inés Mencías, debe fortalecerse a través del dialogo entre profesores, antes que entre alumnos, para tener una fortaleza colectiva, una comunidad, como la propuesta hecha por el profesor Sierra. Especialmente con profesores de otras ciencias sociales y entre profesores con materias cadena, porque, en su caso, como economista, el diálogo permitiría estrechar los lazos más fuertes que la Economía tiene con las ciencias sociales que con Matemáticas, por ejemplo. Dice que no ha podido vincularse con los profesores que pueden repetir algo que ya enseñó en su clase, o ella estar repitiendo lo que ya se vio. O simplemente no se puede estar reforzando cosas importantes para las materias cadena.

En este punto, y desde la teoría, los agentes docentes del campo sociológico de la Escuela deben tener consensuadas las reglas del juego y los objetivos, para maximizar esfuerzos, reforzar y avanzar en temas como la multidisciplinariedad. El apoyo como comunidad docente a, como dice el profesor Unda, ubicar las vías y las maneras de que los estudiantes construyan su propio criterio sobre el análisis de la realidad. Esto evitaría repetir el criterio de algún autor, de algún libro o de algún profesor, algo que comentó es común entre los estudiantes.

Dijo que es importante el desarrollo de criterios propios, dentro de las capacidades individuales de cada estudiante, sobre las cosas, los fenómenos sociales, el aprender que estos criterios deben estar fundamentados en la comprensión de la realidad, tanto desde la perspectiva teórica como de la perspectiva investigativa. Añadió que es importante Manejar bien la teoría, como herramienta para el análisis concreto de la realidad y no únicamente una elucubración o una retórica. El tema, para el profesor Unda, “no es condicionar las respuestas de los chicos sino mas bien generar un ambiente en el que ellos desarrollen su propio criterio y aprendan qué cosa es tener un criterio” (sic), que eso es lo más importante que debe formar el docente.

La mentalidad abierta del docente es importante. Y esta flexibilidad se desarrolla compartiendo con otros docentes, participando de grados, y de otras experiencias compartidas. Fundamentalmente lo que hace falta entre docentes es dialogar, dijo la profesora Unda. Porque el trabajo de la docencia no tiene que expresarse únicamente en la satisfacción personal o producción en masa, hay que desarrollar creativities, enfocados en una producción conjunta con otros docentes, sintonizándose con lo que la profesora Mencías mencionaba el diálogo entre docentes, como vía de materialización del paradigma multidisciplinario. Sin olvidar la capacidad de improvisación que señala el profesor Unda como el adaptarse a las necesidades de los estudiantes y grupos.

Finalmente, la profesora Bertha García, cree que además de todo lo dicho, es fundamental iluminar y enfocar sobre los textos, allí donde pueden surgir las dificultades de comprensión. Señaló que es importante motivar a que los alumnos participen y lean, que se superen los obstáculos que se encuentran en las materias. También dijo que es importante ser precisos, coincidiendo con las profesoras Delgado y Sierra, respetando la humanidad de los alumnos. Fomentar el respeto dentro y fuera de las clases sigue siendo fundamental para la doctora García, quien cree que este respeto toma en cuenta el tiempo y horarios de todos. Asegura que entender las calamidades, enfermedades y

necesidades de los estudiantes es respetarlos. Para la doctora García, respetar la responsabilidad que los docentes tienen con los alumnos de brindar la palabra, las herramientas y los elementos para que los estudiantes crezcan; generar respeto por los autores, contextos y sentidos que estos expresaron más allá de gustos interpretativos, y evitar actitudes de superioridad, puesto que se puede dialogar en igualdad de condiciones, aun sí unos saben más y otros saben menos.

En la misma línea de la mayoría de profesores, considera fundamental el estudiar, planificar y preparar clases, actualizarse. Reconoce el investigar como actividad fundamental, que incluso permite una inclusión de estudiantes en procesos académicos. Una parte importante referida por casi todos los docentes es la actualización de conocimientos, la misma que debe incluir la actualización pedagógica. Ésta no se hace con tanta frecuencia porque, como mencionó acertadamente el profesor Vásquez, “en ciencias sociales normalmente hay poco interés por la renovación en métodos pedagógicos, pues en muchos de los casos las capacitaciones sobre temas pedagógicos tienden a simplificar lo que es complejo, entonces pareciera que aplicando alguna técnica, ya está resuelto el problema” (sic). Por eso hay una cierta desconfianza generalizada hacia la metodología y pedagogía porque “somos más críticos” (sic), y también porque existe una especie de reproducción en la forma de enseñar que se recibió cuando se era alumno, y no se exploran opciones, sino justificaciones.

Fortalezas y obstáculos para el desarrollo de la sociología en la ESCCPP-PUCE

En general, los principales obstáculos que los docentes señalaron, se enfocan en la falta de tiempo, especialmente en relación a perder horas de clases en actividades como la asamblea de estudiantes o los congresos que pueden realizarse en horarios que no coincidan con las clases. Así como sobre la carga horaria de los docentes, aunque mencionaron que esto ha mejorado sensiblemente, según comentaron.

El tiempo para prepararse, investigar, y hacer lecturas profundas requieren un espacio de silencio que no se obtiene todavía en la Escuela. La concentración que los profesores necesitan, no son atendidos por las oficinas y los espacios actuales, pues no brindan al cuerpo docente de la Escuela las facilidades. Si bien es cierto que para algunos docentes el tiempo no es un obstáculo, pues el semestre siempre es suficiente si se planifican y administran los tiempos, para la mayoría hay dificultades en la concreción de las planificaciones porque no hay costumbre de planificación y de ejecución del plan.

En algunos casos porque se piden mayores explicaciones en temas que aparentemente eran fáciles y menos extensos, y surgen inquietudes no planificadas o imprevistos, como la poca colaboración o empatía entre docentes y estudiantes. Otro obstáculo encontrado, fue que los estudiantes toman demasiados créditos por semestre, tengan problemas psicológicos y afectivos, una falta de motivación o, el peor de los casos, problemas económicos y/o familiares. Sin embargo no se debe olvidar que estos temas siempre han existido y muchos docentes los sortean acabando el *syllabus* hasta con varias semanas de antelación, dejando el tiempo restante para que los estudiantes estudien para los exámenes finales sin siquiera tener que ir a clases.

Otros obstáculos que algunos docentes mencionaron fueron la falta de un catálogo de libros sociológicos actualizados en la biblioteca general. Asimismo como un acuerdo y diálogo directo con la biblioteca desde la Escuela, para mejorar el trámite de pedir libros. También el dominio del inglés y otros idiomas por los estudiantes y docentes es un problema. Leer en otro idioma, como dijo el profesor Sierra, permite acceder a libros que no hay en español, pero no siempre se puede, aun con el estudio obligatorio del inglés. Justamente, hubo docentes que mencionaron una falta de apoyo administrativo con los trámites exigidos desde el Estado –aquellos formalismos que también le restan tiempo de lectura y de formación. Un obstáculo importante anotado por los docentes es el diálogo que no hay entre ellos, mencionado por la profesora Mencías y el profesor Unda, porque aparte de reforzar colectivamente destrezas, el diálogo permite valorar pedagógicamente los trabajos entre profesores y no sobrecargar al alumno que ya tiene varias materias.

