



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA**

**MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN**

**TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS SOCIALES DE FORMACIÓN EN EL
CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL INTERIOR DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

Tesis de grado para optar al título de
Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación

Cristian Jesús Palma Florián
Autor

Lic. Claudio Suasnabar
Director

JULIO DE 2016

Dedico este trabajo a la Universidad Nacional de Colombia, mi *Alma Mater* que en medio de sus contradicciones sigue luchando y sigue soñando para construir una sociedad más digna, justa y solidaria; también a todos aquellos y aquellas, estudiantes y docentes, que desde la sencillez de sus prácticas cotidianas siguen resistiendo y siguen creando el espíritu de la Universidad Pública.

*La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional
como de sueños y utopías*

_ Paulo Freire

Agradecimientos

En este proceso de investigación han sido varias las personas que han aportado de distintas maneras a la construcción de la tesis, pero principalmente quienes también han sido un apoyo afectivo y moral en todo el proceso de la maestría y han sido una compañía importante en este ciclo que se cierra con la entrega de la tesis.

En primer lugar agradezco a FLACSO-Argentina, al gobierno de la Nación Argentina y a Unesco, la oportunidad que me dieron, a mí y a muchos estudiantes extranjeros latinoamericanos, para continuar nuestros estudios de postgrado en ese país, al que personalmente le estoy muy agradecido por habernos acogido como a un ciudadano más. La riqueza de aprendizajes académicos que me llevé fue importante pero lo fueron mucho más los aprendizajes personales. En ese proceso agradezco a los maestros y maestras de la Maestría, a mis compañeros y compañeras, especialmente a los otros becarios con quienes pude construir muchas experiencias compartidas desde nuestra vivencia en común, y de la misma manera a todas las otras personas con quienes compartí durante mi estancia en Argentina y con quienes también pude transitar caminos en común. Agradezco también en el proceso específico de la tesis, los aportes que hicieron concretamente, el profesor Claudio Suasnabar, mi Director de tesis, quien contribuyó con sus miradas y conocimientos a enriquecer la visión de mi problema de investigación; igualmente a la profesora Mónica de la Fare y al profesor Daniel Pinkass, mis asesores metodológicos en los talleres de tesis I y II, quienes contribuyeron con sus críticas oportunas a la construcción del problema y al diseño metodológico, e igualmente aportaron unos referentes teóricos importantes para mi problema de investigación.

En el proceso de investigación también son varias las personas que hicieron sus aportes concretos: Agradezco especialmente al profesor José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia, por su apoyo en distintos momentos, previo, durante y después de la maestría y por sus palabras

oportunas, y sobre todo, en nombre de muchas personas agradezco su convicción y compromiso con la educación y con la Universidad.

Un lugar especial, el más valioso, es para aquellos estudiantes, egresados y egresadas, que compartieron sus vivencias, sus experiencias, sus sueños, sus críticas, sus utopías y sus desencantos, como integrantes de la Universidad Pública. Ellos y ellas, con su palabra, contribuyeron a construir este texto a muchas voces y con muchas miradas. Gracias a: Vladimir Ariza, Catalina Roberto, Catalina Caro, Aura Angélica Hernández, Pilar Londoño, Juan Felipe Piracón, Katerine Duque, Rafael Mendivelso, William Sánchez, Juliana Ballesteros, Manuel Torres, Paola Quintana. A través de ellos y ellas también aprendí más de la universidad y del espíritu de la Universidad Pública y recordé el orgullo de portarlo.

Gracias también a los profesores y profesoras que aportaron con sus miradas críticas acerca de las ciencias sociales y de la Universidad Pública. Gracias al profesor Yuri Jack Gómez y a la profesora Miriam Jimeno especialmente quienes aportaron desde sus saberes y desde sus experiencias elementos claves que me ayudaron también a comprender mejor las ciencias sociales y la Universidad Pública.

Finalmente, aunque no menos importantes, están aquellas personas, las más cercanas, que han sido apoyo moral y afectivo en este camino donde como siempre hay momentos de duda y de cansancio, y gracias a quienes siempre retomé la meta con más fuerza. A mis padres, que con su apoyo moral me han brindado ánimo en momentos oportunos, a mi hermana que también se ha hecho presente con su apoyo y sus palabras de afecto, y a Johanna, quien ha sido motivo de fuerza, de inspiración, de alegría y de compromiso para cumplir esta meta que hace parte de nuestro camino compartido.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Presentación.....	2
Introducción al problema y al estado del arte.....	5
CAPITULO 1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO	16
1.1. Conceptos fundamentales: Acción social y práctica social.....	22
1.2. Estructuralismo genético: campos, habitus, trayectorias y prácticas sociales.....	25
CAPÍTULO 2. UNIVERSIDAD, TERRITORIOS Y CULTURAS ACADÉMICAS EN CIENCIAS SOCIALES	32
2.1. Lecturas teóricas sobre la Universidad Pública	32
2.2. ¿Qué significa ser estudiante en la Universidad Pública?.....	37
2.3. Ciencias Sociales y culturas académicas: contextos históricos.....	47
2.3.1. Surgimiento y consolidación de las Ciencias Sociales en Europa y Norteamérica	47
2.3.1. Ciencias Sociales en América Latina	52
2.4. Territorios y Culturas académicas	56
CAPÍTULO 3. PROFESIÓN, ACADEMIA Y PRÁCTICAS SOCIALES: LECTURAS TEÓRICAS	61
3.1. Tradición weberiana	61
3.2. Tradición gramsciana	65
3.3. Tradición funcionalista	67
3.4. La profesión académica	70
3.5. El campo académico	72

Conclusión del capítulo	77
-------------------------------	----

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

78

4.1. El enfoque biográfico en ciencias sociales	78
---	----

4.2.Unidad de análisis	81
------------------------------	----

4.3 Participantes.....	81
------------------------	----

4.4. Accesibilidad y criterios éticos.....	82
--	----

4.5. Instrumentos y fuentes de recolección de información.....	83
--	----

4.5.1. La entrevista a profundidad.....	83
---	----

4.5.2. Revisión documental.....	84
---------------------------------	----

4.6. Estrategias de análisis de información.....	85
--	----

4.6.1. Categorías de análisis.....	85
------------------------------------	----

4.6.1.1 Trayectorias sociales	85
-------------------------------------	----

4.6.1.2. Territorios académicos o articulaciones académicas	86
---	----

4.6.1.3. Práctica profesional.....	87
------------------------------------	----

4.6.1.4. Universidad Pública y contexto social	87
--	----

4.7. Ubicación del investigador en el proceso de investigación.....	88
---	----

4.8. Limitaciones del estudio.....	88
------------------------------------	----

4.9 Criterios de calidad.....	88
-------------------------------	----

HALLAZGOS

CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.....

90

5.1. Exploración del campo de las ciencias sociales desde el estado del arte	90
--	----

5.1.1. Culturas disciplinares	92
-------------------------------------	----

5.1.1.1. Sociología.....	92
--------------------------	----

5.1.1.2. Antropología.....	95
----------------------------	----

5.1.2. Culturas institucionales	97
---------------------------------------	----

5.1.2.1. Sociología.....	97
5.1.2.2. Antropología.....	101
5.1.3. Culturas políticas	103
5.1.3.1. Sociología.....	103
5.1.3.2. Antropología.....	105
Conclusiones sobre el estado del arte	107
5.2. Exploración del campo de las ciencias sociales desde las trayectorias institucionales y biográficas.....	109
5.2.1. Culturas disciplinares	109
5.2.2. Culturas institucionales	120
5.2.3. Culturas políticas	125
CAPÍTULO 6. TRAYECTORIAS SOCIALES DE FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES:	131
6.1. Descripción de las trayectorias sociales	131
6.2. Descripción de los habitus	135
6.3 Identidades profesionales	138
6.4 Sentidos de formación	141
6.5 Ilustración de las trayectorias de formación en sociología y antropología: Comparación de dos casos	144
<u>6.5.1. Aura: trayectoria de formación en sociología</u>	<u>144</u>
<u>6.5.2. Catalina: trayectoria de formación en antropología.....</u>	<u>146</u>
CAPÍTULO 7. SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INTELLECTUAL Y PROFESIONAL EN CIENCIAS SOCIALES.....	149
7.1 Vocación	150
7.2. Práctica social	153
7.3. Campo de acción	155

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA.....	165
---	------------

Epílogo	172
----------------------	------------

Bibliografía

Anexos

Resumen

A partir de una pregunta desde la sociología del conocimiento se busca en la presente investigación dar cuenta de las trayectorias y prácticas sociales de los estudiantes formados en el campo de las Ciencias Sociales dentro de la Universidad Nacional de Colombia, en las disciplinas académicas de Sociología y Antropología, argumentando que a través de estas relaciones se pueden analizar los vínculos academia-sociedad, que se actualizan en las vivencias, prácticas e interpretaciones de los actores que participan en su construcción. En el estudio participaron jóvenes estudiantes y egresados de las dos disciplinas, con quienes se desarrollaron entrevistas a profundidad acerca de sus trayectorias y prácticas sociales. La elaboración de una metodología organizada para pensar el problema en las perspectivas del campo, las trayectorias sociales y la construcción de sentidos de las prácticas sociales permite descubrir las relaciones y tensiones entre la singularidad de estas trayectorias y la práctica de las ciencias sociales en las relaciones que se establecen entre universidad y sociedad.

Palabras clave Trayectoria social, campo intelectual, culturas académicas, habitus, ciencias sociales

Abstract

From a particular question in Sociology of Knowledge, we aim in this research to polish off social trajectories and practices of students educated in Social Sciences at the National University of Colombia, in disciplines such as Sociology and Anthropology, arguing that from these relationships we can analyze academy-society connections that update from experiences, practices and interpretations coming from actors of this construction. In this study eight individuals participated, both students and graduates from both disciplines. They were given in-dept interviews about their social trajectories and practices. The making of an organized methodology to consider the problem from field perspectives, social trajectories and construction of meanings for social practices, allow us to discover relations and strains between the uniqueness of these trajectories and social science practice in relationships made between university and society.

Keywords: Social trajectories, intellectual field, academic cultures, habitus, social sciences.

Presentación

Este trabajo sobre las trayectorias sociales es resultado de la expresión de mi propia trayectoria como estudiante de la Universidad Pública, de las esperanzas y sueños puestos en juego en mi experiencia como estudiante, de mis perplejidades, de las apuestas personales y colectivas, y de un vínculo de agradecimiento y respeto hacia la universidad y hacia todas las personas que me acompañaron y me apoyaron durante cinco años en ese proceso de descubrir y vivir el espíritu de la Universidad Pública. Gracias a eso, pude entender que ser estudiante es más que asistir a un aula de clases, aprender los discursos de los docentes y desarrollar conceptos, competencias y habilidades; desde mi punto de vista, tiene que ver con una puesta en juego del ser, en el “hacerse”, “crearse”, en las relaciones reflexivas que se establecen con los otros, a través de diversas prácticas, dentro y fuera de las aulas, en los espacios en común en los que nos encontramos con los otros dentro del campus y fuera de este.

La Universidad Pública es mucho más que una institución que certifica mediante un diploma la adquisición de un saber y habilita para el campo profesional; en ella converge un espíritu histórico a través del cual las sociedades se piensan y se sienten a sí mismas; los múltiples y diversos sentidos que la atraviesan en su constitución: el sentido humanista del que nace y le da su razón de ser, el sentido reformista, el sentido crítico y revolucionario, el sentido burocrático, el sentido mercantil. La universidad es una conciencia y un espíritu de una sociedad que en su devenir contradictorio lucha por superarse, por ser mejor, un reflejo de su gloria y de su tragedia, y ser estudiante es participar de una mística en la que se puede ser joven eternamente y arriesgarse a no conformarse con el mundo como es y a soñar con cambiarlo de alguna manera para que sea mejor. En Latinoamérica, particularmente, ese riesgo se ancla también en un fuerte compromiso que han asumido, aún con muchos errores y costos, distintas generaciones de estudiantes y otros intelectuales, de pensar y sentir un futuro auténtico y original para nuestros pueblos, un sueño de independencia y de poder, que sin dejarlas de reconocer supere nuestras herencias intelectuales colonialistas mediante el pensamiento propio y forje un destino de soberanía y justicia social para todos y todas.

Recuerdo una amiga docente de muchos años en la universidad que me hacía esta reflexión: “existen las personas a las que la universidad les pasa por encima y las personas que pasan por la universidad”; las primeras asisten a la universidad como a un teatro en el que son espectadores pasivos que esperan únicamente el día de recibir el título, y las segundas son aquellas quienes se dejan tocar por la universidad, que se transforman, quienes se dan la posibilidad de vivir la universidad y poner allí su ser en juego. Este trabajo en cierta forma también es un homenaje a ese segundo grupo de personas de

personas, estudiantes, maestros y maestras, que con sus apuestas cotidianas de vida mantienen vivo el espíritu de la Universidad Pública. Me considero una de esas personas que no dejó que la universidad le pasara por encima, sino que permitió que la universidad, con todos sus problemas y conflictos me tocara, me transformara interiormente, me abriera nuevos sentidos para vivir, y eso también gracias a que encontré maestros y maestras para quienes la universidad era su vida y que a pesar de los años siempre se esforzaron por transmitir ese espíritu de juventud a las nuevas generaciones y ese compromiso con la vida. Esta es una deuda pendiente que tengo con ellas, con ellos, con mis compañeros y compañeras, y con mi universidad.

Además de la justificación personal de este trabajo, también hay una justificación como problema de investigación relevante para la comprensión de la universidad y de la educación en general. En primer lugar, permite conocer las prácticas educativas desde la vida cotidiana de sus actores, desde sus subjetividades, sus interpretaciones, sus esperanzas y desencuentros, desde el movimiento de sus vidas. En este sentido, es una mirada desde adentro, crítica frente a las prácticas académicas, que no solamente es crítica sino que a través de las acciones de ellas y ellos se vuelve propositiva.

El estudio de las trayectorias sociales permite articular las prácticas en contextos micro con las lógicas y dinámicas de contextos más amplios, regionales y globales de la vida social, y conectar de esta manera las dinámicas contextuales, intrasubjetivas e intersubjetivas, con los procesos institucionales. Son pocos los estudios que han trabajado las trayectorias sociales con los marcos teóricos y las metodologías que le dan un sentido como concepto autónomo y viable teórica y metodológicamente; en lugar de eso, hay distintas formas de entender los procesos de socialización profesional con instrumentos cuantitativos y cualitativos, que generan resultados relativamente limitados en cuanto a la comprensión de las relaciones entre las prácticas micro y los procesos a nivel macro, generalmente se quedan en el nivel individual y microsociológico. El concepto de trayectorias sociales permite llevar el análisis a relaciones más amplias en el nivel intergrupales e institucional sin descuidar la explicación intra e intersubjetiva. Esto permite generar otras posibilidades metodológicas para el estudio de las comunidades e instituciones académicas y de las trayectorias educativas.

Finalmente, para las sociedades latinoamericanas, guardando las diferencias de los sistemas educativos y los procesos históricos de cada país, este trabajo también señala algunas trayectorias en común e interpretaciones compartidas sobre el lugar y la razón de ser de las universidades públicas en nuestros países, los principales dilemas y desafíos, así como para el campo de las ciencias sociales. En la sociedad colombiana, particularmente, en un contexto de asfixia progresiva a la educación pública, de persecución y desconocimiento de los procesos de los movimientos sociales, entre ellos con los que articulan los actores universitarios, y también de inserción progresiva del sentido mercantil de la educación y del modelo de la empresa para la gestión de las instituciones académicas,

este trabajo, a través de las voces de sus participantes, y de las interpretaciones de su autor, reivindica ese lugar de lo público como espacio de luchas y resistencias, esa razón de ser de la universidad en la defensa de lo público y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa para todos y todas.