Un obstáculo, dentro de las transformaciones del sistema educativo, es la falta de claridad del rol del docente y estudiante, qué aporta cada uno y, si el docente ya no es “magister dixit”, como dijo el profesor Chavarría, entonces bien podría ser guía, facilitador, moderador o cualquier otra cosa. Por lo que el trabajo, no solamente de textos, y la experiencia, no solo laboral, sino en formar sociólogos, debe ser conceptualizada con más precisión. Otro obstáculo mencionado por algunos docentes es el compromiso y la prioridad académica por sobre otros trabajos, o sea, asistir y tomar en serio el curso, el compromiso docente. Otro obstáculo que se mencionó es un *syllabus* excesivamente ambicioso, que pueda extenderse demasiado o abrirse a infinidad de temas secundarios.

Fueron mencionados, también, obstáculos como las condiciones o el ambiente de clase, la dinámica de ciertos grupos de estudiantes, la falta de editoriales que permitan abaratar

el alto costo de los textos. Hay también voces que vieron como obstáculo que haya presencia obligada, es decir, los cursos podrían contemplar una distribución del tiempo que no necesariamente haga que los alumnos y docentes estén siempre en clases (trabajos de lectura o en bibliotecas).

En resumen, el tiempo, la falta de costumbre de planificar y ejecutar planes, el ambiente en las clases y con los grupos, el compromiso y responsabilidad de estudiantes y profesores, la falta de diálogo entre docentes, entre docentes de asignaturas vinculadas y las condiciones subjetivas de los alumnos son las principales dificultades. Sin embargo, algo en lo que una abrumadora mayoría de docentes coincide como obstáculos son la lectura y la escritura de bajo nivel de los estudiantes, algo que viene de socializaciones pasadas y que la Escuela no tiene el tiempo o recursos para subsanar.

También los conocimientos más elementales de lógica lingüística y matemática son muy débiles, esto fuerza a retornar constantemente a las bases y perder tiempo valioso. Son, también, los problemas surgidos de docentes secundarios sin especialización o capacitación en ciencias sociales, lo que resulta en vacíos fundamentales en filosofía, historia, y otras asignaturas que deberían revisarse en la educación media. Y, de igual forma, son problemas de la educación previa aquellos relacionados a empoderamiento de los estudiantes con el autocontrol (largos períodos de lectura o trabajo en bibliotecas), la palabra y con la verticalidad de las relaciones que no permiten la construcción de una socialización secundaria más satisfactoria (cada colegio sigue un plan de estudios propio y esa multiplicidad genera dificultades porque los alumnos vienen con disparidades muy fuertes).

Par algunos otros profesores, el problema no se restringe al colegio, sino a la familia y toda la sociedad, a la construcción subjetiva e intersubjetiva que generalmente es artificial y de requisitos más que de contenidos. La pobreza, la falta de orientación familiar, la desnutrición, el acceso a libros, el posicionamiento social de la importancia de leer, inhibición hacia la crítica por sistemas sociales y educativos verticales y autoritarios, el débil posicionamiento del pensamiento abstracto (filosofía, lingüística, física teórica, matemática teórica, música, arte) son todas contribuciones a obstaculizar el aprendizaje de sociología.

Principales corrientes sociológicas de la ESCCPP-PUCE

En la Escuela los docentes identificaron tres corrientes, la sociología crítica, la sistémica y la sociología positiva. Sin embargo hay que tomar en cuenta, como dijo el profesor Martínez, que sin producción investigativa para identificar, sin investigaciones que dialoguen a nivel teórico epistemológico, no se puede ubicar las corrientes, mucho menos poder hacer la relación con sociedades contemporáneas.

En esta situación, los docentes se identifican con una u otra corriente, se auto posicionan discursivamente ante los estudiantes y otros docentes, pero una tendencia o una corriente no pasa sólo por identificarse, sino que pasa por la utilización de los autores en una investigación, implica, no la representación del autor, sino su utilización en su obra investigativa. Hay también quienes dijeron que hay la corriente primaria es técnica positiva y empírica, pero esto sería una realidad siempre y cuando la mayoría de encuestas hechas a los estudiantes no hubiesen reflejado la necesidad de más metodología y práctica, cuando el pensum no tenga aproximadamente diez (10) veces más teoría que metodología, cuando se investigue desde la institucionalidad de la Escuela y se produzca conocimientos al menos técnicos propios, cuando haya prácticas preprofesionales impulsadas en este sentido técnico y, cuando los egresados, muchos de ellos incluidos en el estudio a través de las encuestas en el taller de titulación, sientan haber tenido las herramientas positivistas y empiristas que se supone se tiene, y este, según los estudiantes encuestados, no es el caso.

En esto de las prácticas preprofesionales y proyectos que ejerciten la metodología o la técnica, la profesora Guadalupe Vidal hizo notar que la ESCCPP-PUCE es una de las facultades que menos proyectos con participación de alumnos, y que si no hay un desarrollo ni producción propia, no se puede identificar corrientes. Por lo tanto en la PUCE no hay corrientes *per se*, sino apetencias afectivas por uno u otro autor, según aportó el profesor Sierra. Y esto se radicaliza si se toma en cuenta lo dicho por la profesora Sierra, para quien en la Escuela siempre hay disputas por filiaciones teóricas y políticas, que son disputas válidas y además enriquecedoras, pero a veces no se las llevan bien, porque se vuelven disputas personales entre alumnos y profesores. No se aprovecha la multiplicidad y se cae en la lesión personal.

Continuó diciendo que como docente, tiene que defender sus posiciones pero eso no implica que se niegue la posición del otro. O sea, que más bien en la Academia no se está en enfrentamiento político, que en lo político es otra cosa. Pero que en la Academia eso más bien da riqueza, el enfrentamiento debe ser académico y apuntar a la diferencia

como riqueza. Lamentablemente esto no es una regla y pensamientos como el del profesor Reascos caen en esas apetencias personales y lesiones al pensamiento diferente al propio, en aquellas que buscan posicionar la filosofía por sobre “el positivismo estadístico”, incluso falseando hechos concretos.

Por ejemplo, el profesor Reascos en su entrevista dijo que Bourdieu no tiene datos, no hace cuadros estadísticos, no hace tabulaciones, no hace pasteles, no hay trabajo cuantitativo empírico, “tal vez algún dato por ahí, pero no es que todo en base a evidencia empírica” (sic). Cuando la realidad acerca de este autor es totalmente lo contrario. El profesor Reascos descalificó el elemento metodológico de la relación dialéctica del conocimiento, diciendo que esa, la mirada supuestamente empírica y positiva, es una mirada muy artesanal de la sociología, y sin embargo hay gente que se identifica con esto, cree que esa es la sociología. Esto es una evidencia más que hay rezagos de una antinomia que además no fortalece las corrientes sociológicas, sino que las confunde.

Algo que esta investigación puede corroborar como un hecho fáctico es que las sociologías latinoamericana y ecuatoriana siguen siendo marginales en la ESCCPP-PUCE.

2.5 La socialización: observación participante de la dialéctica del conocimiento en las aulas

En la mayoría de clases, existe un diálogo abierto y horizontal, los docentes manejan los grupos con solvencia, aunque hay ciertas dificultades con grupos particulares. Hay metodologías aplicadas en las clases como son lecturas en clase, trabajos en grupo, diálogo entre compañeros, hay rondas de preguntas y respuestas, exposiciones, utilización de tecnologías para complementar la clase, tanto recursos cinematográficos como documentales y exposiciones digitales. Hay muchas preguntas de parte de los docentes, aunque las respuestas de los estudiantes son difíciles de obtener, y hay un uso contundente de los esquemas en el pizarrón.

Lo que es escaso, lamentablemente, son el uso de ejercicios de concatenación de la teoría y la metodología. Es decir que no se muestra cómo llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Existen algunos ejercicios aislados que logran aterrizar la teoría aprendida en análisis concretos para resolver problemas. Pero esto

difícilmente se puede decir que es un sentido institucionalizado en la mayoría de materias de la malla curricular.

En general, salvo tres (3) casos, uno muy acentuado, no hay doxa política, ni presupuestos ni contradicciones que lleven a una socialización ideologizante de los estudiantes. De estos tres casos, el caso más acentuado es el del profesor Reascos, pues es el único que parece no ceñirse a los textos propuestos para sus materias. Ejemplifica en todas sus clases, que tratan diferentes materias, con los mismos ejemplos politizados una y otra vez, como si la diferencia de asignaturas, textos y temas pudiesen sostener esto. Sus clases siempre son dominadas por la opinión política por sobre el aprendizaje de lo propuesto en su *syllabus*, y se entra en una abierta y franca verticalidad monológica que hace que en ninguna de las clases que imparte este docente, hayan existido preguntas o participaciones que hayan fomentado el diálogo. En todas sus clases hay descalificaciones a nivel personal de un sinnúmero de personajes de la vida política nacional que nada tienen que ver con la materia o el tema de la clase.

De algún u otro modo el profesor Reascos se ha dejado llevar por un estilo docente y pedagógico más cercano al estilo político que se ha institucionalizado en los últimos diez años (monológico y vertical). Pero es una grata sorpresa ver que esta conducción de la clase es una situación puntual y que las clases del resto de docentes son en general abiertas, horizontales, con una estructura metodológica, fomentan el uso de recursos tecnológicos, siempre hacen referencia y trabajan textos claramente definidos, y que buscan el diálogo (sin que los estudiantes, en su mayoría, tengan una buena participación y aprovechamiento del diálogo fomentado desde los docentes). Sin embargo, no se puede dejar a un lado el hecho de que la posición teorícista de la ESCCPP-PUCE, y de la mayoría de sus docentes, es evidentemente predominante y crea un sesgo que hace que la teoría esté inconexa con la práctica empírica de los conocimientos abstractos adquiridos. Los alumnos son quienes piden una práctica metodológica mas intensiva y es posible que su falta de participación dialógica se deba a esto, a que no encuentren la manera o un uso empírico de lo aprendido.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“Las orientaciones y políticas institucionales de la Universidad y, como parte y efecto de ellas, las condiciones laborales existentes para la actividad docente, sumadas al predominio de nociones discursivas y prácticas existentes al interior de la unidad que asumen con escasa importancia, y en ocasiones menosprecio, el aporte a la necesidad de consolidar procesos institucionales sostenidos de investigación dentro del quehacer de las ciencias sociales, y de contar con ellos como el insumo fundamental tanto para el ejercicio docente como para la formación en sí de sociólogos, fueron los factores que marcaron el escenario menos propicio para que los primeros intentos, que el Departamento de Sociología llevó a cabo, hayan perdido el aliento principalmente a los largo de la década de los ochenta [...] constituyen un proceso de abandono que marcan significativamente el resto de la vida institucional de la unidad”

(Juan Fernando García Crespo, *La formación de sociólogos para el manejo de proyectos e instituciones de desarrollo social*)

Conclusiones

La Escuela de Sociología de la PUCE tuvo sus orígenes en el Departamento de Sociología, en el primer lustro de la década de los setenta, en la segunda mitad del siglo XX. Esta unidad académica pasó a constituirse en una licenciatura de sociología, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas. Desde su época como unidad de apoyo originada en Jurisprudencia, la sociología de la PUCE se caracterizó por tener una fuerte inclinación a la investigación.

La vinculación entre teoría, metodología y técnica sociológicas era una realidad concreta en esos años, no solamente discursiva, pues realmente se producía trabajo de campo y producción de conocimiento institucionalizado y sostenido. Esta institucionalización se vio fortalecida con convenios internacionales como aquel que formaba académicos de cuarto nivel a través del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Esta institucionalización de la teoría e investigación como parte integral de la socialización, lo que Bourdieu conceptualiza a través de su sociología reflexiva como una ciencia social relacional, vinculaba integralmente la teoría sociológica y la metodología o prácticas sociológicas, como parte de una sola práctica científica, evitando abordarlas por separado.

Sin embargo, la institucionalización de esta sociología científica, o al menos académica e investigativa, cesó al ceder a las presiones de la antinomia entre teoría y metodología, la cual fue impulsada por un fuerte antagonismo político en el contexto social y académico de la época, el cual acaeció en una socialización dicotomía entre filosofía social vs. ciencia social. De tal forma que se entendió –y entiende– erróneamente que la filosofía social era de izquierda, crítica con el poder y al servicio popular, mientras que la ciencia social era conservadora, al servicio del poder, metodológica y no necesariamente popular. Esto llevó a que la antinomia se institucionalice y la producción científica, o académica investigativa, disminuya dramáticamente como parte de la socialización en la ESCCPP-PUCE.

Esta antinomia en la socialización de la sociología sobrevive hasta hoy, pues existe todavía una visión doble dentro de la Escuela, que opone filosofía social vs. ciencia social, o más precisamente, pensamiento social vs. profesionalización técnica. Aun cuando el vector epistemológico de la sociología de la ESCCPP-PUCE está formalmente orientado a concatenar teoría, metodología y técnicas de investigación en la socialización dentro de la Escuela, esta es solo una realidad discursiva. Puesto que, actualmente, en la práctica, la socialización ESCCPP-PUCE tiene una orientación teórico-docente, que prepondera a la filosofía social y el pensamiento social –claramente teoricistas–.