Introducción al problema y al estado del arte

La pregunta por la formación en el campo de las ciencias sociales es una interpelación a la inscripción de las prácticas profesionales y su socialización, en las relaciones que se urden entre la universidad como productora de saberes especializados sobre el mundo social en este caso, y los procesos sociales de los que participan los sujetos profesionales como productores y reproductores de estos saberes. La razón de ubicar esta pregunta concretamente en las prácticas de formación que se construyen desde el interior de la Universidad Pública es el sentido que sus actores han construido sobre las funciones de esta institución en los distintos momentos de la historia de las sociedades, como institución legitimante del orden social y articuladora de los conflictos sociales y las luchas por el campo de poder simbólico y por la legitimidad. Se parte aquí de la participación de los sujetos en la construcción, a través de sus prácticas cotidianas, de los campos de sentido sobre lo social en disputa dentro de la Universidad Pública, entre los cuales el campo de las ciencias sociales es fundamental para definir las relaciones actuales entre universidad y sociedad y estudiar la articulación de prácticas de saber-poder. El concepto de *trayectoria social* permite entender cómo en la historia de los sujetos se articulan esas múltiples prácticas sociales en las que participan y cómo a través de ellas se construyen sentidos sobre la participación propia en la sociedad. La socialización en una profesión implica también la construcción de una práctica profesional en la configuración de las trayectorias sociales de formación, la construcción de sentidos sobre esas prácticas y su articulación en los distintos espacios sociales. La formación en ciencias sociales conlleva además en estos procesos el ejercicio constante de la reflexividad, pues como es sabido la particularidad de las ciencias sociales es que hacen objeto de su estudio el mundo que ellas mismas producen y el investigador social hace su objeto de estudio del mundo del que él proviene. Así, preguntarse por las trayectorias sociales de formación en Ciencias Sociales implica el ejercicio constante de reflexividad como condición para entender cómo se ha construido la propia mirada sobre el mundo social y los discursos con los que se lo nombra.

Entender la constitución del campo de las Ciencias Sociales implica también reconocer la historicidad de las categorías de la teoría social y su génesis en las prácticas sociales. Un supuesto semejante se enmarca en el campo de la *sociología del conocimiento* (Manheim, 1958), el cual entiende el pensamiento como un producto de la acción colectiva y de procesos sociales, históricos y políticos; en este sentido, hay una dependencia social del conocimiento (Merton, 1964) y hay también unas implicaciones epistemológicas de tal dependencia. Desde esta propuesta, el punto central no es la veracidad o falsedad de una construcción sobre el mundo social, sino más bien, cuáles son las condiciones sociales e históricas de la producción de esta construcción como verdad, cuáles son las fuerzas sociales que hacen de una teoría una verdad que opera en la organización de la vida pública y en la política en tanto instrumento de la acción colectiva (Manheim, 1958). Las ciencias sociales en tanto matrices de construcción de conocimiento se constituyen como campos de

lucha por la verdad (Bourdieu, 1987), y esta verdad opera en las instituciones sociales de manera invisibilizada, haciendo parte de la lógica que orienta implícitamente el sentido de una práctica social.

Las profesiones participan en la construcción del campo de poder simbólico, por medio de sus agentes, quienes movilizan capitales y fuerzas en la lucha por la autoridad sobre la verdad del mundo social, y en la conservación de los límites y divisiones internas del campo, o en el franqueamiento de los mismos. La relación entre el campo y los agentes que lo constituyen es dialéctica: el campo estructura la acción del agente a través de la transmisión de las reglas de juego que enmarcan una práctica social y a su vez el agente construye el campo como un mundo de significado, dotado de sentido y de valor (Bourdieu, 2002). Preguntarse por las relaciones de los agentes con los campos significa también explorar sus trayectorias sociales y las relaciones establecidas en su historia de construcción del objeto de su práctica social y la incorporación de la lógica implícita de esta práctica dentro del campo. En esta línea, este trabajo se orienta por la pregunta sobre las trayectorias que realizan los sujetos al interior de un campo, el de las Ciencias Sociales, y se propone en esas trayectorias rastrear la construcción de sus prácticas sociales como profesionales e intelectuales en formación, así como la construcción de sentidos sobre estas prácticas.

Las trayectorias sociales de formación profesional han sido trabajadas principalmente a través de los conceptos de “socialización profesional” y “construcción de identidad profesional” en los programas de formación universitaria. En la exploración del estado del arte se identifican cuatro líneas teórico-metodológicas desde las cuales se han propuesto estas investigaciones: la línea estructural-funcionalista, la línea interaccionista-micro etnográfica, la línea narrativa autobiográfica, y los estudios desde una perspectiva de campo.

Los estudios sobre trayectorias sociales de formación profesional tienen como primer antecedente en común la sociología de la ciencia de Robert Merton, y sus estudios sobre la formación profesional. Desde una orientación estructural-funcionalista, Merton estudia las comunidades científicas y profesionales y los procesos de socialización al interior de estas, definiéndolas como comunidades que internamente construyen y negocian de manera autónoma sus propias formas de validación y trasmisión del conocimiento, y las practicas científicas serían el modelo por excelencia de socialización de un conocimiento reconocido universalmente como válido, objetivo y neutral con relación al contexto social. A partir de este argumento se estableció toda una línea de trabajo en estudios sobre la formación profesional, de orientación metodológica cuantitativa, que aborda las trayectorias sociales a partir de la construcción de instrumentos cuantitativos de recolección de datos sociodemográficos y de medición de variables cuantitativas relacionadas con el perfil socioeconómico, de capital social y cultural, motivación personal y desempeño

académico, en ocasiones cruzados estos datos con información obtenida de técnicas cualitativas como entrevistas u observaciones en campo.

Entre los estudios clásicos en esta línea figura el trabajo del propio Merton, titulado *Some Preliminaries in a Sociology of Medical Education* en el cual se estudian los procesos de socialización profesional de los estudiantes en las facultades de Medicina, orientándose a la construcción de perfiles o tipos de formación profesional, de acuerdo con las relaciones que se generan en estos procesos, en relación con la tradición y la comunidad profesional. En esta misma línea están los trabajos de Atkinson (1998) y Melia (1988) sobre la socialización profesional de enfermeras y profesionales de la salud, la investigación de Fortes & Lomnitz (1991) titulada *La Educación del Científico* también aplicada a estudiantes del área de la salud y de ciencias biomédicas y más recientemente el estudio de Alvarez.Uría, Varela, Gordo & Parra (2008) sobre la socialización profesional de los estudiantes de psicología. Todas las anteriores investigaciones están orientadas a la construcción de perfiles o tipos de profesional y de socialización profesional, tomando como criterio teórico los tipos ideales de Max Weber y los desarrollos sobre las comunidades científicas normativas de Merton.

Un segundo grupo de investigaciones viene de la línea interaccionista-micro etnográfica, cuyos primeros referentes son el “Programa Fuerte” en sociología de las ciencias, de Bloor y Barnes, también conocido como “Escuela de Edimburgo”, el cual se centra en los factores contextuales, sociolingüísticos y de interacción social, que condicionan la construcción de comunidades científicas y profesionales, así como los procesos de socialización al interior de las mismas. Desde este punto de vista, a diferencia de la lectura estructural-funcionalista, la racionalidad científica y profesional no se construye de manera totalmente autónoma del medio social sino que hay unas condiciones contextuales, históricas y sociales que la configuran, y son estas condiciones las que deberían ser objeto de una sociología de la ciencia. En la misma línea, los trabajos de Collins y la Escuela de Bath, se centran en los procesos de interacción al interior de las comunidades científicas y profesionales, y estudian las dinámicas de interacción en las cuales se construyen las creencias que se transmiten en los procesos de socialización al interior de estas comunidades, y que integran paulatinamente los elementos de las identidades profesionales. Igualmente, el trabajo de Latour & Woolgar (1995), inaugura otra línea de trabajo dentro de la sociología de la ciencia y los estudios sobre socialización profesional, de reconocida aplicación en las investigaciones europeas y anglosajonas, la cual hace del método etnográfico en contextos micro de interacción el método por excelencia para el estudio de los procesos de socialización en las comunidades científicas y profesionales. Por medio de una observación rigurosa, no participante, se pretenden desentrañar en este tipo de estudio las condiciones sociales, lingüísticas, semióticas, que estructuran la producción y transmisión de conocimiento científico, aplicando esta observación en contextos muy localizados de interacción, tales como los laboratorios.

El tercer grupo de investigaciones lo constituyen aquellas que están construidas sobre los supuestos ontológicos y epistemológicos que distinguen al enfoque biográfico y al paradigma hermenéutico y narrativo de investigación en ciencias sociales. Distintas tendencias, escuelas y autores, han aportado a la construcción de este paradigma y de las metodologías que derivan de él, proviniendo especialmente de disciplinas como la antropología, la filosofía, la psicología cultural y la literatura. Sus supuestos en el estudio de las trayectorias sociales parten de las condiciones sociales y subjetivas presentes en los procesos de formación, los sentidos y significados que se construyen acerca de una profesión u oficio, su objeto y las identidades que conforman esas trayectorias. Se concibe la socialización profesional como un proceso interpretativo de creación de significados, valores y creencias sobre la profesión, no de transmisión ni de reproducción. Se hace énfasis entonces en la cualidad creadora del sujeto y sus trayectorias se trabajan como una línea de vivencias en las que se pone continuamente en relación la subjetividad, categoría fundamental para estas investigaciones, y los cambios del contexto social e institucional.

Se pueden señalar distintos tipos de investigaciones dentro de este grupo: unas con una metodología autoetnográfica, como la investigación de Carlos Pinzón y Gloria Garay (2008) titulada *Subjetividades Sociales entre los Estudiantes de la Universidad Nacional* y la tesis de Doctorado de los mismos autores titulada *Diálogos con la vida-diálogos con la teoría*, ambos trabajos producidos como relatos autobiográficos de las trayectorias de vida que se configuran alrededor de la Universidad Nacional de Colombia y en el que la formación profesional se presenta como un espacio de vivencias que posibilitan la construcción de la propia reflexividad como profesional y de significación de experiencias y elaboración de las propias subjetividades. Igualmente, también es importante nombrar en esta perspectiva los relatos que componen la compilación de Susana García Salord sobre las historias de vida de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba titulada *¿Cómo llegué a ser quien soy?*, en la cual desde los relatos de los estudiantes y a través de la metodología de historias de vida se reconstruyen todas las condiciones culturales, sociales, antecedentes familiares, generacionales y subjetivos que condicionaron la elección de una profesión y los trayectos a lo largo de la formación y después de esta. Otros trabajos muy relevantes dentro de este grupo de investigaciones son las tesis de Maestría y de Doctorado respectivamente de García de Oliveira (2008) y Pacheco Da Silva (2009); el primero es sobre la formación de bioquímicos en la Universidad de Campinas y el segundo sobre la formación de maestras en cursos a distancia en la Universidad de Rio Grande do Sul, a partir de los relatos de vida de los estudiantes y egresados de los programas. Finalmente, en esta misma línea es muy importante nombrar toda la línea de investigación dirigida por la profesora Monique Landesman Segall de la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre la identidad institucional de los profesores de esta universidad y su reconstrucción desde las narrativas.

Finalmente, se puede identificar el espacio de producción de otro grupo de investigaciones que cruzan distintas metodologías y fuentes de información, con el fin de dar cuenta de la complejidad de las trayectorias sociales de formación a través de la puesta en relación de las múltiples mediaciones que relacionan al sujeto con el espacio social. A diferencia de los anteriores tipos de investigaciones, no se identificaron unas escuelas o líneas claramente definidas de investigación que adopten esta perspectiva; sin embargo, pueden ser puestas en común por tener como referente teórico los trabajos teóricos y de investigación de Pierre Bourdieu (e.g. *Los Herederos*, *Homo Academicus*, *Campo Intelectual* *Campo de Poder-Campo Simbólico*) y su articulación especialmente alrededor de la noción de campo. Estos estudios han sido identificados por algunos de quienes trabajan desde esta perspectiva, como estudios orientados desde una “perspectiva de campo” (Sosa & Coria 2004; Brachi, 2005; Dalton, 2008), y tienen en común la articulación en la construcción de las trayectorias sociales de formación, de los conceptos de Campo, Habitus, Capital, Trayectoria, Estrategia, y a través de este andamiaje de conceptos dan cuenta tanto de la objetividad de las relaciones de poder que configuran los campos disciplinares y profesionales, así como la diversidad de relaciones singulares que establecen los sujetos en su formación, dentro de estos campos de fuerza y de distribución de capitales, relaciones que pueden ser de reproducción o de creatividad. También tienen en común la recurrencia a diálogos interdisciplinarios, con la filosofía, la psicología social, el pensamiento crítico venido de la escuela de Frankfurt y el pensamiento gramsciano, la sociolingüística, para articular en la discusión sobre las trayectorias sociales de formación la comprensión de la complejidad de las mismas como prácticas de saber-poder y de legitimación del orden social. Se diferencian en las múltiples formas de cruzar metodologías para abordar una misma red de conceptos. Así, Sosa & Coria (2004) trabajan articulando el enfoque biográfico y algunos instrumentos de recolección de datos sociodemográficos, así como análisis de documentos historiográficos; por otra parte, Brachi (2005) trabaja con indicadores socioeconómicos y culturales para caracterizar las trayectorias educativas y con entrevistas a profundidad sobre las mismas. Dalton (2008) en su tesis de doctorado realiza una reconstrucción del campo de las ciencias rurales de la salud en una Universidad de Australia y la participación de los estudiantes en la construcción de significados sobre su proceso de formación e identidad profesional, a través del Análisis Crítico del Discurso aplicado a los textos de las carreras y a las entrevistas con actores que ocupan distintas posiciones dentro del campo: académicos reconocidos, docentes, administrativos, estudiantes, además de la propia producción escrita de cada uno de los estudiantes reflejada en un diario de campo personal.

Es relevante también mencionar la tesis de maestría de María Celia Ilvento (2002) sobre las representaciones sociales sobre el campo de la educación y la incidencia de las prácticas pre-profesionales en profesoras en formación de la Universidad de Salta; desde una perspectiva de representaciones sociales venida de la psicología social, articulada con la perspectiva de campo de Bourdieu, la investigadora analiza la construcción de

representaciones sobre el campo profesional y su configuración en las trayectorias de formación, trabajando con cuestionarios que indagaban sobre las representaciones construidas, con análisis de textos de la carrera y producción escrita de las estudiantes, y con entrevistas a profundidad sobre las trayectorias sociales.

Dentro de los grupos de investigaciones presentadas anteriormente, el presente estudio se construye sobre los postulados teóricos y epistemológicos de los estudios orientados desde una perspectiva de campo, fundamentalmente la matriz conceptual de Pierre Bourdieu sobre las trayectorias sociales, compartiendo también supuestos teóricos con algunos postulados del enfoque narrativo biográfico, específicamente, el lugar central de la construcción de sentido. En consecuencia, esta investigación se propone dar cuenta de las trayectorias y prácticas de formación profesional de manera comparada entre dos disciplinas, la sociología y la antropología, tomando como marco de análisis el campo que constituyen las ciencias sociales en su conjunto, las relaciones de fuerza y de distribución de poder que organizan el campo y los sentidos de sociedad que atraviesan las prácticas de formación. Igualmente, el elemento central es la construcción cotidiana de sentidos sobre la práctica social que implica la socialización en una profesión. En contraste, se distancia de las investigaciones de corte estructural-funcionalista en su postulado del carácter ideal y neutral de la práctica científica, su énfasis en la transmisión de los valores y su finalidad de construcción de perfiles o tipos de profesional; igualmente, en relación con los estudios de corte interaccionista-microetnográfico comparte el carácter situado de las prácticas de formación y socialización y la importancia del estudio de las interacciones sociales en estos espacios, pero parte también del supuesto de que la discusión sobre la formación profesional no se agota en este nivel, y que hay que situar más bien la mirada en la articulación de estas prácticas con la vida social cotidiana, y es en este sentido que se propone el estudio de las trayectorias sociales.