Cabe señalar que este sentido entra en contradicción parcial con la realidad objetiva de la FCCHH, la cual, en sus objetos formales, propone una sociología científica. Parcialmente porque la malla curricular propone teoría y metodología asimétricamente en detrimento de la metodología, sin que las metodologías aprendidas se concatenen –como cadenas curriculares– con el resto de asignaturas. Cabe destacar que estas materias metodológicas y técnicas no están vinculadas a las materias teóricas. Lo cual confirma, también parcialmente, la dislocación epistemológica propia de la antinomia que se ha arrastrado por décadas, contraria al relacionismo y la reflexividad que ya desde la década de los sesenta, y mucho antes si tomamos en cuenta al relacionismo de Marx, han existido en la sociología a nivel mundial.

No obstante, se vislumbra la comprensión de parte de un grupo restringido de docentes comprometidos con la institución y la disciplina, la imposibilidad de desvincular la teoría de la metodología y la técnica investigativa en la sociología. Este grupo de profesores da cuenta de la naturaleza doble del objeto de estudio de la sociología: la sociedad en relación a los individuos, y de la consecuente necesidad de una socialización teórica,

metodológica y técnica de la sociología, que sintetice estos tres elementos, a través de esfuerzos individuales: trabajos, deberes, análisis de coyuntura y textos, exposiciones y trabajos finales de investigación, para que esta dicotomía se convierta en una dialéctica en la socialización de la disciplina. Sin embargo, aunque acertadas y valiosas como punto de partida, estas prácticas siguen siendo puntuales. Distan de ser investigaciones académicas rigurosas, sistemáticamente institucionalizadas, como parte estructurante de la socialización de los estudiantes de sociología.

El resto del elenco socializante socializa la sociología antinómicamente, de manera teoricista, obviando el relacionismo metodológico y la epistemología reflexiva, incluyen elementos metodológicos y técnicos en sus cátedras, pero dispuestas para la generación de calificaciones y al seguimiento formal de los lineamientos dictados por las políticas públicas que rigen la educación superior actualmente. La comprensión de la ineludible naturaleza estructural y simbólica de la sociedad, la inevitable epistemología reflexiva y relacional de la sociología que de ella deriva, y la socialización total que por fuerza la sociología conlleva son secundarias; algo corroborado especialmente en las entrevistas y las observaciones participantes.

Es importante señalar que, de la información obtenida, se encontró que hay investigaciones institucionalizadas, pero no como ESCCPP-PUCE en sí misma, no como una subunidad de investigación conformada exclusivamente para la Escuela que entreteja una socialización teórico práctica. Sino, solamente como organismos de análisis e investigación adjuntos o vinculados a la Escuela, no accesibles para todos quienes se forman en ella. Las investigaciones, consultorías y artículos producidos sobre temas específicos, realizadas por parte del cuerpo docente, por esfuerzo individual o como parte de estos organismos, son valiosas, pero no contempla la investigación científica como herramienta académica de transmisión de conocimiento teórico, metodológico y técnico.

Tampoco se encontró que se hayan desarrollado, o desarrollen, teorías o metodologías sociológicas propias; ni que se hayan ampliado o refutado, o amplíen y refuten, teorías y metodologías sociológicas vigentes a nivel general, vinculadas a una propuesta de socialización integral de la Escuela. Es por eso que se puede aseverar, al menos preliminarmente, que la socialización del conocimiento sociológico en la ESCCPP-PUCE es básicamente docente; que incluso el teoricismo, que en muchos de los casos se lo ve como positivo y una característica fuerte de la Escuela, consiste en repetir teorías ajenas

a la realidad el contexto; y, que la investigación científica –teórica y metodológica– es un objetivo más como parte de la narrativa que de la práctica socializante.

Se encontró, también, que el desarrollo de habilidades numéricas lógicas-rationales, tan necesarias como las habilidades lingüísticas lógico-rationales, dentro de una perspectiva relacional y reflexiva de la sociología, no son una prioridad ni en los documentos institucionales, ni en las prácticas de gran parte del cuerpo docente. Esto se afirma a partir de que una asignatura de metodología cuantitativa y otra cualitativa, dos de estadística, una de diseño y evaluación de proyectos y una de metodología de las ciencias sociales, son pocas en relación al abrumador cantidad de materias teóricas. No se encontraron asignaturas sobre investigación cualitativa y cuantitativa asistida por computador, ni sobre el aprendizaje del uso de paquetes informáticos para investigaciones y análisis.

Situación que potencia exponencialmente el teoricismo dentro de la malla curricular, su socialización y la narrativa de la Escuela; es decir, la teoría y la metodología no se encuentran verdaderamente imbricadas como dos momentos de un mismo conocimiento. Algo que llamó la atención es que la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad tampoco están institucionalizadas con fuerza en los documentos institucionales ni en la malla curricular, así como tampoco en las prácticas observadas en las aulas. Tampoco se encontró la institucionalización de una perspectiva o políticas institucionales de género, aunque sí existe una asignatura sobre el tema, lo que es un avance importante, pero insuficiente.

Se concluye que los documentos institucionales que conforman la realidad objetiva de la Escuela, necesitan ser más pormenorizados, más académicos, que incluyan una historia institucional rica en detalles. No sólo que puntualicen mejor el tipo y sentido de la socialización llevada a cabo en la Escuela a través del tiempo; sino que, también, expliquen mejor la vinculación de teoría, metodología y técnicas dentro de la unidad en la actualidad. El mensaje y la reseña son bastante breves, por decir lo menos, y no profundizan sobre lo que es la sociología, lo que es la carrera en sentido académico (teórica y metodológicamente), cuáles son los objetivos académicos de la Escuela (se centra en la consecución de objetivos éticos), cómo se los alcanza a éstos objetivos en la socialización, etc. La información brindada en el Manual del Estudiante y el portal digital es muy general y podría describir cualquier otra unidad académica. De hecho se tiene las

mismas informaciones para las tres especializaciones existentes, lo cual no informa acerca de o guía realmente la vida institucional.

La realidad subjetiva de la ESCCPP-PUCE es igualmente compleja. Se pudo observar a partir de la información compartida por los actores, que existe una percepción del sentido de la sociología y de la práctica sociológica de la Escuela como antinómico, con una fuerte desvinculación de las teorías de las metodologías, y estas de las técnicas de investigación. Se las estudia como materias desconectadas (teorías encadenadas a teorías, metodologías encadenadas a metodologías, pero no enlazadas entre sí). Los actores, tanto docentes como estudiantes, vislumbran una institucionalización muy limitada de la práctica sociológica con la teoría sociológica, de una relacionalidad metodológica y reflexiva –praxeológica–.

Esta percepción de los estudiantes y algunos docentes no es espontánea ni solamente del estado actual de la Escuela, sino que responde al antagonismo académico y político sedimentado históricamente en la institución, y que viven y experimentan hoy quienes participan de ella. También hay, por un lado, una visión de varios docente que prepondera excesivamente a la teoría por sobre la metodología y la técnica; y, por otro lado, una visión de varios docente de que existe una excesiva profesionalización técnica que, en realidad, de toda la información levantada y las observaciones realizadas para esta disertación, no se logró encontrar.

Es decir que estas visiones, la preponderancia de la teoría y una supuesta excesiva profesionalización de la sociología, son contradictorias. Las entrevistas a los docentes, las encuestas a los estudiantes y el breve análisis de la a misma malla curricular expresan una fortaleza teórica (no siempre bien vista, especialmente por los estudiantes) con respecto a la metodología y a la técnica, las mismas que francamente parecen muy debilitadas frente a la primera. Esto va en contra de la idea de excesiva profesionalización técnica que muchos profesores advierten se supone prima en la educación. Aquí se recuerda que en las entrevistas a los docentes, varios aseguran que la sociología de la PUCE es 'fuerte en el ámbito teórico' y que la metodología 'vendrá con la práctica laboral'.

El análisis de la realidad subjetiva arrojó información de que en la Escuela, el elenco socializante conceptualiza la sociología y al sociólogo dicotómicamente. Una parte importante del cuerpo docente acepta que hay una sociología y un sociólogo

latinoamericano, discursivo y oral (logocéntrico), que construye narraciones políticas y que generan inquietud social. Y, que hay otra sociología y sociólogo que responden a un paradigma noratlántico, científico y lógico racional. Esto confunde al cuerpo de estudiantes y crea un obstáculo para la socialización exitosa, que la teoría de la sociología del conocimiento llama coherencia (o incoherencia) del elenco socializante.

Sin embargo, el resto del cuerpo docente que no acepta esta diferencia, reconoce que esta antinomia también es falsa, pues hay estructuras y objetos sociales concretos en todas las sociedades; conocerlos más allá de la inquietud social y del discurso y de la narrativa es posible y es, de hecho, objeto de la disciplina científica llamada sociología. Las estructuras e interpretaciones pueden y deben ser estudiadas dentro de un marco de universalidad y rigurosidad lógica racional, pero siempre tomando en cuenta las condiciones concretas en las que se producen el conocimiento y los sentidos que las orientan.

Dentro de esta antinomia, pero con una perspectiva diferente, los estudiantes mencionaron en sus encuestas que hay cierta radicalización política, una fundamentada en una interpretación "marxista culturalista" (sic) que, aunque aislada, existe, y que es muy fuerte en su búsqueda por la hegemonía narrativa dentro de la Escuela. Una hegemonía ideológica que fomenta el teoricismo, rechaza el relacionismo metodológico y la praxis sociológica; así como también institucionaliza la validación o invalidación de sus criterios y posiciones, la agresión a su calidad de sociólogos en formación, pues clasifica a los estudiantes, docentes y gente en general, como de izquierda o derecha, y que estas clasificaciones son más sensibles y emotivas que argumentadas sociológicamente.

Esto termina haciendo daño al proceso socializante de los estudiantes, quienes se oponen a esta antinomia, a estos discursos unívocos, nocivos y reificantes, imbricados en la socialización en la Escuela, puesto que son excluyentes y perniciosos para una socialización exitosa. Socialización que termina obstaculizada por no respetar una secuencia del aprendizaje fundamentada en conocimientos intrínsecos de la sociología, sino por basarse en conocimientos extrínsecos. Algo que puede truncar incluso el futuro profesional y personal del socializado.

Por este motivo, la potencia teórica de la Escuela, vista como muy positiva en la mayoría de las entrevistas a los docentes, junto con esta hegemonía ideológico discursiva, no es del todo bienvenida por la mayoría de estudiantes, al menos si está aislada de las

prácticas, las cuales son la mejor forma de poner a prueba a estas visiones "teóricas" excluyentes en relación a la realidad. Es importante que los alumnos enfrenten posiciones teóricas e ideológicas ajenas a las suyas, pero argumentadas y contrastadas con el mundo concreto y objetivo. En este sentido, se evidencian como una debilidad el limitado control metodológico y práctico sobre la aproximación a la realidad por parte de los docentes teoricistas. Esto lleva a correr el riesgo de tomarlo de forma dogmática, rechazando a la sociedad dada, sus estructuras dobles y dialógicas, sin visibilizar las posibilidades de transformación social.

Además, las encuestas muestran como un requerimiento de los estudiantes a los docentes, el que posicionen sus posiciones teóricas y político-ideológicas personales gradualmente, con una consciencia particularmente sensible en los cursos iniciales, donde puede resultar muy prematuro para los estudiantes filtrar críticamente esos temas, especialmente los político-ideológicos. De nuevo, respetando una secuencia del aprendizaje con ánimo de evitar lo mejor posible obstaculizar la socialización secundaria.

Los estudiantes son claros en las encuestas: la hegemonía de esta corriente teórica y política los presiona, llegando a ser excluyente a tal punto de crear problemas incluso afectivos y familiares, porque crea una ruptura o incoherencia abrupta entre el conocimiento de la socialización primaria y el de la secundaria. Estos dogmatismos se van en contra de la idea de pluralidad, de diversidad e inclusión, de la ética propuesta por la universidad, la FCCHH y la Escuela misma. Además, esta socialización sesgada genera un habitus que dispone a los estudiantes para que solamente puedan interactuar con quienes piensan igual política o ideológicamente, o quienes comparten la profesión de sociólogos y su línea epistemológica y política, en detrimento de la inclusión y la multidisciplinariedad.

La sociología de la ESCCPP-PUCE puede encontrar un gran obstáculo en su socialización si se presenta como una re-socialización casi religiosa o radical. Pues no se trata de resignificar el mundo en su totalidad, sino de ganar conocimientos teóricos y metodológicos, de un lenguaje académico, y un habitus científico, como conocimientos prácticos para abordar el mundo, ya no cotidiana y ordinariamente, sino sistemática y disciplinadamente. Se esperaría que la sociología enseñe a trabajar con discursos, ideologías y ambientes diversos, a resolver conflictos y antagonismos con aquello diferente, no a crearlos o profundizarlos.

El conocimiento sociológico es pertinente siempre que se lo socialice en relación al espacio social en general, a todas las posiciones y campos que comprendan la diversidad de las relaciones dentro de lo social. Siempre que revele la variedad de posiciones que los estudiantes y profesores ocupan en el espacio social, y de la diversidad de capitales que las conforman. Siempre que ofrezca opciones, incluso sin estar de acuerdo con estas, en función de quien está en proceso de formación académica. El sentido de la socialización sociológica es crear, primero, las aptitudes y capacidades para tener "la visión o mirada sociológica", simbólica y estructural, de la realidad objetiva y subjetiva, la dialéctica individuo sociedad que trasciende clases y posiciones; para luego, secuencialmente, enfocarse en una mirada política ideológica.