Un análisis necesario para comprender las trayectorias sociales en la Universidad Pública colombiana es el marco político que condiciona en la actualidad las actividades de docencia, investigación y extensión al interior de esta institución, y los dilemas que enfrenta interna y externamente para definir su lugar dentro de la sociedad contemporánea. El elemento central es la crisis que enfrentan las universidades públicas colombianas, la cual se relaciona con la triple crisis de la Universidad Pública a nivel global que enuncia Boaventura de Sousa Santos (1998): a) Crisis de hegemonía, por el enfrentamiento de las actividades de alta cultura a la que se ha dedicado tradicionalmente la institución con la exigencia cada vez mayor de devaluación de sus conocimientos para producir conocimientos utilitarios y técnicos para la formación de fuerza de trabajo calificada; b) crisis de legitimidad, por la oposición de la exigencia de masificación y politización de la universidad que hacen las clases populares contra la creciente especialización y sobrecertificación de los conocimientos, c) crisis institucional, por la tensión que se genera entre la autonomía como emblema y condición de existencia de la Universidad Pública

contra su sumisión creciente a los criterios de eficacia y productividad, y la incursión de otros modelos de gerencia debido a la inserción del mercado como nuevo actor que participa en la organización de la educación superior.

Esta triple crisis de la Universidad Pública a nivel global se expresa en la Universidad Pública colombiana, en la tensión que se da entre una universidad cuya razón de ser en un principio fue la formación de las élites y las exigencias que ha tenido que enfrentar venidas de las clases populares, quienes desde la década de los sesenta y setenta han venido reclamando una Universidad Pública de libre acceso para todos y todas, y que responda a los problemas sociales de la sociedad colombiana (Rodríguez, 2008). En este sentido, la crisis de la Universidad Pública colombiana radica en su dificultad para hacer frente a dos tipos de demandas: Por una parte, demandas de igualdad y compromiso social hacia las clases menos favorecidas, y por otra, eficacia y eficiencia frente al mercado. En esta tensión, el Estado ha optado por favorecer los intereses del mercado, descuidando el financiamiento de la Universidad Pública y al mismo tiempo forzándola a entrar en libre competencia con los actores privados del mercado educativo. En estas condiciones, la Universidad Pública se revela como ineficiente para responder a las demandas de calidad, eficacia y eficiencia, venidas desde el mercado, al tiempo que sigue siendo percibida como elitista por su dificultad para dar libre acceso a las clases populares y de articularse efectivamente en la respuesta a los problemas de exclusión, pobreza y violencia, que atraviesan la sociedad colombiana.

Durante los últimos veinte años, con la progresiva implementación de las políticas neoliberales de desfinanciación y desmonte de lo público generadas desde el Consenso de Washington, la adaptación de los programas curriculares a la concepción de mercado educativo y a las nuevas definiciones del capital humano (Aronson,2007), junto con la campaña mediática de deslegitimación y estigmatización progresiva de sus actores, promovida desde el Estado y el sector privado y que hacen parte de la estrategia de aislamiento y desarticulación como instrumentos de la política de mercado, en ese contexto la Universidad Pública colombiana ha agudizado su crisis reflejada en sus contradicciones en la forma de operar interna y externamente. Esta situación lleva a la adopción de estatutos internos de las universidades, de reforma académica y administrativa, como esfuerzos por parte de las instituciones de recuperar su legitimidad ante la sociedad como espacios de formación y de producción de conocimiento relevante para el Estado y para el mercado, cuyos efectos más visibles son la pérdida de autonomía, la desarticulación de los espacios internos de participación democrática y la pérdida de las posibilidades de ejercicio de la reflexividad y del pensamiento crítico sobre las relaciones actuales entre Universidad y sociedad (Rodríguez, 2008).

El contexto actual es un contexto de desafíos para la Universidad Pública colombiana, cuando es interpelada en su sentido históricamente construido como centro de pensamiento crítico y de movilización social y de formación de intelectuales, entendiendo por este término la formación de ciudadanos que preserven la autonomía de la ciencia y la cultura con relación a las fuerzas e intereses externos (Bourdieu, 2000; Zuleta, 1989). Esto implica generar las condiciones para el ejercicio intelectual del libre pensamiento, crítico, y en el horizonte del compromiso que tiene la Universidad Pública como motor de crítica, transformación, y garante de lo público en tanto esfera de prácticas de participación que promuevan el bienestar colectivo y la inclusión de todos los ciudadanos en la construcción de esos espacios (Giroux, 1995). De acuerdo con Gómez & Cantor (2002) de esa situación surgen varios dilemas o tensiones que problematizan el lugar actual de la Universidad Pública colombiana: a) La tensión entre un proyecto de Nación en mora de ser construido en un marco de construcción de identidad nacional y por otro lado la inserción en el mundo globalizado; b) La tensión entre lo público y lo privado ; c) La tensión entre la legalidad de las políticas educativas y la legitimidad de su construcción desde la participación democrática ;d) La tensión autonomía-heteronomía de la Universidad Pública con respecto al Estado y al mercado; e) La tensión hábito-habitus, o entre las prácticas heredadas y la resignificación y renovación de las mismas.

En este escenario se plantea una necesidad urgente para la Universidad Pública colombiana como respuesta a la arremetida de las políticas neoliberales y los procesos de desconversión del Estado: la construcción de una legitimidad desde procesos de participación democrática e inclusión de las problemáticas y necesidades de la sociedad colombiana actual en ese proceso. Una parte fundamental de esa estrategia sería la revisión hacia adentro de la comunidad universitaria, sus estructuras de transmisión del conocimiento, sus debilidades en la generación de prácticas horizontales de participación en la construcción de conocimiento y la superación de las fragmentaciones internas que han desgastado históricamente a la Universidad contribuyendo a mantenerla en la situación actual de aislamiento y de cuestionamiento de su legitimidad y eficacia (Múnera, 2005 ; Gómez & Cantor, 2002, Rodríguez, 2008). De acuerdo con Múnera, este proceso implica la integración en muchos niveles: a) integración de las funciones de docencia, investigación, extensión; b) integración de los saberes y las disciplinas a través de matrices interdisciplinarias y transdisciplinarias; c) integración de los distintos sectores sociales a la universidad en función del bienestar colectivo ;d) integración de las universidades estatales¹ en una red que mantenga su autonomía y la apertura hacia las prácticas de autorreflexión y crítica.

¹Existe un Sistema de Universidades del Estado colombiano (SUE) reglamentado por la Ley 30 de 1992, el cual está conformado por 32 universidades, 16 nacionales y 16 territoriales (departamentos, distritos y municipios), con una matrícula de 407 mil 746 estudiantes que alcanza el 49.7 % de la población universitaria. Esta información está citada en Rodríguez, J.G (2008). "Evaluación del profesorado en Universidades Públicas". Una aproximación a la situación de Colombia en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

El anterior es el contexto en el que tienen origen las interpelaciones y cuestionamientos que llevaron a la formulación del problema que se plantea en esta investigación. Teniendo en cuenta que todo este campo de fuerzas y de luchas es el que atraviesa la cotidianidad de los estudiantes y que ese conflicto, sea asumido o no por los sujetos al interior de las universidades, condiciona las prácticas cotidianas de socialización profesional y la construcción de sentidos sobre la propia práctica y la propia identidad. Las trayectorias sociales permiten entender estos procesos actuales desde abajo, desde la cotidianidad de los actores, y dan una visión del campo educativo desde las formas particulares en las que finalmente se materializan y se hace visible: las prácticas pedagógicas (Gómez & Cantor, 2002). A través de estas prácticas se visibilizan los efectos de las fronteras institucionales, disciplinarias, sectoriales, que establecen los límites para la construcción del mundo social desde la academia. En este sentido es muy pertinente preguntarse por las trayectorias sociales de formación en el campo de las ciencias sociales, como vía para la inserción de la reflexividad y la historicidad en las miradas que se construyen en las universidades, sobre el mundo social y que definen modos particulares de participar en él.

Esta investigación se interroga sobre los sentidos que los estudiantes formados en el campo de las Ciencias Sociales construyen sobre su práctica como profesionales e intelectuales en formación, dentro de los marcos de interpretación y acción que da la Universidad Pública colombiana. Esta pregunta central apunta a las matrices de formación de sentido en las relaciones de saber y poder y la participación de la Universidad en la sociedad. A partir de allí se generan algunas preguntas específicas:

- a. ¿Cómo se construyen actualmente sentidos como intelectuales y profesionales sobre la práctica cotidiana desde la Universidad Pública colombiana?
- b. ¿En qué prácticas de formación participan los estudiantes a través de sus trayectorias sociales en la Universidad Pública colombiana?
- c. ¿Qué sentidos generan estas prácticas para su formación como profesionales e intelectuales?

De allí se derivan los siguientes objetivos para la investigación:

Objetivos:

General

Analizar las trayectorias sociales de construcción de sentidos sobre la práctica profesional e intelectual que construyen estudiantes formados en el campo de las Ciencias Sociales al interior de la Universidad Pública colombiana.

Específicos:

1. Identificar las perspectivas y discusiones dentro del campo de las Ciencias Sociales en Colombia que han configurado distintos sentidos para la formación de profesionales e intelectuales, desde las disciplinas académicas de sociología y antropología, en la Universidad Nacional de Colombia.
2. Explorar algunas trayectorias sociales a través de las cuales algunos estudiantes inscritos en el campo de las Ciencias Sociales se forman como profesionales y como intelectuales al interior de la Universidad Pública colombiana.
3. Visibilizar diversas prácticas de formación, escolarizadas y alternativas, y su función en la configuración de sentidos sobre la formación en el campo de las Ciencias Sociales al interior de la Universidad Pública colombiana.
4. Reflexionar sobre los sentidos que los estudiantes han elaborado acerca de su práctica como profesionales de las ciencias sociales e intelectuales en formación, y su relación con los problemas de la sociedad colombiana.

Con el fin de dar una respuesta organizada a los anteriores objetivos, este documento se estructura en ocho capítulos: tres teóricos, uno metodológico, tres de hallazgos y uno de discusión. En el primer capítulo se establecen los fundamentos históricos y metodológicos de la mirada teórica que estructura el problema de investigación: la sociología del conocimiento; identificando la red conceptual desde la cual se interpreta el problema de investigación. El segundo capítulo teórico desarrolla el contexto histórico y el marco teórico sobre la noción de Universidad Pública y de la identidad estudiantil, así como los conceptos sobre los territorios y las culturas académicas, a partir de los cuales se construyen las categorías para analizar el campo intelectual de las ciencias sociales en Colombia. En el tercer capítulo se describen algunas lecturas teóricas sociológicas acerca del papel de los intelectuales y profesionales en el desarrollo social, haciendo énfasis en la profesión académica y el campo académico. En el cuarto capítulo se desarrolla el método biográfico con el cual se estudian las trayectorias sociales e igualmente se describe el principal instrumento de investigación; la entrevista a

profundidad; así mismo se describe el instrumento construido y la forma de aplicación y los participantes del estudio.

En el quinto capítulo, el primer capítulo de hallazgos, se identifican aplicando las categorías de culturas académicas, los hallazgos en el estado del arte sobre la configuración de las ciencias sociales en Colombia. En el sexto capítulo se exploran las trayectorias sociales de los estudiantes y egresados entrevistados, en el séptimo capítulo el contexto de las prácticas y sentidos de formación profesional y sus implicaciones en la relación con la sociedad colombiana. Finalmente, en el capítulo de discusión y conclusiones se desarrolla una reflexión acerca del sentido confesional de las prácticas de formación en Ciencias y Sociales y sus implicaciones para la relación de la Universidad Pública y la academia con la sociedad, estableciendo algunas vías para desarrollar sentidos alternativos desde los aportes de las prácticas de sus actores.

CAPITULO 1. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA SOCIOLOGIA DEL CONOCIMIENTO

En la historia de las ciencias sociales, la sociología del conocimiento abrió el interrogante por la función social y política del conocimiento dentro de las sociedades modernas y la pregunta por la historia del pensamiento como un proceso social y práctico y no como un relato sobre una abstracción o una operación lógica de carácter individual. En la época en que surgió entre los siglos XIX y XX, se constataba el auge del posicionamiento del positivismo en las ciencias sociales, la crítica a la metafísica, dándose también el desarrollo de la fenomenología y del método histórico como opción teórica, en un mundo social que se debatía entre una metáfora mecanicista de la vida social y una filosofía muy abstracta que no podía dar cuenta de los problemas cotidianos de las sociedades en proceso de industrialización (Manheim, (1941/2004).

Es ese mundo, un mundo en proceso de mecanización, un mundo de “desencantamiento” (Weber,2009) por efecto de la rutinización de las prácticas, la burocratización y la especialización o profesionalización, un mundo en crisis que transitaba de la tradición eclesiástica a una progresiva laicización de todos los valores que ordenaban la sociedad y por consiguiente con este proceso un persistente cuestionamiento a todas las bases sociales preexistentes, se dio un suelo fértil para una sociología que ya no interrogaba las estructuras sociales como tal sino las categorías racionales que organizaban y reproducían esas sociedades. El mundo racional que venían conquistando la ciencia, los intelectuales, el Estado, el mercado, fue expuesto entonces a un cuestionamiento profundo en sus bases teóricas y más allá de eso se interpeló su sentido como mundo que traía una opción específica para el desarrollo de la humanidad:

Durante un breve intermedio entre las épocas de mística oscuridad medieval y el nacimiento de las modernas dictaduras laicas, el mundo occidental prometió realizar la esperanza de los preclaros ingenios de todas las edades: la de que, por el pleno ejercicio de la inteligencia, los hombres pudieran triunfar de las adversidades de la naturaleza y de las perversidades de la cultura. Como en el pasado, esa esperanza parece haber sido defraudada ahora. Naciones enteras se han abandonado oficialmente al culto de lo irracional, y aún el mundo anglosajón, que tanto tiempo fue el baluarte de la libertad y de la razón, ha dado hace poco el espectáculo de verdaderos aquelarres intelectuales (Wirth, en Manheim, 1941/2004, p. 3)

La perplejidad y el orgullo con que avanzaba la ciencia y los representantes de las instituciones laicas al descubrir que el mundo ya no estaba definido por los preceptos

divinos ni por el poder de la iglesia, sino que era una empresa puramente humana, construida entre aciertos y errores, pero siempre expuesta a la razón como principal criterio en la organización del mundo occidental, definió un proceso de *secularización*, es decir, de establecimiento de un modo de vida laico liberado de la tutela de la iglesia, con un plan político de emancipación. Esa época, fue la época que Weber denominó como la época del “desencantamiento del mundo”, la cual se caracterizó por la progresiva secularización de la cotidianidad de la sociedad y esa progresiva intelectualización rompió el orden del mundo feudal e instaló el mundo moderno regido por la razón:

La intelectualización y la racionalización crecientes no significan en consecuencia un creciente conocimiento general de las condiciones bajo las cuales se vive. Significa en cambio algo distinto: el saber o creer que si se *quiere se puede*, que no hay en principio ninguna fuerza misteriosa e imprevisible que interfiera, que antes bien todas las cosas pueden ser *dominadas por el cálculo*. Pero esto significa el desencantamiento del mundo. Nunca más se podrá echar mano a los recursos mágicos, como el salvaje para quienes tales poderes existen, para dominar e implorar a los espíritus, sino que habrá de recurrir a cálculos y recursos técnicos. Tal es la significación esencial de la intelectualización (Weber, 2009, p.30)

El mundo moderno, construido de esta manera, desafiará entonces en adelante al ser humano para vivir en un mundo que es enteramente producto de sus acciones, que no tiene sentido en sí mismo sino que la labor del ser humano es la de construir los sentidos con los que puede vivir, donde la felicidad o el sentido de la vida no vendrá del cielo ni de ninguna parte más que de las imperfectas acciones humanas y donde vivir no es un regalo sino una lucha constante, una guerra a muerte, por imponer las verdades personales o colectivas, o resistir las de los demás. Un mundo abierto, susceptible de ser ordenado por las acciones humanas, un mundo de oportunidades, pero también un mundo de preguntas y sin respuestas, un mundo del sin sentido:

Abraham, al igual que cualquier campesino de la antigüedad, murió “viejo y colmado por la vida” porque estaba instalado en el círculo orgánico de la vida, ya que esta le había aportado al declinar sus días lo que podía ofrecerle según su sentido, y no le quedaba ningún enigma que quisiera resolver y por lo tanto, había tenido “bastante”. Pero un hombre civilizado, instalado en el ininterrumpido enriquecimiento de la civilización con ideas, conocimientos, problemas, puede llegar a estar “cansado de la vida” pero no “colmado” por ella. (Weber, 2009, p.31)

Como lo argumenta Manheim (1941/2004) no es accidental entonces que en ese contexto haya surgido la pregunta por las “raíces sociales y activas del pensar” (p.56), ni tampoco que se generara la necesidad de pensar los límites del conocimiento científico y sus efectos en la vida social y política. El conocimiento legítimo ya no era monopolio de una élite ligada a la Iglesia, sino que había sido apropiado por una clase burguesa en ascenso que había legitimado su orden social a partir de la construcción de teorías científicas sobre el funcionamiento del mundo físico y social.