Es importante evidenciar y reconocer la existencia de una relación de poder (simbólico) dentro del aula y la Escuela, y que esta puede estar convirtiéndose en un problema que desmotiva tanto a estudiantes como a docentes, rompiendo la socialización sociológica exitosa. La jerarquía y el posicionamiento de poder que tienen los profesores es ineludible, pero operaciones pedagógicas pueden neutralizar las asimetrías en la relación de poder en el aula de clases. Si hay posicionamientos políticos fuertes, estos deben ser reflexivos, y así conscientes, de esta relación de poder que puede incurrir en socializaciones asimétricas.

El cuerpo docente regula la capitalización simbólica y cultural del cuerpo de estudiantes, tiene una responsabilidad mayor en la relación de poder por tener el respaldo institucional y simbólico, el status de una posición de autoridad y la experiencia que legitima uno o varios sentidos de lo social ante los estudiantes. Por eso que es que es muy importante respetar la secuencia del aprendizaje, primero el intrínseco a la sociología, y luego el extrínseco, de ser necesario; esto con el afán de evitar problemas en la socialización que lleven a incoherencias insalvables entre el conocimiento de la socialización primaria y el de la secundaria.

Los campos de interés académico expresados por la mayoría de estudiantes requieren la vinculación dialógica de teorías y prácticas. Algunos docentes aseguraron que cualquier práctica sociológica se afianza luego, en el campo laboral. Pero, precisamente estos criterios son los que llevan al problema de la desconexión entre la teoría, aparentemente fuerte en nuestra escuela, y la metodología y las técnicas. En tal caso, los estudiantes podrían preguntarse ¿qué necesidad existe de asistir a la Universidad si la teoría se aprende en la biblioteca y la práctica en el trabajo? Los jóvenes saben que el diálogo,

que la socialización desde una posición epistemológica que concatene teoría y metodología y técnicas es importante, y esperan que venga desde los docentes que los forman, no desde una experiencia laboral autodidáctica *post hoc*. Saben que la imbricación de la teoría con la práctica se logra de mejor manera desde la educación superior, para luego aplicar esta relación en la práctica laboral.

Si tomamos lo dicho por una parte importante de los docentes entrevistados: que la excelencia académica es lo que menos debe orientar a la Escuela, que la práctica investigativa es algo exógeno a la socialización académica, "algo que viene con la práctica laboral", la preocupación es inevitable. Si la socialización metodológicamente relacional y epistemológicamente reflexiva y crítica debe primar en la Escuela, siguiendo a Bourdieu y Giddens, pero los profesores y los estudiantes han corroborado lo escasa que es la investigación en el proceso de formación, persiste una antinomia teoricista que repercutiría en la academia misma y en lo laboral.

Si la mayoría de docentes dicen que la metodología se aprenderá en el trabajo, y la mayoría de estudiantes que la profesionalización no es un objetivo institucional aprendido en las aulas, algo de lo ofrecido formalmente por la Escuela no se cumple, hay un corto circuito. Los profesores y la malla curricular hablan de una pluralidad teórica, pero los alumnos perciben la hegemonía de lo que se refirieron como "marxismo culturalista" (sic) que desprecia la práctica de la disciplina, entonces hay una socialización dislocada.

Los estudiantes también comentaron en sus encuestas acerca de un sesgo institucionalizado en la socialización de la ESCCPP-PUCE, el cual caracteriza a la sociología como un conocimiento políticamente contestatario y militante, que debe oponerse al Estado y al poder, algo que también mencionaron algunos docentes en sus entrevistas como imprescindible. Sin embargo, aun cuando esto es cierto, y hasta cierto punto necesario, es una verdad parcial, porque el conocimiento sociológico no se caracteriza solamente por ser militante y contestatario, sino fundamentalmente por ser crítico y reflexivo, pero no sólo con el Estado y el poder, sino consigo misma, siendo autocrítica de sus herramientas teórico conceptuales y metodológico-técnicas. Por eso la idea de una sociología crítica suena algo redundante, porque toda la sociología lo es, en mayor o menor medida. Esta manera de pensar la sociología, desde la hegemonía de una interpretación marxista culturalista, se ha venido experimentando desde hace cincuenta años, desde la década de los setenta del siglo XX, con resultados nada favorables.

Primero, porque llevó a la profundización de la antinomia sociológica, a la declinación de la sociología y la investigación social en la ESCCPP-PUCE. Segundo, porque caracterizar a la sociología con una militancia contestataria que busca ir contra el poder y el Estado, es ignorar que: el poder, como campo simbólico, como campo económico, y como meta campo, es intrínseco a la sociedad y los individuos; la sociología, siendo un conocimiento o un capital simbólico y cultural, es poder político en sí, y su capitalización permite el ejercicio del poder desde lo individual y lo colectivo, incluyendo el trabajo sociológico desde el Estado, aunque no exclusivamente; el Estado representa la posibilidad de que el poder sea limitado por los intereses individuales y colectivos; el Estado garantiza los Derechos Humanos y la sociología debe fomentar esta garantía; el Estado es una, sino la más importante institución en lo que a orientación de la acción colectiva se trata (políticas públicas).

Así, y relacionado a esto último, mantener esta línea de pensamiento antinómico es caer en la paradoja de los dominados mencionada por Bourdieu (2012). Además, decirle al alumno qué hacer o qué no hacer políticamente con el conocimiento aprendido, va más allá del rol académico que el docente cumple en la Universidad. Es desconocer que el campo laboral en el Ecuador es tan restringido, que es casi inevitable trabajar para el Estado. Es importante diferenciar la formación acerca de lo político –su inmensa importancia para la sociedad, para responder a los intereses y anhelos individuales y colectivos de los ciudadanos– de la formación política, concerniente a la esfera privada de cada individuo, de la política inmiscuida en el campo académico. Esta diferenciación en la socialización de lo político y de la política, es especialmente importante si los sociólogos en formación aun no cuentan con las herramientas críticas y de análisis bien desarrolladas como para que puedan reconocer, adherirse o rechazar criterios político-ideológicos de los sociológicos ya formados.

Aprender cómo usar las herramientas teórico-metodológicas es la misión de la sociología, no el calificar a los objetos de estudio de buenos o malos, sino a saber cómo tratarlos sociológicamente. La fuerte inclinación hacia la metodología o la teoría, en el caso de la Escuela hacia la teoría, crea posicionamientos dogmáticos, unívocos, antinómicos, opuestos al diálogo, que fortalecen los prejuicios del conocimiento no disciplinado o cotidiano. La sociología debe ajustarse a la dialéctica de la realidad social, sedimentada e históricamente definida, para poder transformarla.

Retomando el caso del Estado, a la luz de lo que los estudiantes perciben se busca posicionar acerca de este desde la Escuela, éste ha sido, es y probablemente será *in crescendo* el mercado laboral para la mayoría de sociólogos y sociólogas, de la PUCE y otras universidades. Por esta razón, ahora más que nunca se necesita de una sociología con una fuerte vinculación teórico-metodológica que produzca prácticas sociológicas que transformen positivamente la institución pública, no que se aleje de esta. Pero, si la mayoría de académicos entrevistados insiste en oponerse al Estado y al poder, necesita por fuerza, evitar estas narrativas hegemónicas advertidas por los estudiantes y corroboradas por las entrevistas y observaciones participantes.

Un ejemplo concreto de un avance en este sentido es la inclusión del manejo de proyectos en la malla curricular. Este sentido epistemológico orientado a las prácticas promueve la generación de conocimiento relacional y reflexivo para crear fuentes de trabajo independientes del Estado –investigaciones, consultorías, docencia, mercadeo político, análisis de opinión pública, producción cultural, etc.– que vaya más allá de la mera teoría. Pero, mientras existan prácticas que sigan institucionalizando y legitimando la antinomia, promovidas por una parte importante del elenco socializante, los esfuerzos institucionales y del grupo de docentes que entienden la dialéctica social y sociológica, se mantendrán los problemas acarreados desde casi la concepción de la Escuela.

La generación de diálogo entre posiciones, para la socialización, se origina principal, pero no exclusivamente, desde los docentes. En otras palabras, son quienes modulan la distribución de los universos simbólicos, tanto como conocimiento sociológico como ideológico y político. Sin diálogo, como el mecanismo pedagógico más eficiente, la distribución social del conocimiento sociológico se ve afectada y la institución logra los objetivos trazados en los objetos que componen su realidad de primer orden.

Ahora bien, el cuerpo de estudiantes tiene la responsabilidad de seguir los planes de estudio, de ser la contraparte de la agencia docente en el campo institucional y de completar la dinámica dialógica. Los datos, aunque parciales, pues no fueron analizadas las calificaciones ni el porcentaje de aprobación de materias ni de graduados, no son alentadores respecto a esto. La participación y al diálogo que los estudiantes fomentan en clases es muy limitado. Los datos acerca del tiempo dedicado a la lectura y a la investigación en línea sobre la sociología, también muestran grandes limitaciones. Analizar y criticar los conocimientos transmitidos a través del cuerpo docente, de la malla curricular y la Escuela en general, contrastándolos en relación con la experiencia de sus

propias vidas, obligándose a sacar sus propias conclusiones sobre las teorías, metodologías y los objetos de estudio, y a través de ellas, solamente puede nacer del estudiante mismo. Aquí la socialización previa, la socialización secundaria de la escuela y del colegio, así como la socialización primaria, son muy importantes.

Cabe mencionar que la sociología no está divorciada ni teórica ni metodológicamente del compromiso social y político del conocimiento sociológico. Aunque el conocimiento académico sí requiere de una distancia de la política. La socialización de la teoría, la metodología y las técnicas, de manera relacional y reflexiva, solamente puede significar la radicalización tanto del habitus sociológico, como práctica científica, como del habitus político, como práctica académica. Superar todas estas antinomias, que son obstáculos para una socialización exitosa de la sociología en la ESCCPP-PUCE, no es el fin de la historia de la generación de sociología; pero sí de la oposición antinómica que la limita; focalizarse en contraposiciones reales como saber vs. ignorar es más productivo.

Una idea final es que el estudio de la sociología puede ser importante pero no indispensable, para ser pensador social –léase filósofo social, político, diplomático, productor cultural, militante/activista o trabajador social– por el acervo de conocimiento y de herramientas cognitivas que brinda. Pero no es así al contrario. Conocer teórica, metodológicamente, y técnicamente la sociología; estudiar sistemática, rigurosa y académicamente la sociedad y los individuos que la conforman, sí es indispensable para ser sociólogo.

Recomendaciones

Se considera importante realizar un Seminario de Orientación basado en una investigación previa desde la institución para la institución, una investigación de la Escuela misma, sus agentes y la malla curricular. Esta permitiría una sistematización y análisis de las socializaciones primarias y secundarias de los estudiantes, especialmente aquellas realizadas en los principales colegios presentes en la Escuela de Sociología; y conocer las bases de conocimiento previas, por ejemplo aptitudes de lectura y escritura, para establecer parámetros que se ajusten a la realidad encontrada y mejoren la práctica socializante de la ESCCPP-PUCE. Saber si era primera o segunda opción o si la Escuela fue una última opción. Esto en función de entender, unificar y transmitir por qué se estudia sociología y establecer lineamientos para una socialización en la Escuela que evite confusiones en los estudiantes.

Esta debería ser realizada por profesores y alumnos de cursos avanzados, así se haría prácticas e investigación sociológica al mismo tiempo, sin necesidad de mucho presupuesto, de manera reflexiva, y que cohesionara a docentes con otros docentes, estudiantes y nuevos estudiantes. Investigando los contextos sociales, familiares y educacionales de los alumnos y docentes fortalecería la metodología de socialización, e incluso podría llevar a sentar las bases para una teorización propia, utilizando los resultados para robustecer la Escuela y la práctica sociológica. Ofrecer una investigación que tal vez no abarque o solucione los problemas nacionales o de la región, sino que genere conocimiento y soluciones en la Escuela para la Escuela, generando una científicidad alcanzable.

Se propone un espacio institucionalizado de diálogo entre docentes para docentes, para que descubran qué producen como cuerpo; para que se lean mutuamente y que, inclusive participen mutuamente de sus clases. Esto los acercaría y enriquecería teórica y metodológicamente, compartirían buenas prácticas, y cohesionaría al cuerpo docente, permitiéndoles superar dicotomías, encontrar sus puntos en común y fortalecerlos. Este espacio podría proponer una investigación de las mallas curriculares y los *syllabus* presentados por los profesores, con el mismo objetivo de fortalecer sus prácticas. Se propone que los docentes deban construir colectivamente la página digital de la escuela y de las especializaciones.

Se recomienda una investigación para conocer las particularidades culturales andinas con respecto a la dialéctica del conocimiento y la socialización del conocimiento académico. Con el fin de adaptar el modelo de socialización actual a las realidades ontogenéticas y ontoculturales de nuestro contexto. Esto también sentaría las bases para la producción de teorías y metodologías propias.

Asimismo, sería valioso contar con un seminario de paquetes y herramientas informáticas, o un grupo de asignaturas especializadas encadenadas entre sí, para estudiarlos con detalle, puesto que en la actualidad no es viable una socialización que obvie estas herramientas. Debería explotarse mejor el Internet, en las asignaturas que se pueda, para hacer búsquedas avanzadas (hay una sobre carga de información que podría desorientar a los estudiantes) y mejorar la internalización de los contenidos con una guía docente que filtre el valor de la información en la red. El uso de paquetes

informáticos para investigar y procesar información se puede ver, por lo menos, como necesario para fortalecer la práctica sociológica en la sociedad red o de la información.