En consecuencia con esa necesidad generada socialmente, la sociología del conocimiento se construyó sobre la tesis según la cual “hay formas de pensamiento que no pueden ser adecuadamente comprendidas mientras sus orígenes sociales permanezcan oscuros” (Manheim, 1941/2004, p.53). El trabajo de la sociología del conocimiento se fundamentó entonces en tres principios ontológicos:

1. El conocimiento no es un acto individual, la acción de conocer no es de naturaleza subjetiva ni tampoco se estudia mediante símbolos abstractos en un pensador ideal, sino que se comprende en una posición social concreta dentro de una situación histórica que le da sus alcances y límites. Los individuos aislados no son quienes piensan, sino que es la actividad colectiva la que desarrolla los estilos y las posibilidades de pensamiento dentro de condiciones sociohistóricas y culturales específicas; así, es erróneo afirmar que es el individuo quien piensa, más bien participa del pensamiento de su sociedad o colectividad.

2. El conocimiento no es un acto pasivo que se da fuera de los procesos sociales, políticos y culturales, pues la vida de grupo inserta a los individuos en relaciones de apropiación de los objetos, definidas siempre en relación con las definiciones y relaciones que establecen otros grupos o comunidades. Los individuos no piensan solos, piensan con un grupo y contra otros grupos. El carácter político del conocimiento está entonces en las relaciones de lucha que caracterizan los procesos de conocimiento por parte de los grupos, en los cuales siempre hay una lucha entre aquellos grupos que quieren y se esfuerzan por cambiar sus relaciones dentro de la sociedad y cambiar el orden social legitimado, y aquellos que se esfuerzan porque este orden social continúe en su condición actual. La voluntad de cambiar o mantener un orden constituye la base de los problemas, conceptos y formas de pensamiento que se plantean en el proceso de la ciencia.

3. El pensamiento es dependiente de la existencia del grupo y está enraizado en la acción colectiva. Esta dependencia permanece inconsciente para cada individuo y para el grupo hasta que hacen el ejercicio de identificar las condiciones sociales de existencia de un grupo o comunidad, que orientan su práctica y su conocimiento.

Finalmente, a partir de la aplicación de los tres principios anteriores, se concluye que el propósito de la sociología del conocimiento no es establecer la veracidad o falsedad de cierto concepto o teoría, sino descubrir y develar las posibilidades y condiciones sociales que construyeron esos conceptos y teorías, y su articulación con la acción colectiva y política. Como lo argumenta Manheim, ante la presunción de una objetividad de las ciencias sociales y una neutralidad valorativa definida por el positivismo, esta sociología propone como condición del ejercicio de la ciencia, no la exclusión de las valoraciones, pues estas son inherentes a la acción humana incluida la del científico, sino más bien el

conocimiento crítico de esas valoraciones y su control epistemológico.

Para entender cuál es la propuesta de la sociología del conocimiento frente a la actividad científica e intelectual, es preciso analizar el lugar de la *intelligentsia* en las sociedades modernas y su constitución en los procesos de secularización, escolasticismo y competencia al interior de estas sociedades.

El monopolio de la interpretación del mundo durante la Edad Media perteneció a una élite sacerdotal cerrada que impidió durante muchos siglos la interpretación libre de los textos y subordinó toda comprensión al orden natural y social de presunta inspiración divina que pregonaba la Iglesia. Sin embargo, con la progresiva secularización de la sociedad, esta institución fue perdiendo autoridad y legitimidad como garante del orden social y se generó una capa social de la burguesía en ascenso que amparada bajo la razón y la ciencia institucionalizó una nueva explicación del orden social.

Como lo explican Weber (2009) y Manheim (1941/2004), el descenso del poder eclesiástico dejó varios espacios vacíos en la vida social, que generó la competencia entre los diversos grupos religiosos marginales y laicos, que ostentaban su propia teoría sobre el mundo y reclamaban un lugar de legitimidad para estas. El orden divino uniforme que durante tantos siglos preservó la iglesia, se había fracturado en múltiples teorías y versiones sobre el mundo, lo que Weber entendió como el “politeísmo” propio de la sociedad moderna, en el cual el ser humano podría confiar el sentido de su vida a cualquiera de estas visiones fragmentadas del mundo. Es ese espacio abierto de competencia entre los grupos, sumado a los procesos de movilidad vertical ascendente que vivió la burguesía entre los siglos XVIII y XIX, el que permitió el surgimiento de la *Intelligentsia*.

Manheim define la *Intelligentsia* como una “capa social intersticial” que estableció unas nuevas relaciones de poder en la medida en que fue ganando espacio y reconocimiento dentro de la sociedad secularizada como posibles garantes del orden social. Al no provenir específicamente de ninguna clase social ni casta, sino de estratos sociales y situaciones cambiantes en continua movilidad, estos nuevos intelectuales se posicionaron en un espacio abierto de opciones teóricas para interpretar su mundo, y los cuales podían ser adoptadas por libre elección, de acuerdo únicamente con el ejercicio de su razón.

La visión del mundo casi unánimemente aceptada, que se había conservado artificialmente, ha caído por tierra desde el momento en que la posición socialmente monopolística de sus sostenedores fue destruida. Juntamente con la liberación de los intelectuales de la rígida organización de la Iglesia fueron reconocidos de una manera creciente otros modos de interpretar el mundo (Manheim, 1941/2004, p.64)

El colapso de ese monopolio intelectual abrió múltiples posibilidades de entender la existencia bajo la condición de la libertad, sin embargo esa libertad también instaló la duda como forma del pensamiento moderno, la responsabilidad por los propios actos, y con ella el sentimiento de soledad y desasosiego del hombre moderno:

En vano buscamos en el mundo moderno la serenidad y el sosiego que parecieron caracterizar el ambiente en el que vivieron algunos pensadores de otras épocas. El mundo ya no tiene una fe común y la pretendida “comunidad de intereses” no pasa de ser una metáfora. Al perder el propósito común y los intereses comunes, nos hemos privado de normas, maneras de pensar y concepciones del mundo comunes. La misma opinión pública se ha convertido en una colección de “públicos fantasmas”. Tal vez los hombres vivían antaño en mundos más pequeños y estrechos, más de campanario, pero, a todas luces, más estables y completos, para todos los miembros de la comunidad, que nuestro acrecentado universo de pensamiento, de acción y de creencias, tal como ha llegado a ser (Wirt, en Manheim 1941/2004, p.16)

La progresiva secularización del mundo social no impidió sin embargo, que el escolasticismo como forma de reproducción de la cultura de las élites se siguiera transmitiendo en las instituciones. Es así como la concentración del poder en la estructura social generó también uniformidad del pensamiento y de la experiencia que se imponían a los miembros de determinados grupos (Manheim, 1941/2004). La monopolización del pensamiento por determinados grupos implicó también un relativo aislamiento de los intelectuales frente a los problemas de la vida diaria; al esforzarse por monopolizar determinadas interpretaciones del mundo el estrato intelectual generó su propia necesidad de sistematización, es decir, de establecer unas premisas y unos referentes muy claros en las tradiciones, tanto en lo religioso como en otras esferas de la vida, que resistan a “ la lucha con los problemas concretos de la vida” (p.63).

El mundo desencantado era el mundo de los grupos y sectas que reivindicando un derecho propio de interpretación de la verdad, recurrieron al dogmatismo en la lucha por la imposición de esa verdad, y sin una organización social propia legitimada, los intelectuales entraron en libre competencia por el monopolio de la verdad, adoptando modos radicales de pensamiento y de experiencia tomados de la diversidad de interpretaciones de la vida social, radicalizados e instrumentados contra los otros círculos de intelectuales.

De la irrupción de la angustia en el hombre moderno, surgió la necesidad de nuevos métodos de pensamiento y de investigación para reordenar las categorías racionales que se necesitaban para dar un nuevo orden laico al mundo y para legitimar y jerarquizar determinadas formas de construcción de la verdad. Es así como durante los siguientes siglos se desarrollarían tres métodos de investigación como pilares fundantes en la construcción de la ciencia: La epistemología, la psicología y la sociología (Manheim, 1941/2004).

La epistemología surgió como respuesta ante el derrumbe de la concepción unitaria del mundo. Ante el desorden generado por la libre competencia dogmática en función del monopolio de la verdad, la epistemología fue un instrumento para establecer un orden racional derivado del análisis de la relación entre el sujeto cognoscente y el mundo. La discusión por la validez de los enunciados sobre la verdad derivó en un análisis profundo y sistemático de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento. Es así como se sustenta sobre dos premisas fundamentales: a) El mundo de los objetos es una realidad que existe y se valida únicamente por la acción de un sujeto cognoscente, b) El sujeto cognoscente tiene unas propiedades ontológicas universales y existe como realidad objetiva incuestionable de cuya acción, siempre y cuando sea bajo unas premisas establecidas, se deriva la validez del conocimiento. Este método se construyó durante siglos impulsado por toda la corriente racionalista de filosofía, toda la línea de precursores fundada por René Descartes con la idea del *cogito ergo sum*, y continuada por los filósofos del racionalismo como Leibniz, Hobbes, Locke, Berkeley, Kant, entre muchos otros.

El sujeto del conocimiento es un dato más accesible a la razón humana que el mundo de los objetos, el cual es demasiado ambiguo y se presta a muchas tergiversaciones e interpretaciones posibles. Por esta razón la epistemología parte del sujeto como punto de control del conocimiento y únicamente a través de las operaciones cognoscitivas de este y guiado por unas premisas, se puede validar una realidad.

Situar al sujeto como centro permite tener así un control sobre la institucionalización del conocimiento, pues este sujeto es cognoscible y cognoscente gracias a las premisas y categorías establecidas por la ciencia oficial. En ese proceso de naturalización del sujeto, o como lo llama Bourdieu (2000; 2001), “la objetivación del sujeto objetivante”, surge una nueva necesidad y es la de dar cuenta de la génesis del sujeto, ya no como categoría abstracta sino como una nueva ontología, una realidad empírica concreta. El método genético ubica la génesis de los procesos en los individuos concretos y da cuenta cómo a través de su historia y en sus relaciones de interacción con el mundo desarrolla sus procesos cognoscitivos.

Es entonces cuando nació la psicología como ciencia del individuo y de sus procesos cognoscitivos: pensamiento, lenguaje, razonamiento, emoción, percepción, etc. La psicología se dividió según la especialidad de su objeto de conocimiento: psicología animal, psicología infantil, psicología de la personalidad, psicología de los pueblos, psicología del desarrollo, etc. La institucionalización de la psicología institucionalizó también la ontología del individuo, como realidad empírica susceptible de ser seccionada en sus procesos y funciones básicas y superiores, lo cual permitió abordarlo a través de métodos experimentales.

La psicología también trajo consigo y con sus métodos, una concepción mecanicista del ser humano, según la cual cualquier comportamiento o fenómeno puede ser descompuesto en funciones elementales y en relaciones simples de causalidad entre los cambios en el ambiente y las reacciones del individuo. El funcionalismo desde la perspectiva psicológica también fue útil en el proceso de industrialización de la vida social, y la expulsión de toda referencia al sentido de la conducta humana descalificando esta reflexión como esotérica o abstracta; la expulsión del sentido de la vida social organizó las estructuras en función de los medios quedando relegada la clarificación de los fines del desarrollo social.

La progresiva transformación de la sociedad del siglo XIX a una sociedad unidimensional, mecanizada, trajo consigo otra necesidad: recuperar el sentido como horizonte de la acción humana y reinstalar la discusión sobre los fines de la vida en sociedad. De esta forma surgió la sociología, como una ciencia que llegó para dar cuenta de la génesis de los procesos humanos al interior de la vida en grupo. La premisa principal es que la acción humana es originalmente una acción de grupo y la génesis de los procesos individuales está en las relaciones de interacción y cooperación dentro y entre los grupos humanos. La realidad es realidad social construida por los sujetos en sus interacciones cotidianas; de esta manera se resuelve el dualismo instalado por la epistemología y reforzado por la psicología, entre un sujeto cognoscente o individuo y un mundo de los objetos independiente. La nueva ontología a construir desde la sociología es la sociedad como conjunto de relaciones de interdependencia que enlazan las experiencias individuales con las experiencias colectivas vividas a través de la historia de una comunidad.

1.1. Conceptos fundamentales: acción social y práctica social

La sociología también construyó otras categorías para entender la acción humana en el entramado de las interacciones sociales y marcar un punto de distinción ante el concepto de conducta construido por la psicología que ponía el énfasis de la actividad humana en el individuo y sus relaciones con el medio, es así como se formuló el concepto de acción social y el de práctica social.

La vida social se construye en la interdependencia de acciones de los individuos y los grupos, los cuales construyen su experiencia en el entramado de las acciones colectivas en contextos histórico-sociales específicos (Weber, 1922/2002; Manheim, 1944). La estructura social está integrada por dos niveles de la acción social: la estructura de las acciones, la cual está tejida por el entramado de relaciones entre motivos y fines establecidos por los agentes, y la estructura de las obras, la cual está constituida por el entramado de significados construidos colectivamente por los grupos (Manheim, 1944).

Las acciones sociales se comprenden en la estructura de relaciones en las cuales los individuos participan en multitud de agrupaciones, las cuales pueden estar desvinculadas y tensionadas entre sí. Esto implica para su comprensión, la condición de la implicación múltiple del ser individual, la cual está implicada en el antagonismo y conflictividad que puede haber en las estructuras de relaciones en los distintos grupos superpuestos en los que participa el individuo. Las acciones sociales por lo tanto sólo son comprensibles en el entramado de relaciones colectivas y la experiencia social se construye en la participación de este entramado de relaciones.

Una acción social se define como toda acción orientada por la interpretación de los otros, bien sean acciones pasadas, presentes o esperadas como futuras (Weber, 1922/2002). Los otros pueden ser unos individuos específicos con los que nos relacionamos o puede ser una pluralidad de individuos indeterminados. La acción social se diferencia de otros tipos de acción como las conductas automáticas o influenciadas por el comportamiento de los otros, la imitación o la emulación de acciones en masa, por estar orientadas por sentidos subjetivos.

De acuerdo con Weber (1922/2002), una acción social siempre está mediada por el sentido, y este se presenta de dos maneras: a) como interpretación que el otro hace o podría hacer a nuestras acciones, b) como orientación hacia los valores presentes en la cultura de la que se hace parte. De este modo, la acción social se define entonces por dos características que la distinguen de otros conceptos como conducta, imitación o interacción: a) La acción siempre está mediada por la interpretación de los otros, como individuos específicos o como pluralidad indeterminada de relaciones posibles, pero, b) a su vez, todos los individuos que participan en una acción social están orientados hacia un tercer elemento: los valores que median en la estructuración de las prácticas culturales específicas.

Se pueden distinguir distintos tipos ideales² de acción social:

a) Racional con arreglo a fines: Están orientadas por el cálculo de la relación medios-fines

² El concepto de “tipo ideal” lo acuñó Max Weber como una herramienta metodológica para comprender los fenómenos sociales a partir de la imaginación de una situación ideal en la que se podrían presentar estos fenómenos si los individuos que participan de ellos aplicaran en sus relaciones únicamente las reglas de la racionalidad y el cálculo de la relación medios-fines. Sin embargo, Weber insiste en que en la realidad no se presentan estos tipos ideales y que los fenómenos sociales siempre están permeados por diversos factores subjetivos y objetivos, y los tipos ideales sólo son un recurso metodológico para poder construir modelos teóricos sobre los fenómenos.

en una situación social, para obtener el mayor beneficio para los participantes.

b) Racional con arreglo a valores: Están orientados por la identificación y preservación de algunos conceptos valorados culturalmente y que son importantes para los individuos, tales como libertad, belleza, justicia, etc., y que no necesariamente reportan mayor beneficio para los participantes.

c) Afectiva: Están manejados exclusivamente a través de los vínculos emocionales con los otros y con los objetos.

d) Tradicional: Están determinados por el seguimiento de una tradición cultural que regula las formas en que se deben hacer las cosas. Las acciones se estructuran de ciertas maneras porque así lo exige la tradición.

A partir de lo anterior, es necesario entender la acción social como expresiones de la vida en sociedad en determinada cultura y en determinada época. Por lo tanto todo estudio de las acciones sociales es situado histórica y geográficamente.

El concepto de acción social conduce al de *relación social*, el cual es entendido como:

Una conducta plural – de varios- que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente *referida*, orientándose por esa reciprocidad. La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente en la *probabilidad* de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en que la probabilidad descansa (Weber, 1922/2002; p. 21)

Es preciso ahora desagregar cada parte del concepto para entenderlo. En primer lugar, por conducta plural “recíprocamente referida”, se entiende la acción que se establece dentro de un grupo específico en relación con otros individuos del grupo o de otros grupos, en la cual median unas interpretaciones comunes que hacen parte del contexto social y cultural que se comparte con los otros. Al decir que está basada en una “probabilidad de que se actuará socialmente en una forma”, se entiende por probabilidad, no el concepto estadístico, sino la regularidad percibida de que las relaciones ocurran de acuerdo con ciertos modelos que se han normalizado dentro de ciertos contextos. Es decir, que la relación social es una estructuración más amplia que articula la acción social dentro de contextos culturales específicos que funcionan según sus propias reglas y con sus propios valores; esto es lo que hace de la probabilidad el criterio para conferir a una acción social el estatus de relación social. Un elemento más hace falta para estructurar una relación social: la representación colectiva que da cohesión a un orden reconocido por los individuos como orden legítimo. Así, las relaciones sociales obtienen su consistencia y su regularidad por su

justificación dentro de un orden social reconocido por todos.

Algunos tipos de relaciones sociales son las instituciones, las asociaciones, las organizaciones, el Estado, la familia, el matrimonio, etc. Todas estas existen gracias a unos valores compartidos que transmiten de generación en generación y unas reglas sobre lo que está permitido y por lo tanto se espera que se haga en una relación, y lo que no está permitido. Igualmente, todas se justifican en relación con un orden social que es percibido como legítimo y como necesario para la vida en ese tipo de sociedad.

A partir de los desarrollos de Weber sobre la acción social se instaló un tercer lugar en las ciencias sociales, en la pugna entre el positivismo y el subjetivismo que comenzó a organizar las ciencias sociales a partir de allí. La sociología del conocimiento de Manheim y la teoría social de los campos de Bourdieu, continuaron abriendo este espacio para la acción social como alternativa en las ciencias sociales.

1.2 Estructuralismo genético: campos, habitus, trayectorias y prácticas sociales.

Las ciencias sociales de mediados de siglo XX también experimentaron una profunda crisis, una antinomia que polarizó la discusión sobre la acción humana entre el objetivismo y el subjetivismo (Bourdieu, 1987). El objetivismo afirmaba que el centro de la acción humana está en la realidad objetiva de las estructuras sociales: en el mercado, el Estado, las instituciones, que funcionaban como reguladores supremos de las acciones humanas; la acción individual únicamente sería un efecto de las transformaciones en las estructuras macroeconómicas y macropolíticas; esta posición era defendida principalmente por el marxismo ortodoxo, el funcionalismo y el estructuralismo. Por su parte, las escuelas subjetivistas afirmaban lo contrario: el sujeto es el origen y el centro de la acción y es quien la determina por medio de una elección racional de su devenir o por su libre albedrío; tal posición era defendida por los representantes del existencialismo y la fenomenología, escuelas principalmente nacidas en la filosofía.

Esta polarización determinaba las tendencias en el campo de las ciencias sociales y en sus discusiones generaban diferencias aparentemente irreconciliables entre una y otra. En ese espacio de conflicto entre las escuelas de pensamiento social, surgió la propuesta de Pierre Bourdieu, como una solución frente al conflicto histórico entre objetivismo y subjetivismo. Su concepto de las prácticas sociales propuso otra forma de entender la construcción de lo social, en la comunicación y la tensión entre la realidad objetiva y la subjetividad socializada.

El *estructuralismo genético* (Bourdieu, 1987), que propuso Bourdieu comenzó por entender la génesis de la realidad social en dos dimensiones de organización: Por una parte, el mundo social estructurado e institucionalizado en procesos históricos y sociales con unas reglas y unas prácticas de coacción que regulan y limitan las prácticas de los individuos, y por otro, las disposiciones que heredan culturalmente los individuos en sus procesos de socialización, y que definen sus formas de pensar, sentir, actuar y relacionarse, es decir, sus disposiciones generadoras de acción.

A partir de la comprensión de las relaciones entre estructuras sociales y disposiciones generadoras heredadas culturalmente, se entiende que ni la estructura es completamente determinante de las acciones, ni los individuos están libres de la coacción y la imposición de los límites para la acción que generan las estructuras, pero en esa relación entre unas y otros, también se generan posibilidades diversas de relaciones que definen distintos modos de acción en un espacio social. Por lo tanto, el individuo no es más una realidad aparte, independiente, ni es el producto de las estructuras sociales; se introduce entonces en la teoría de Bourdieu, la noción de *agente*, como el sujeto de relaciones que desarrolla múltiples posibilidades de acción a través de su movilización en los espacios sociales específicos y de acuerdo con la flexibilidad de las relaciones en esos espacios y las disposiciones que ha desarrollado. Se pasa entonces de una noción sustancialista del individuo y de la sociedad, a una noción relacional del agente y su espacio social.

Para entender el concepto de *práctica social* en Bourdieu es necesario seguir avanzando en la comprensión de lo social a partir de la lógica de la práctica social. Más allá de la argumentación filosófica y sociológica sobre la vida en sociedad, es preciso situar su trabajo en la trayectoria que va de la investigación empírica a la toma de posición en el campo intelectual de su época. Así, a diferencia de otros intelectuales que se movieron principalmente en el medio del discurso y la retórica filosófica, Bourdieu a través de su carrera articuló un diálogo constante en su definición como intelectual, entre sus experiencias como etnólogo y sociólogo, en espacios diversos como culturas rurales, espacios urbanos cotidianos, contextos escolares y universitarios. Esta relación entre el mundo empírico, de los datos, y el mundo académico, le permitió hacer operativos los conceptos filosóficos de la acción, dentro de contextos específicos poniéndolos en diálogo con los datos, lo que le abrió nuevas posibilidades para su estructuración teórica, en lo que él llamó el *Fieldwork in philosophy* (Bourdieu, 1987, p.17)

El estudio de las prácticas en estos diferentes contextos le permitió construir una noción de las prácticas sociales que reconoce su organización autónoma en relación con los discursos y descripciones que de estas hacen los agentes externos, tales como los académicos e investigadores. Su doble referencia como intelectual, como investigador y como teórico, le permitió sospechar de estas descripciones sobre la acción que a su juicio se

proponían desde el punto de vista “...de Dios padre que mira a los actores sociales como marionetas cuyas estructuras serían los hilos...” (Bourdieu 1987, p.22), y que además encontraba reglas lógicas en los comportamientos de los actores, adjudicándole una motivación total o parcialmente racional a sus acciones, y de las que se deducía una organización racional de las prácticas sociales. Ante esto, planteaba su crítica tanto a las teorías estructuralistas como subjetivistas, advirtiendo siempre de la necesidad de discernir entre la descripción del mundo social y la descripción de la relación del observador con el mundo social; a su juicio, esto último era lo que ocurría con los modelos teóricos de la acción racional o basada en reglas, donde estas reglas no provenían tanto de los actores sociales estudiados como de la necesidad teórica de los investigadores de identificar reglas para entender la vida social de acuerdo con su propia racionalidad, y de esta manera se caía en un error común en las ciencias sociales, el cual identifica recordando una afirmación de Marx, el de confundir “las cosas de la lógica por la lógica de las cosas” (p. 68).

Como alternativa teórica a este dilema en las ciencias sociales, Bourdieu comprende la acción social regulada por los agentes sociales, como resultado de la objetivación del proceso de una sociedad o grupo, en dos formas: En las instituciones y en los cuerpos (Bourdieu, 2007).

En las instituciones se objetiva a través de relaciones sociales, en prácticas de disciplinamiento, en normas y códigos, en tradiciones, en imágenes y representaciones referentes de identidad, en relaciones de fuerza y dominación, y en sistemas de interpretación compartidos sobre la vida social. En los cuerpos también se objetiva la historia social, a través de los procesos de socialización, en los sentidos grupales en los que participamos desde la infancia, en las formas de expresión, las estéticas, la relación con el cuerpo, en la regulación de las experiencias y las expresiones emocionales, en la transmisión de significados y de representaciones y en las prácticas sobre sí mismo para construir identidades.

Las regiones del mundo social que se autonomizan en sus reglas, en sus valoraciones, en sus obras, constituyen los *campos* de la vida social; así, a través de la historia social se han autonomizado distintos campos: el campo de poder político, el campo de las relaciones económicas, el campo religioso, el campo cultural, el campo intelectual, el campo de los medios de comunicación, etc. Cada campo produce su propio sentido de las acciones sociales, sus propias relaciones de dominación, sus propios valores y sus propias estructuras generadoras de acción, sus propios límites y sus propias posibilidades de relación entre los agentes sociales. Es a través de estas relaciones que estructuran los campos, que se introducen en los agentes las disposiciones, entendidas como tendencias a pensar, a sentir, a percibir, a actuar, de ciertas maneras, condicionadas por el lugar de los agentes y las relaciones que establecen dentro de los campos sociales. Estas disposiciones

se estructuran también en *habitus*, los cuales son entendidos como sistemas de disposiciones generadoras de acción. A través de los *habitus* no solamente los individuos experimentan la realidad mediatizada por las dinámicas estructurales y valores del campo, sino que además la construyen desde su acción como agentes.

Por lo tanto, no es necesario postular reglas establecidas de manera consciente por los actores, para entender la organización y regulación de la vida social; para que se generen las prácticas sociales y se reproduzcan, basta con que haya una coherencia entre las características y dinámicas de los campos sociales y los *habitus* de los individuos que se relacionan dentro de estos, lo cual ocurre porque es la propia organización y dinámica de los campos sociales la que produce los *habitus* de sus agentes sociales. Esta relación es lo que Bourdieu define como “complicidad ontológica” y es el principio de comprensión de las prácticas sociales.

Un campo está estructurado y organizado por las relaciones de fuerza y de luchas que se dan al interior de este, en la competencia por la dominación de los bienes apreciados en los intercambios al interior de este, y estos bienes están distribuidos de manera asimétrica entre los agentes sociales, lo cual genera las posiciones de los agentes en los campos sociales. De acuerdo con Bourdieu (1986), cada campo produce sus propios bienes específicos, los cuales pueden ser acumulados, distribuidos, consumidos o invertidos en las prácticas entre los agentes sociales. Estos bienes constituyen *el capital* específico que está en juego al interior de un campo. Bourdieu distingue cuatro tipos principales de capital:

- a. Capital económico: Los bienes materiales acumulables, el dinero y las propiedades principalmente.
- b. Capital cultural: Constituye todo lo que es valorado socialmente por un grupo que constituye una expresión de su cultura. Este se presenta de tres maneras:
 - Capital incorporado: en los conocimientos, las categorías de valoración estéticas y científicas con las que los agentes sociales desarrollan juicios sobre los objetos artísticos y científicos, en los *habitus*, en los gustos de un grupo.
 - Capital objetivado: En las obras de arte, los libros, los objetos de las industrias culturales.
 - Capital institucionalizado: En los códigos, las imágenes y símbolos institucionales, la misión y visión de las instituciones.
- c. Capital social: Constituido por los círculos de relaciones estables y redes sociales que se pueden movilizar en beneficio de los intereses de los agentes
- d. Capital simbólico: Elementos de distinción que diferencian y jerarquizan unos grupos

sobre otros, los cuales pueden estar relacionados con el reconocimiento social de la posesión de capitales materiales (propiedades), culturales (títulos académicos), o sociales (Gutiérrez, (1994).

Estos cuatro tipos de capital están presentes en todos los campos sociales y tienen un peso, pero de acuerdo con el tipo de campo, cierto tipo de capital específico pesa más que los otros; así, en el campo intelectual tiene más peso el capital cultural y simbólico, mientras que en el campo de los negocios tiene mayor peso el capital social y material, entre otros ejemplos.

La distribución desigual del capital entre los agentes sociales es lo que define sus posiciones dentro del campo, entendiendo por “posición” un lugar ocupado por los agentes en cada campo en relación con los capitales específicos que están en juego. Estos se distribuyen de acuerdo con tres tipos de relaciones (Gutiérrez, 1994):

- Posesión: El agente tiene o no el capital que necesita para operar en el campo
- Volumen: Es relativamente mayor el capital que se posee de una clase específica, en relación con las otras.
- Legitimidad o reconocimiento: Los agentes sociales con los que se relaciona dentro del campo social reconocen que unos agentes tienen mayor capital que otros, por lo tanto esto les asegura también un capital simbólico objetivado.

La distribución desigual de capital inscribe las posiciones sociales y permite que haya unos agentes que establezcan relaciones de dominación sobre los otros, y otros que establezcan relaciones de dependencia.

El sentido de una práctica social está en la relación implícita que los agentes establecen cotidianamente en sus prácticas, entre sus disposiciones o habitus, su posición social en la distribución de capitales al interior de un campo, y las tomas de posición o elecciones por las que apuestan dentro de los campos (Bourdieu, 2007). Tal relación implícita se da gracias a la complicidad ontológica entre el lugar en el que se ubica un agente dentro del campo y el habitus que desarrolla; así, los agentes “juegan” desde unas posiciones específicas que de manera irreflexiva orientan su acción hacia otros agentes en función de un “sentido del juego” (Bourdieu, 2007) que se ha interiorizado en la socialización al interior del campo.