Otra recomendación sería encadenar transversalmente asignaturas teóricas y metodológicas con asignaturas prácticas y asignaturas técnicas y tecnológicas. Esta vinculación respondería a una epistemología reflexiva y metodología relacional por medio de más trabajo de campo en la misma Escuela y Universidad, a través de trabajos que sean teórico-prácticos que no necesariamente requieran trabajos de campo "externo". Estas prácticas podrían ser tomadas como pre-profesionales, con el plus de tener un seguimiento epistemológico y docente muy cercano desde la Escuela. Es decir, comenzar a crear cadenas de asignaturas prácticas vinculadas a las cadenas de asignaturas teóricas, en las que se aplique la teoría aprendida a temas cotidianos (o la cotidianidad de la Escuela, como este trabajo).

Sería importante proponer una investigación o Taller sobre el Mercado Laboral para sociólogos. Conocer de antemano las ofertas laborales del Estado, de las empresas privadas, de las ONGs, las consultorías independientes, o de los centros académicos, ayudaría a quienes estudian sociología a planificar mejor su práctica profesional en el difícil mercado laboral para los sociólogos (o apresuraría el desistir del estudio de la sociología, por estar el mercado laboral restringido a la burocracia, al espacio académico, o a otros trabajos que nada tienen que ver con la sociología). Charlas de ex alumnos y sociólogos activos sería una parte muy importante en este sentido.

Se recomienda crear un espacio institucionalizado de diálogo en el que participen estudiantes y docentes (ya se propuso uno sólo para docentes), para conocer las inquietudes sociológicas de todos; y, así, capitalizar estas dudas y construir una socialización que tome en cuenta la diversidad de puntos de vista, con el ánimo de encontrar intereses en común. Esto con el objetivo de construir consensos, no solo para fortalecer la práctica sociológica en la Escuela, sino para la propuesta de proyectos sociológicos investigativos, y proyectos intelectuales particulares. De modo que permita empezar la edificación de una comunidad de conocimiento, necesaria para el sistema de conocimiento que debemos sembrar. Esto podría derivar en estudios e investigaciones sobre los campos, posiciones y capitales de los diferentes grupos sociales que confluyen en la Escuela.

Algo que surge de estas ideas es que, aun cuando el trabajo para construir un sistema de conocimiento es complicado, y en las condiciones ecuatorianas aún más, se debe empezar por hacer la comunidad. Reflexionar, volver las miradas sobre nosotros mismos y la Escuela, que es ya una circunscripción que funge como campo de saber, como una comunidad susceptible de ser estudiada y aprehendida, permitiría incluso producir textos relevantes sobre esto, como puntal para construir el sistema de conocimiento. Autoevaluarse es crear automáticamente pasantías y trabajos de práctica para toda la Escuela, sin mayores costos que los recursos tiempo y esfuerzo. Esta autoevaluación estaría imbricada a la socialización, siendo los docentes quienes la diseñen y los alumnos que la ejecuten mientras aprenden. Podría aprovecharse esto como uno de los talleres de 8vo nivel.

Conocer y estudiar a los grupos y subgrupos de la Escuela, su cultura, su inclusión o exclusión, podría dar pie a conocer mejor a cada estudiante y a cada tendencia social, así como también generar conocimiento teórico y metodológico novedoso y contextualizado que también puede ser aplicado a la socialización. Conocer a los individuos y los grupos permite entender mejor las estructuras sociales que encarnan, las adquiridas en socializaciones anteriores y que son sobre las que se erigirán los conocimientos especializados de una socialización universitaria. Por ejemplo, con la aplicación reflexiva de la sociología se podría cerrar las brechas de conocimiento entre estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcos, C. (1986). *Estado actual y perspectivas de la enseñanza de sociología en las universidades ecuatorianas: informe de investigación*. Quito.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. (Siglo XXI, Editores) Buenos Aires.
- Bueno, G. (2012, 18-abril). *Diferencias entre gnoseología y epistemología*. Recuperado 2015, septiembre-25 de Fundación Gustavo Bueno: <http://www.fgbueno.es/med/tes/t104.htm>
- Bueno, G. (2010, 09-marzo). *Epistemología y Gnoseología (tesela 25)*. Recuperado 2015, septiembre-25 de Fundación Gustavo Bueno: <http://www.fgbueno.es/med/tes/t025.htm>
- Bueno, G. (1978). En torno al concepto de 'Ciencias Humanas'. La distinción entre metodologías α -operatorias y β -operatorias. *El Basilisco* (02), 12-46.
- Bueno, G. (2012, junio-13). *Teoría del Conocimiento (tesela 112)*. Recuperado 2015, septiembre-27 de Fundación Gustavo Bueno: <http://www.fgbueno.es/med/tes/t112.htm>
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de Filosofía*. México, D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Bustos Fraga, D. (2004). *Entre el capital cultural y el éxito académico: Facultad de Ciencias Humanas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Quito.
- Castells, M. (2006). *La sociedad Red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial
- Escuela de Sociología y Ciencias Políticas. (2015, mayo-01). *Unidad Académica*. Recuperado 2015, mayo-01 de <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Sociolog%C3%ADa%20con%20menci%C3%B3n%20en%20Desarrollo/262?link=oln30.redirect>
- Espinosa, L. d. (2000). *PREDICCIÓN, REFLEXIVIDAD Y TRANSPARENCIA: LA CIENCIA SOCIAL COMO AUTOANÁLISIS COLECTIVO*. Córdoba, España. Facultad de Ciencias Humanas. (2013-2014). *Manual del Estudiante*. Quito: Quality Print Cia. Ltda.
- Facultad de Ciencias Humanas. (2015, mayo-01). *Unidades Académicas*. Recuperado 2015, mayo-01 de <http://www.puce.edu.ec/portal/content/Ciencias%20Humanas/19?link=oln30.redirect>

- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía* (6a edición; 1a edición, revisada, aumentada y actualizada ed.). (J.-M. Terricabras, Ed.) Barcelona, Cataluña, España: Editorial Ariel.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, J. (2006). *La formación de sociólogos para el manejo de proyectos e instituciones de desarrollo social*. Quito: PUCE.
- García Sierra, P. (1999, septiembre-28). *Diccionario Filosófico. Manual de materialismo filosófico: Una introducción Analítica*. Recuperado 2015, septiembre-28 de Proyecto Filosofía en Español: <http://www.filosofia.org/filomat/df087.htm>
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, A., & Uña, O. (2004). *Diccionario de sociología*. Madrid: ESIC.
- Hessen, J. (1977). *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores S. A.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Morales, F. (2010). Observación y sistemas sociales: aproximación al conocimiento de Niklas Luhmann. *Cuadernos Sociológicos de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la PUCE No. 5*, 72-73.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires.
- Wiggershaus, R. (2011). *La Escuela de Fráncfort*. México D.F.: FCE

ANEXOS

- Audios y transcripciones de entrevistas a los docentes de la ESCCPP-PUCE (sólo en formato digital).
- Sistematización de las Encuestas realizadas a los estudiantes de la ESCCPP-PUCE (sólo en formato digital).
- Sistematizaciones de las observaciones participantes (sólo en formato digital).