El sentido del juego o *illutio* (ilusión o interés) (Bourdieu, 1987), opera de manera

implícita y es reconocido inmediatamente por los agentes a partir de su habitus en común socializado:

Ese interés que está implicado en la participación en el juego _reconocimiento tácito del valor de lo que está en juego_ se diferencia según la posición ocupada en el juego y también según la trayectoria que conduce a cada participante a esa posición (Gutiérrez, 1994, p.22)

En otras palabras, el sentido de una práctica en términos de Bourdieu está inscrito en la organización de las instituciones y de los campos, al igual que en las relaciones de percepción y valoración que los agentes establecen con el mundo estructurado conforme a ese sentido. Es por eso que no es necesario la mediación de una acción racional para explicar las prácticas sociales sino que es la naturaleza de la acción socializada desde ciertas posiciones en la organización de los campos sociales la que hace sentido para los agentes que participan en ella, y ese sentido del juego, puede ser o no ser elaborado de manera reflexiva, pero siempre opera y orienta las acciones de los agentes sociales.

Un concepto más hace falta para completar el marco conceptual desde el que se propone esta investigación: El concepto de *trayectoria social*. Este concepto se puede entender a partir del habitus, el cual se define también como “historia hecha cuerpo” (Bourdieu, 2007), o también como un sistema de disposiciones común a todos los individuos biológicos que son producto de las mismas condiciones sociales (Gutiérrez, 1994). Las posiciones sociales, como ya se había mencionado, se definen en relación a unas condiciones materiales de existencia de un grupo en el que establece determinadas relaciones con los tipos de capital específico, que le dan una función de dominancia o dependencia en relación con otros grupos. La historia social también es una lucha de posiciones y el sentido del juego que se adopta en estas luchas es apropiado por los agentes sociales quienes desde las condiciones sociales de formación de un habitus común a las posiciones sociales que ocupan desarrollan de manera implícita estrategias para ganar ventaja en relación con la apropiación de los capitales específicos en juego.

Las estrategias no son producto de un agente calculador racional que tiene en su cabeza todo el sentido del juego y las posiciones posibles a la manera de un ajedrecista, sino que más bien, como lo explica Bourdieu (1999), son pequeños movimientos, casi imperceptibles para el agente, “...una serie de transacciones imperceptibles, compromisos semiconscientes y operaciones psicológicas...estimuladas, sentidas, canalizadas e incluso organizadas socialmente” (p. 45), que están orientados de manera tácita por el sentido del juego que se le propone en su vida diaria. Así, en la negociación entre esas posiciones sociales, disposiciones y tomas de posición (Bourdieu, 2007), en la apropiación del sentido práctico desde estas transacciones semiconscientes, el agente social puede generar

múltiples movimientos en el espacio social, motivados por una capacidad indefinida de relaciones que se generan a través de la mediación de los habitus, con distintas actuaciones en relación con los otros y distintas situaciones que se renegocian en la medida en que se desplaza de unas posiciones a otras y en las que participa entre una práctica y otra. Esas relaciones y desplazamientos entre unos lugares y otros, esas variaciones dentro del campo y entre los campos, y las diversas formas de hacer sentido de las prácticas sociales son las que se pueden entender como *trayectorias sociales*. Se definen entonces como un conjunto de movimientos, de variaciones en la biografía que marcan la singularidad del agente individual dentro de las relaciones sociales de determinación por los efectos estructurales de los campos; estos movimientos pueden ser ordenados cronológicamente, al someterlos a una situación de autoanálisis (Bourdieu, 1997), que genera en “la ilusión biográfica” pero que en su génesis son de naturaleza múltiple, abierta y discontinua.

Una vez hecha la introducción en los conceptos fundamentales de la sociología del conocimiento y en los conceptos de la acción social y la práctica social, es necesario ahora contextualizar la región específica de la vida social, o campo que interesa para esta investigación: el campo universitario y los territorios académicos, para hacer operables los conceptos que estructuran las categorías que orientan esta investigación.

CAPÍTULO 2. UNIVERSIDAD, TERRITORIOS Y CULTURAS ACADÉMICAS EN CIENCIAS SOCIALES

2.1. Lecturas teóricas sobre la Universidad Pública:

La Universidad Pública ha sido entendida históricamente como institución reproductora del orden social y cultural de una nación y como espacio intelectual y moral constitutivo de un proceso reflexivo de una sociedad (Krotsch, 2001) o en otras palabras una esfera pública vital cuyas dimensiones morales y educativas están directamente relacionadas con la movilización y renovación de la vida cívica (Giroux, 1995).

Desde sus comienzos en los países centrales durante la Edad Media, las universidades públicas han estado vinculadas a la vida de sus sociedades de manera excepcional más que las otras instituciones, reproduciendo por una parte las relaciones de dominación de poderes externos como la Monarquía, el Estado, la Iglesia y el Mercado, y por otra expresando y vehiculizando la manifestación de la ciudadanía en procesos de cambio social. En este espacio social, los intelectuales y académicos se reivindican como profesionales pero fundamentalmente como ciudadanos críticos que aportan a la construcción de las esferas públicas democráticas (Giroux, 1995).

De entre las diversas lecturas que toman a la universidad como objeto teórico se pueden destacar tres que permiten analizarla en sus diferentes dimensiones: Lectura histórica, lectura del campo académico y el campo social, y la universidad como sistema (Krotsch, 2001).

La lectura histórica de la universidad permite entenderla como una organización compleja que se ha transformado a lo largo de la historia a través de la interacción de los actores sociales que la conforman. Esta lectura tiene su antecedente en Emile Durkheim (1992) quien desarrolló una metodología para explicar el proceso de formación y desarrollo institucional de la universidad moderna, tomando como base la Universidad de París. La matriz fundante de la Universidad Moderna está en la Universidad de París, en el siglo XII, resultante de los nuevos procesos de la sociedad medieval: mayor movilidad de personas, centralización, emergencia de nuevos debates intelectuales y dualización del poder espiritual y el poder político. De acuerdo con Durkheim, la universidad es una institución novedosa, sin ningún antecedente histórico, que resulta de la presión que se ejerce por parte de la clase burguesa emergente hacia los poderes políticos y religiosos para promover la

construcción de nuevas estructuras sociales que les permitiera construir un nuevo orden social. Esta emergencia de la universidad tomó cerca de tres siglos y en ese lapso de tiempo, el modelo de la Universidad de París fue apropiado en Alemania, Italia, España e Inglaterra, con las respectivas particularidades sociohistóricas de cada sociedad. La base de las universidades fueron las corporaciones de maestros y los grupos de estudiantes; estas eran asociaciones de personas que cultivaban y transmitían unos oficios y unos saberes expertos, de manera libre, sin ninguna vinculación institucional; estas corporaciones no tenían ni un lugar físico específico dónde enseñar ni tenían un patrimonio propio, sino que ejercían su oficio de maestros por la satisfacción de enseñar y de cultivarse culturalmente. Estas asociaciones estaban integradas por maestros de diversos conocimientos, y de diversas regiones de Europa, así que también eran multiculturales. Al principio, se reunían de manera espontánea en determinados espacios públicos pero posteriormente algunas de estas instituciones fueron cooptadas y promovidas por la Iglesia y los nacientes Estados-Nación en los albores de la sociedad moderna.

El saber crítico hacia los poderes políticos y religiosos caracterizó las universidades modernas, su autonomía para mantener distancia de estos poderes y de criticarlos o entrar en abierto conflicto con ellos, le dio a la universidad desde el principio su lugar como conciencia crítica de una sociedad y la autonomía universitaria como valor fundante de la misma. Algunas universidades traían un espíritu clerical pero simultáneamente entraban en la construcción de un sentido laico y secularizado de la vida civil que se fue profundizando a través de los siglos. Las corporaciones de maestros y estudiantes organizadas lograron construir cada vez más espacios de autonomía usando el poder de la Iglesia y el Estado en su propio beneficio. Las *Universitas* fue la figura jurídica que adoptaron las corporaciones de maestros para tomar representación como una asociación formal cuya actividad fundamental era la enseñanza de las artes liberales. A partir del medioevo la universidad transmitió el conocimiento enciclopédico acumulado y dividió este saber en dos ramas: *el trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y el *cuadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música). Estos conocimientos eran las bases de la educación superior, y toda profesión debía aplicarlos.

A partir del siglo XIX se dio lo que se conoce como el “giro humboltiano”, el cual introdujo un nuevo modelo de universidad: la universidad de investigación. Esta universidad que se dedicó ya no sólo a transmitir conocimientos sino a producirlos, requirió una organización más compleja, que le dio lugar a las disciplinas como divisiones fundamentales en la producción de conocimientos especializados.

Es así como la universidad adquirió su forma actual y sus misiones fundamentales que son la enseñanza y la investigación, entrado el siglo XX se añadiría la extensión. De acuerdo con Durkheim, la universidad es “el organismo escolar más poderoso y completo que la historia haya conocido nunca” (p.212), y en la actualidad adquiere una estructura

compleja dividida en facultades, departamentos, grados y planes de estudio.

La segunda lectura sobre la universidad la plantea Pierre Bourdieu (2003; 2008), quien la define como un espacio en disputa que se construye alrededor del derecho a decir la verdad sobre el mundo universitario y sobre la sociedad. Las disciplinas compiten entre sí por establecer la hegemonía de sus interpretaciones. Así, lo que distingue a la universidad es el conflicto de poder que se juega al interior de ella y al interior de las comunidades disciplinares, en un campo de poder que es parcialmente autónomo de las instituciones sociales externas como el Estado y el mercado, y que desarrolla su propia lógica sin dejar de responder a su relación con el campo político: el campo intelectual o académico. La lógica del campo académico se desarrollará más adelante en este capítulo, así que por ahora no se profundizará en esta.

Finalmente, está la lectura de la universidad como sistema, que propone Burton Clark (1991). Este autor propone una mirada de la universidad en el contexto de los sistemas de educación superior, desarrollando un análisis comparativo de cómo estos funcionan en los distintos países. La ventaja de su lectura es que permite entender la dinámica y organización de las universidades tanto en sus procesos micro de los departamentos y facultades, como macro a nivel del sistema, e igualmente de forma comparativa. Así, para Clark la universidad es una organización compleja que funciona bajo su propia lógica, distinta a la lógica burocrática de las demás organizaciones. Clark avanza al plantear que la lógica académica no es la lógica empresarial, lo central en su propuesta es entender cómo el sistema universitario genera una acción social diferente a la de otras organizaciones. El conocimiento constituye el capital central con el que trabajan las universidades y es gestionado por las diferentes unidades académicas. De acuerdo con Clark, algunas características que distinguen este capital son: a) Es especializado, b) Es relativamente autónomo y genera espacios de poder propios, c) Es abierto, d) Es portador de herencias antiguas.

Otro de los análisis que plantea Clark, que es muy importante para comprender el funcionamiento de las universidades, es que no responde directamente a las decisiones que toma un cuerpo burocrático en su planeación. Más bien, en palabras de Pedro Krottsch (2001), “los fines de una universidad parecerían ser la suma de decisiones parciales, puntuales y opacas a la mirada externa, constituyendo un subproducto de la acción colectiva y la negociación entre grupos que incorporan intereses y objetivos particulares” (p.85). La universidad se entendería más como “una anarquía organizada” o “una organización política de acoplamiento laxo” (Clark, 1991), que en su organización original no responde directamente al modelo de empresa: “el sistema académico es así una enorme matriz que no evoluciona tanto por planificación como por complejización, por acomodamiento de intereses en nuevos espacios” (Krottsch, p.86).

La división del trabajo al interior de las universidades se da en unidades

fundamentales de gestión del conocimiento: las disciplinas. Actualmente una universidad está compuesta por facultades y por disciplinas las cuales se constituyen en especializaciones del conocimiento que cumplen la función de generar cohesión entre los docentes y entre los estudiantes. Estas organizaciones y divisiones al interior de las universidades generan un orden social legitimado sobre la reproducción cultural, un orden simbólico que es fundamental en la constitución de identidades. Existen en esta institución dos culturas predominantes: la cultura administrativa y la cultura académica. La cultura académica se sustenta sobre las culturas disciplinarias, las cuales generan modos de pensar e interpretar el mundo y las relaciones internas y externas en las que participa la institución, los cuales son fundamento de la acción al interior de esta institución.

Analizar el problema de la Universidad Pública en América Latina implica, además de las anteriores lecturas, articular el lugar del proceso de construcción de identidad en las juventudes latinoamericanas, en marcos semióticos muy importantes como el idealismo del pensamiento latinoamericanista, el romanticismo de la emancipación de los pueblos latinoamericanos (Krotsch, 2004), el reformismo y la radicalización política de las juventudes en el siglo XX (Carli, 2007) y el profundo problema de la tensión entre universidad y Estado. Pensar estos referentes es fundamental para entender la particularidad cultural y política de las universidades latinoamericanas.

De acuerdo con Krotsch (2004), la particularidad de las universidades latinoamericanas frente a las europeas y norteamericanas es su carácter de instituciones “transferidas”. Es decir, las universidades en nuestra región no emergieron como en el caso europeo de las necesidades y formas de articulación de la sociedad civil sino que se plantearon desde el principio como proyectos estatales planificados de arriba hacia abajo, con una finalidad clara que es producir la ciudadanía y las burocracias locales requeridas para promover los procesos económicos del Estado. Por esta razón, desde su creación las universidades latinoamericanas surgieron con una intención profesionalizante, que es la que ha prevalecido durante la mayor parte de su historia. Esta característica histórica de la universidad latinoamericana la ha puesto directamente bajo la acción del Estado, lo cual la inserta en un lazo de dependencia que es vivido como una serie de contradicciones y conflictos entre universidad y Estado (Brunner, 2005). Esta relación no puede ser pensada sin el otro sello peleado históricamente: la autonomía universitaria, la cual va acompañada por el cogobierno universitario.

A partir de la Reforma de Córdoba, la juventud universitaria latinoamericana construyó un referente común muy poderoso para darse identidad, expresado en el programa de la reforma. Este se fundamentó en tres principios: la autonomía de las casas de estudio, el cogobierno y la democratización universitaria. Los anteriores puntos buscaban sacar a la universidad de la vigilancia directa del Estado y posicionarla como un espacio de

resolución de las demandas de movilidad social venidas de las clases trabajadoras. De acuerdo con Krotsch, estos principios se lograron parcialmente, pues si bien hubo autonomía y cogobierno en muchas universidades, y apertura hacia las clases trabajadoras que se expresó en la universidad de masas, el modelo profesionalizante al servicio del Estado aún prevalece.

La juventud universitaria latinoamericana toma como referentes los ideales de la generación reformista de Córdoba, el cual se resignifica con los procesos revolucionarios anticolonialistas surgidos con el triunfo de la revolución cubana. La radicalización política de las juventudes durante las décadas de los sesenta y los setenta permitió generar otras construcciones de identidad y de procesos al interior de las universidades que han construido la imagen del estudiante latinoamericano, la cual continúa vigente.

El pensamiento americanista que fundamenta el concepto de “juventud latinoamericana” proviene principalmente de la obra de José Enrique Rodó publicada en 1900, llamada *Ariel*. Esta obra es el primer manifiesto dirigido a la juventud latinoamericana en la cual se plantea la misión del espíritu juvenil latinoamericano consistente en superar los errores de las generaciones anteriores, innovar en la búsqueda de un destino propio que realice el ideal de independencia que no se había logrado completar en las repúblicas latinoamericanas. El manifiesto de Rodó se dirige a una juventud que se descubre como responsable de terminar el proyecto de la independencia de sus países, construyendo una patria soberana y emancipada frente a los poderes imperialistas angloamericanos. Las naciones latinoamericanas habían alcanzado su independencia de la corona española pero se cernía sobre estas un neocolonialismo vía las relaciones comerciales de subordinación, primero a Inglaterra, después a Estados Unidos; ese espíritu de la época al que respondía *Ariel* bien lo identificaba Juan Bautista Alberdi al decir:

Nuestros padres nos dieron una independencia material; a nosotros nos toca la conquista de una forma de civilización propia, la conquista del genio americano. Dos cadenas nos ataban a Europa; una material que tronó; una inteligente que vive aún... El pensamiento es llamado a obrar hoy por el orden necesario de todas las cosas... Pasó el reinado de la acción, entramos en el del pensamiento (citado en Jaramillo, 1994, p.19).

Las mismas voces contra el colonialismo y neocolonialismo surgían en toda América Latina, a través de intelectuales como Rodó, Alberdi, José Martí, entre muchos otros. La preocupación por una emancipación verdadera y un proyecto de nación que garantizara la autonomía, soberanía e identidad de los pueblos latinoamericanos, se constituyen en la base del pensamiento latinoamericanista de los siglos XIX y XX. Contra el utilitarismo de la época, *Ariel* convocaba a la renovación de la sociedad por medio del humanismo y la cultura y la construcción de las naciones hispanoamericanas dentro de este espíritu de los pueblos.

Tales voces del pensamiento latinoamericanista serían las que heredara el movimiento estudiantil de la reforma de Córdoba de 1918. La idea de una juventud latinoamericana que asume el destino de renovar la sociedad, de transformar las viejas estructuras y traer la modernidad a América, está en el centro del movimiento reformista de 1918 que se apropió por los jóvenes de toda América Latina; estas transformaciones, sin embargo, estaban dentro de los límites de la democracia burguesa y a partir de este movimiento se consolidó una clase media culta cuyo principal centro de expresión eran las universidades.

Con el triunfo de la revolución cubana, el auge de los movimientos de liberación anticolonialistas de los años sesenta se dio una radicalización de las juventudes en posiciones de izquierda antiimperialistas. Las nuevas juventudes, provenientes, no solamente de la clase media, sino también de las clases populares, se confrontarían y criticarían el reformismo de sus precedentes y se posicionarían como revolucionarios y radicales. Este contexto de radicalización política caracterizó el agitado ambiente de los años sesenta y setenta cuando se construyó la identidad y los símbolos revolucionarios de la juventud y cuando la universidad misma desde sus actores se identificaría como un foco de transformación social y de lucha política radical.

En estos procesos y a través de estas identidades se han construido las universidades latinoamericanas como espacios de tensión entre universidad-sociedad civil-Estado, y de lucha de sentidos sobre lo público y sobre la ciudadanía.

2.2 ¿Qué significa ser estudiante en la Universidad Pública?

La condición estudiantil es una condición de vida social que involucra dos experiencias: En primer lugar, el estudiante construye una experiencia de la juventud, que es amplia, diversa, y rebasa los límites de la universidad; en segundo lugar, participa de una experiencia escolar, se construye como estudiante en los límites definidos de una práctica de socialización en una profesión (Dubet, 2005). Es necesario entonces entender que la condición estudiantil se define en la interrelación y la tensión de esas dos condiciones: la experiencia juvenil y la socialización en una cultura disciplinar.

La juventud es una categoría socialmente construida a través de la modernidad, la cual hace referencia a una etapa particular del desarrollo individual, moldeado por la influencia de un conjunto de instituciones y normas que regulan el tránsito entre la infancia y la adultez. Tres son las articulaciones institucionales que definen ser joven en la modernidad: Su inclusión en el sistema de educación superior, su articulación con el mundo del trabajo (Dubet, 2005; Arango, 2008) y su relación con los consumos culturales

(Reguillo, 2000).

En relación con el sistema educativo es necesario situar los procesos de masificación de la educación superior, que ocurrieron en el periodo posterior a la segunda guerra mundial, no solamente masificando el acceso a la educación sino también diversificando la oferta de programas profesionales y flexibilizando los modelos de educación (Dubet, 2005).

En el periodo de la postguerra se amplió la esperanza de vida, lo cual tuvo repercusiones directas en la reorganización del sistema productivo, una de las consecuencias de esa ampliación de la edad productiva fue la necesidad de mantener la balanza de la población económicamente activa mediante la garantía de la mayor permanencia del adulto mayor en el mundo del trabajo, lo cual implicó la necesidad de retener a la juventud por periodos cada vez más largos en las instituciones educativas (Reguillo, 2000). La juventud se convirtió en una promesa de una población que a futuro sería socialmente productiva, pero que para llegar a eso necesitaba cumplir con unos tiempos y unas trayectorias en las instituciones de educación superior.

De esta manera, la juventud como categoría social es asimilada a una condición social particular: *la moratoria social* (Margulis & Urresti, 1998). La moratoria social es una condición de vida, relacionada con una situación de privilegio que se asigna a jóvenes generalmente de sectores socioeconómicos altos y medios, y consiste en la ampliación de su permanencia voluntaria fuera del mundo adulto socialmente productivo, en las instituciones escolares, con la intención de que puedan capacitarse y prepararse psicológicamente mejor para asumir roles y responsabilidades. De esta manera Margulis & Urresti (1998) define la condición juvenil:

Esta etapa transcurriría con el final de los cambios corporales que acaecen en la adolescencia y la plena integración a la vida social que ocurre cuando la persona forma un hogar, se casa, trabaja, tiene hijos. O sea, juventud sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social [...]La juventud se presenta entonces, con frecuencia, como el período en que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares, y sería una característica reservada para sectores sociales con mayores posibilidades económicas. Esta sería la juventud paradigmática, la que se representa con abundancia de símbolos en el plano massmediático: deportiva, alegre, despreocupada, bella, la que viste las ropas de moda, vive romances y sufre decepciones amorosas, pero se mantiene ajena, hasta su pleno ingreso a las responsabilidades de la vida, a las exigencias, carencias y conflictos relativos a la economía, el trabajo y la familia. (p. 4)

En relación con el sistema laboral, la juventud ha sido generada como condición de vida asociada a la transformación del modelo urbano industrial de desarrollo (Parra, 1986), lo cual trajo consigo la transformación de las relaciones existentes entre la familia y el trabajo

en los procesos de socialización. En Colombia, antes de la implementación del modelo modernizador e industrial, el cual es relativamente reciente en la historia colombiana, el trabajo estaba asociado a la vida en familia, especialmente en el contexto rural, y se pasaba de la vida familiar a la laboral sin un periodo de intermediación entre uno y otro. La baja cobertura del sistema educativo en Colombia, obligaba a los niños y adolescentes a incorporarse a la vida laboral muy temprano, en muchos casos sin terminar los niveles de educación básica secundaria o primaria; sin embargo, esto no generaba problemas para vincularse activamente a la vida laboral. A partir de los años ochenta con la asunción de nuevas condiciones en el mercado laboral, que exigían la capacitación y la profesionalización, a nivel técnico y universitario, se estableció la necesidad de periodos más largos de formación antes de ejercer laboralmente, es decir, se amplió la moratoria social; cada vez el mundo del trabajo requiere más una preparación y una especialización en determinados campos, los procesos de socialización son más largos y más segmentados.

En relación con los consumos culturales, las industrias culturales destinadas específicamente hacia la juventud tomaron fuerza entre los años cincuenta y setenta; se estableció una oferta de productos destinados a satisfacer específicamente las necesidades de los jóvenes, a darles identidad, entretenimiento y permitirles construir espacios autónomos de relación frente al mundo adulto (Reguillo,2000). La autonomización de los espacios de consumo cultural para los jóvenes, les permite establecer mundos aparte, grupos con identidades definidas por los consumos culturales, identidades aisladas, que operan con independencia y en competencia con los valores del mundo adulto. La deslegitimación de las instituciones tradicionales, y la comprobación de los límites de la promesa de la educación y del trabajo, reflejado en el aumento de los niveles de deserción y desempleo, generan en los jóvenes una necesidad colectiva de afirmarse frente al sistema que los capta pero al tiempo los margina. Entonces la condición de ser joven también pasa por las dinámicas de resistencia cultural a las dinámicas de las instituciones escolares y del mercado y por el cuestionamiento a los valores vigentes en la sociedad generándose más bien espacios de tensión compartidos colectivamente, que son vividos en las culturas juveniles, en ese lugar especial de la moratoria social que permite la resignificación de múltiples relaciones con la cultura y el contexto social.

En las dimensiones anteriormente descritas habría que pensar entonces la construcción social de la juventud como experiencia. La juventud por tanto no es una identidad homogénea, ni únicamente una etapa del desarrollo normal, sino que es una experiencia que se construye en múltiples direcciones y entre distintas tensiones, con diferentes resultados. En la contemporaneidad se hace más evidente la brecha existente entre maduración biológica y maduración social, que revela las preocupaciones y devenires de los jóvenes en la búsqueda de hacerse a una identidad.

En el estudio de Dubet (2005), ante la pregunta por “¿cómo se vuelve uno adulto?”, los jóvenes de Francia identificaron tres procesos fundamentales que definen la transición entre ser joven y ser adulto: el fin de la cohabitación familiar, un empleo regular y la vida en pareja. El estudio de Arango (2008) en Colombia y de Carli (2005) en Argentina, también muestran unos hallazgos similares en la interpretación que los jóvenes hacen de su tránsito hacia la vida adulta. Es así como, la juventud como experiencia, se construye en las tensiones, conflictos y trayectorias entre la vida familiar y la búsqueda de independencia, la moratoria frente al trabajo y la localización de opciones para devengar algún dinero que permita satisfacer en un principio necesidades personales, y según las condiciones familiares algunas necesidades familiares, y finalmente las trayectorias entre las amistades, noviazgos e intentos de vida en pareja alrededor de la cotidianidad universitaria. Se experimentaría entonces como una transición y una rotación entre diversos lugares y opciones de vida, proceso que tiene distintas duraciones según las condiciones de vida de los jóvenes, pueden ser muy cortos o pueden ser muy largos, hasta asumir un lugar en la vida adulta, con metas y responsabilidades en la construcción de un proyecto de vida individual o compartido.

Sin embargo, la experiencia de la juventud va acompañada de la experiencia de ser estudiante y es esta última la que le da su autonomía frente a otras condiciones de vida, la que le da su coherencia y su unidad práctica.

Al preguntarse por la identidad estudiantil, Bourdieu (2003), concluye que esta no se encuentra en las condiciones de vida de los estudiantes, pues estas son diversas, pero sí se puede encontrar en las características de la práctica universitaria. Lo primero que define esa práctica es la vivencia del tiempo y del espacio. El tiempo universitario es un tiempo que escapa a los horarios de la sociedad con sus obligaciones y rutinas diarias, es un tiempo especial, pues los estudiantes no están condicionados por los tiempos de las instituciones ni de los procesos externos, los únicos tiempos que viven son los de los cursos que toman, con sus dilataciones, en los que se distingue entre los tiempos de menor actividad que son los tiempos de ocio y los tiempos de la exigencia, los tiempos de los exámenes y las pruebas finales. Este es el ritmo universitario, en el que no hay ningún calendario impuesto más que el de los ciclos de estudios, con sus tiempos fuertes y sus tiempos débiles, los tiempos de esfuerzo y los tiempos de tranquilidad. Fuera de estos calendarios no hay ninguna urgencia, ninguna obligación, nada que arriesgar más que una calificación. Ser estudiante es vivir en un tiempo afuera, un tiempo propio, un tiempo creador:

La condición de estudiante permite borrar los marcos temporales de la vida social e invertir su orden. Probarse como estudiante es en principio, y tal vez ante todo, sentirse libre de ir al cine en cualquier momento y, en consecuencia, jamás el domingo como los demás; es ingeniarse para debilitar o invertir las grandes oposiciones que estructuran obligatoriamente tanto el ocio como la actividad de los adultos; es jugar a desconocer la oposición entre el fin de semana y los días hábiles, el día y la noche, el tiempo consagrado al trabajo y el tiempo libre. Más generalmente, el estudiante tiende

a disolver todas las oposiciones que organizan la vida y someten a exigencias, por ejemplo las que separan la conversación de la discusión regulada y orientada, la cultura libre de la cultura impuesta, el ejercicio académico de la obra personal.(Bourdieu, 2003, p.50)

Uno de los estudiantes entrevistados por Bourdieu define así la condición de ser estudiante: “Es el único tiempo en la vida en que se puede no hacer todo lo que se tiene que hacer, en que se puede trabajar las horas que se quiera, ponerse a vagar si uno lo desea” (p.50).

En cuanto al uso del espacio, también organiza la construcción de identidad en los estudiantes. La vida universitaria se organiza a través de trayectorias entre distintos espacios de estudio, de trabajo y de ocio, distintos hábitats, desplazamientos e itinerarios que comparten los grupos de estudiantes. Así, las zonas verdes, las cafeterías, los espacios deportivos, las bibliotecas, los auditorios, las zonas abiertas, constituyen las vivencias de apropiación de los espacios por parte de los estudiantes. En los casos en que los campus están centralizados, se constituyen como un microuniverso de los estudiantes; aunque también existen muchas universidades que no tienen campus sino que se distribuyen en toda la ciudad, en este caso la ciudad es el espacio de la vida estudiantil. Sin embargo, no es por el hecho de cohabitar los mismos espacios que se construye la identidad estudiantil; más bien son los usos y apropiaciones de los espacios por grupos particulares los que definen unos marcos de construcción de identidad.

Bourdieu (2003) llama la atención sobre la ausencia de marcos generales de referentes que permitan la construcción de identidad estudiantil; no hay narrativas compartidas ni prácticas, ni espacios colectivos de relación que permitan definir qué significa ser estudiante. La primera condición social del estudiante universitario es la anomia social, condición que produce el sistema universitario al promover una práctica pasiva donde los estudiantes son únicamente receptores o consumidores de conocimientos, quienes compiten solitariamente por un promedio de calificación y por un diploma, donde el sistema poco promueve las prácticas de trabajo cooperativo y de apropiación colectiva de los saberes, no hay construcción de comunidad académica desde este punto de vista, y más bien se hace a cada uno responsable de su propia trayectoria y de los resultados de su proceso educativo. En las universidades públicas especialmente y en algunas universidades privadas con amplia cobertura, el carácter masivo de la población estudiantil aplasta la experiencia individual y la somete, el número sustituye a las personas.

Siendo cierta la descripción anterior, más allá de las descripciones sociológicas y de los estereotipos producidos históricamente sobre los estudiantes, habría que preguntarse en el contexto de la Universidad Pública, qué es lo que hace al estudiante y cómo se produce

una experiencia estudiantil que supera la anomia que es producida por la condición estudiantil.

Ser estudiante, como se ha argumentado, no es una identidad, ni una condición social, ni mucho menos un estereotipo, no hay una imagen ideal de estudiante; la experiencia estudiantil es diversa y remite a las trayectorias plurales que establecen los estudiantes en el desarrollo de una práctica social y en la apropiación de unas relaciones sociales, un juego en el sentido de Bourdieu, con unas características particulares. Ser estudiante es menos una imagen o una identidad que una aspiración a ser, para elegirse como participante de un mundo social construido sobre referentes culturales y simbólicos específicos, establecido sobre una historia y una mítica del estudiante ideal: intelectual, culturalizado, inconforme, rebelde, romántico, activo socialmente, transformador.

La pregunta por el ser (¿quién soy?) es un tema serio en la vida universitaria, y gracias a las particularidades temporales y espaciales que hace a la condición estudiantil, gracias a la condición de moratoria social, es posible sortear esta pregunta en diversos espacios, a través de diversas relaciones, es posible replantearla y jugarla una y otra vez, y es por eso que la relación con el saber es tan especial en la universidad, pues no es una relación de distancia, sino una relación de cercanía, de compromiso, en la que está comprometido el ser como proyecto. La característica que está en juego en ese proyecto de ser es la distinción, el estudiante no quiere parecerse a sus padres, ni a sus modelos anteriores, no quiere reproducir los estereotipos sociales, tampoco quiere parecerse a sus compañeros ni a sus profesores, quiere decidir quién ser a través de su libre albedrío, la necesidad de ser diferente se convierte en libertad para elegirse, y es en la contradicción que se genera, cuando más quiere distanciarse y ser diferente cada uno de los estudiantes, que más se parecen entre sí, y como explica Bourdieu (2003) :

Por diferentes que sean, por mayores que puedan ser las desigualdades que los separan, tanto en sus condiciones de existencia como en sus posibilidades de éxito, los estudiantes tienen al menos en común el realizar, aunque más no sea sosteniendo el mito de la unidad antes que el juego de la diversificación, la identificación individual con algo que, sin ser un modelo, es menos que un ideal y más que un estereotipo, y que define una esencia histórica del estudiante (p.60)

La distinción del estudiante es favorecida por el valor del diletantismo intelectual, es decir, aquel juego que garantiza dentro del espacio académico la práctica de la filosofía por la filosofía, la ciencia por la ciencia y el arte por el arte, desatado de todo compromiso con la realidad social de los estudiantes o el contexto local en que se inserta la universidad. Las determinaciones y limitaciones sociales relacionadas con la clase social, el origen familiar, el origen étnico, religión, opciones de desarrollo laboral, son resignificadas y parcialmente negadas a favor de una condición de vida no coaccionada por los factores económicos,

sociales y culturales, sino relativamente autónoma en relación con estos factores. Ser estudiante es, independientemente de la condición social, tener la libertad de consumir y relacionarse con diversos capitales culturales, a través de literatura, cine, arte, medios audiovisuales, medios electrónicos etc.

La cotidianidad de la vida estudiantil permite el acceso a estos capitales, por ejemplo a través de la creación de cineclubes gratuitos, la formación de grupos de trabajo, académicos, artísticos y deportivos, la oferta de clases gratuitas o muy económicas en cualquier arte o práctica, la generación de editoriales y mercados alternativos donde circula la literatura, las películas, los videojuegos, la programación de salidas culturales y lúdicas, etc. Todo esto configura unos espacios alternativos a través de los cuales los estudiantes acceden a los capitales que median en la construcción de sus identidades y en sus trayectorias sociales.

Este diletantismo intelectual es compartido al interior de la universidad por estudiantes y docentes, la ilusión de la libertad intelectual, el ejercicio del pensamiento libre sin consideraciones de realidades socioeconómicas o culturales particulares. La universidad es universidad porque genera la ilusión de un pensamiento universal, de un ideal del intelectual autónomo y descontextualizado al que aspiran tanto estudiantes como docentes. El universo académico evoca el universo del juego porque propone y transmite a quienes participan de él, además de unas reglas, la ilusión de que su ser está en juego y que la razón universitaria es la razón determinante de la vida social. Es la práctica del escolasticismo, un universo delimitado entre el adentro y el afuera: hacia adentro de la universidad el diletantismo intelectual, hacia afuera la realidad de las determinaciones socioeconómicas y culturales, la diversificación de las oportunidades.

El carácter ficticio que acompaña la condición de ser estudiante se debe, de acuerdo con Bourdieu, a la identificación de la educación con la idea de “preparación para el futuro”; desde esta perspectiva estudiar tiene sentido porque se llegará a ser un profesional y se va a ocupar un lugar en el mundo del trabajo. La condición estudiantil es una condición transitoria, provisoria, de preparación para la vida que espera afuera de la universidad, y “un futuro ligado al presente por demasiadas mediaciones corre siempre el riesgo de ser considerado como ficticio y de manera ficticia” (Bourdieu, 2003, p.87). De esta manera, el estudiante se olvida de su futuro lejano y se compromete en un presente delimitado por la ficcionalidad del ser académico. Así, la tradición universitaria le propone a los estudiantes dos grandes modelos para vivir su experiencia estudiantil: el animal de exámenes y el diletante (Bourdieu, 2003).

El primero, vive en función del éxito académico, la lógica determinante de su

comportamiento estudiantil es la meta de rendir en los exámenes y obtener altas calificaciones; en ese desafío se olvida de todo aquello que no responda a sus intereses inmediatos y a sus metas, y los ritmos, las rutinas, los plazos académicos se convierten en la única medida de su tiempo. El diletante, por su parte, vive en un tiempo suspendido, responde a los tiempos académicos, pero esta dinámica no es la de su mayor interés; su energía la invierte en ampliar “la aventura intelectual” desarrollar más conocimientos, ejercer la crítica, interiorizar la condición de ser intelectual, y esto significa ser un “aprendiz eterno” de su ciencia. Ambas lógicas responden a la necesidad de congelar el presente y negar la condición transitoria de ser estudiante ampliando y profundizando la moratoria social.

Ser estudiante también es un ejercicio político, que reproduce o cuestiona la institucionalidad vigente. Walter Benjamin (1993/1915) en su texto *La vida de los estudiantes*, describió y analizó de manera crítica la condición estudiantil de la sociedad de su tiempo, y de esta señaló algunos elementos: a) el carácter conformista y pasivo del estudiante, b) la crítica como ejercicio ligado a la existencia de la universidad y al espíritu estudiantil, c) la condición creadora ligada a ser estudiante.

El conformismo y la pasividad en los estudiantes es algo en lo que coincidiría Bourdieu al analizar al estudiante parisino de los años sesenta. Esta característica, tanto en la universidad francesa como alemana, es alentada por la propia academia al ubicar a los estudiantes únicamente como consumidores de unas tradiciones teóricas previamente consolidadas; allí la voz del estudiante no tiene mucha importancia pues lo que pesa es la autoridad de los docentes quienes, cumpliendo también su papel como reproductores del sistema, delimitan qué es lo pensable y lo no pensable para una disciplina o profesión. Con respecto a esto, Benjamin hace una crítica vigente:

La organización de la universidad ya no se halla en función de la productividad de los alumnos tal y como debería ser según el espíritu de sus fundadores. Los estudiantes deberían ser tratados como alumnos y profesores a la vez. Como profesores, porque la productividad significa aquí independencia absoluta, interés por la ciencia más que por el profesor, y allí donde la idea de vida estudiantil se reduce a despachos y escalafones no puede haber ninguna ciencia en absoluto. La labor de la universidad ya no puede consistir en entregarse al conocimiento, pues teme –y no le falta razón- que la desvíe de la seguridad burguesa. Tampoco puede consistir en una dedicación a la ciencia ni confiar la vida a una generación más joven. Y sin embargo enseñar (aunque debería ser, desde luego, bajo formas muy diferentes a las actuales) se halla necesariamente vinculado a una amplia comprensión de la ciencia. Por eso, esta peligrosa confianza en la ciencia y en la juventud debe encarnarse en los estudiantes mismos como capacidad de amar y debe convertirse en la raíz de su actividad. (p.128)

Frente a una universidad que se piensa únicamente desde su función instrumental para dar títulos y certificaciones, y cuya misión depende de su funcionalidad con respecto

al Estado y al mercado, Benjamin reivindica el lugar de la crítica como ejercicio inherente al espíritu universitario. En este sentido, propone, que contra una visión profesionalizante de la academia, y frente a los límites disciplinarios que impone la división administrativa de las universidades, el estudiante vuelva a la matriz fundante de la universidad: la ciencia y la filosofía, para introducir la mirada de lo universal sobre lo concreto, con la que comenzó la universidad. El lugar de las ciencias humanas y sociales en las universidades es fundamental pues a través de sus saberes cultivados en la historia da luz sobre los procesos históricos frente a los cuales la universidad y lo estudiantes deben reivindicar un lugar para la crítica:

En cierto sentido, han de ser creadores, maestros y filósofos al mismo tiempo, y ello en su más íntima naturaleza constituyente: aquí reside la forma que unifica vida y profesión. La comunidad de creadores eleva el estudio a la universalidad, y lo hace bajo la forma de la filosofía. Tal universalidad no se obtiene exponiendo cuestiones literarias a los abogados o cuestiones jurídicas a los médicos (como intentan hacer ciertos grupos estudiantiles), sino cuando la comunidad se halla inquieta y procura por sí misma, antes de cualquier especialización en los estudios (que sólo puede adquirirse con la mirada puesta en la profesión) y por encima de cualquier actividad de escuelas profesionales, convertirse en aliento y protección de la comunidad filosófica: por decirlo de nuevo, no mediante cuestiones propias de una filosofía profesionalizada y científicamente limitada, sino mediante las cuestiones metafísicas de Platón y Spinoza, y de Nietzsche y los románticos. En otros términos, y al margen, en todo caso, de los comportamientos propios de una institución de asistencia social, esto vendría a significar la más íntima vinculación entre profesión y vida: el resultado sólo puede ser una vida más profunda. (p.129)

La condición creadora ligada a ser estudiante es el centro de la vida estudiantil: el estudiante es ante todo un creador de posibilidades para ser y para existir, de manera individual y colectivamente. Ante la reproducción del orden social y cultural vigente, el ejercicio de la crítica va acompañado de la praxis creadora, en palabras de Benjamin en la cotidianidad se crea “el espíritu de comunidad” y al darle forma a ese espíritu en el presente se reconoce también un futuro posible y se lo libera. Una de las misiones del estudiante es articular su práctica académica con la praxis social; esta praxis no consiste únicamente en la profesionalización, sino que implica superar esa mirada para dialogar con aquellas ideas y problemas que constituyen las expresiones de la vida cotidiana. Así, la cualidad creadora se instala en el vínculo entre universidad y Estado y/o mercado, entre las visiones academicista y profesionalizante de la educación, para resignificar la relación de la cultura académica y los procesos sociales:

Pues, en efecto, el acuerdo que vincula a la universidad con el Estado, que no se lleva mal con la barbarie establecida, no demuestra ninguna perversión, sino la garantía y el ejemplo de la libertad de una ciencia de la que, sin embargo, se espera con ciega confianza que eleve a los jóvenes hasta una individualidad social y les eduque para prestar un servicio al Estado. Como no se trata aquí de promocionar ninguna tolerancia

de las ideas y teorías más libres, la vida, que sí contiene ideas libres, no menos que ideas radicales, queda excluida de la universidad: este abismo increíble es ingenuamente negado mediante la vinculación entre la universidad y el Estado. (p.120)

La cualidad creadora del estudiante entonces está ligado a su deber de resignificar sus relaciones con la cultura, de manera individual y colectiva, y establecer en sus prácticas cotidianas nuevas apuestas y opciones ético-políticas que les permitan vincularse de formas alternativas con su sociedad y con su tiempo, en la articulación entre teoría y praxis, entre trabajo académico y práctica social, dentro y fuera de la universidad. Así, ser estudiante es una acción política de creación, creación de sociedad, pero en sentido estricto, creación de sí mismo como agente social:

Estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de la cultura o en la mayoría de los casos como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. Más generalmente, estudiar no es producir sino producirse como alguien capaz de producir (Bourdieu, 2003, p.84)

Ser estudiante entonces es experiencia que se elabora en las tensiones entre la reproducción de las lógicas institucionalizadas en la academia, la ficcionalidad por la moratoria social y las dinámicas que introducen las culturas académicas frente a los problemas reales, la cual se presenta en las identidades del técnico y el erudito, y la facultad y deber del ejercicio de la crítica y de la acción creadora en la articulación de una praxis transformadora.

A partir de este concepto que se ha construido en este capítulo, a continuación se situarán los contextos de relación en que se inscribe la experiencia estudiantil: las culturas y territorios académicos. Particularmente, con el fin de dar un contexto más concreto para este estudio, se analizan también algunas características contextuales de las ciencias sociales en Latinoamérica y en Colombia.

2.3. Ciencias Sociales y culturas académicas: contextos históricos

2.31. Surgimiento y consolidación de las ciencias sociales en Europa y Norteamérica

Las Ciencias Sociales históricamente se han configurado como campos de lucha por la definición de los saberes legítimos socialmente y de los actores con la autoridad para hablar sobre lo social. Wallerstein (1996) argumenta cómo a partir del siglo XVIII surgió la necesidad de las ciencias sociales en el proceso de construcción de la sociedad moderna y de los Estados-nación, proceso en el cual se requería la elaboración de unos saberes que permitieran pensar e intervenir en el mundo social de la misma manera que se organizaba el pensamiento sobre el mundo físico, a partir de los métodos de la ciencia. Estos nuevos saberes surgieron teniendo como modelo las ciencias naturales, que para esta época ya estaban establecidas y con unas categorías inteligibles para lograr consensos sobre el mundo de la naturaleza.

A partir del dualismo cartesiano, el mundo ya estaba dividido epistemológicamente entre las ciencias naturales o exactas y las humanidades; las primeras contaban con unos conceptos y unos métodos de observación y medición inteligibles para el conjunto de las emergentes comunidades científicas, mientras que sobre las humanidades y las ciencias de lo social no se habían logrado puntos en común: por una parte estaban las artes y las humanidades legisladas por los filósofos, y por otra parte estaban los nuevos filósofos sociales que buscaban técnicas para intervenir sobre lo social, los “fisiócratas” y “físicos sociales” (Wallerstein, 1996, p. 9).

Es así como las antiguas humanidades fueron progresivamente desplazadas por estos nuevos filósofos de la física social, quienes comenzaron a ocupar las posiciones dominantes en las universidades, iniciando a partir del siglo XIX, lo que Wallerstein llama un “renacimiento de la universidad” como centro de creación del conocimiento. Las necesidades de unos conocimientos sobre lo social cada vez más definidos teórica y metodológicamente implicó el proceso de creación de nuevas estructuras institucionales en las universidades, detentoras de una nueva autoridad para disputar y legislar la construcción del conocimiento sobre lo social: las disciplinas. El lema de las emergentes disciplinas sobre lo social “la racionalización del cambio social”, significó comprender las leyes del funcionamiento del Estado, de las transformaciones de los pueblos, la economía y las transformaciones de las estructuras político-administrativas. La necesidad social de unos conocimientos cada vez más exactos para generar nuevas legislaciones y nuevos procesos desde el Estado para organizar las sociedades modernas conforme a un orden racional llevó a la delimitación de las fronteras entre los conocimientos y al surgimiento de las disciplinas

modernas.

Fue así como surgieron las culturas académicas: En primer lugar, la Historia, surgida por la necesidad de construir relatos sobre los pueblos y sobre la formación de “la Nación”, que dieran fundamento y coherencia a unas identidades locales nacionales, y explicar la necesidad del presente a partir del pasado. A pesar de que el oficio de historiador se venía ejerciendo desde hace siglos dentro de las humanidades y había dado sus frutos, es a partir del siglo XVIII cuando la Historia se reconoció como disciplina autónoma y adoptó la posición objetiva de la época sobre los hechos históricos y la unilinealidad de la evolución, pero a su vez reservó una metodología específica sobre el estudio de lo particular, es decir de los casos, para comprender las singularidades de la experiencia humana colectiva e individual, por eso desde el principio vio con desconfianza y tomó distancia de la intención de las otras ciencias sociales por estudiar leyes universales.

Por otra parte surgía la Sociología como heredera directa, junto con la economía, de los físicos sociales que fundamentados en la filosofía del positivismo desarrollaron la intención de generar teorías universales sobre el funcionamiento social. El modelo que adoptaron fue el de las ciencias exactas, particularmente el esquema teleológico de la física newtoniana de las causas y efectos y la filosofía del progreso unilineal del siglo de las Luces, y a través de esta construcción del mundo moderno detentaron la autoridad sobre lo social, en contra de las humanidades que perdían cada vez mayor legitimidad como interpretaciones de la vida en sociedad. A partir de este momento iniciaría en el debate de las ciencias sociales la división tajante entre ciencia y filosofía, que configuró el desarrollo de las universidades modernas. El concepto de un mundo determinado por leyes sociales universales resultó de mucha utilidad para el control tecnocrático de los cambios sociales y la institucionalización y naturalización de un solo orden social: el liberalismo.

De la mano de sociología se consolidó la Economía como disciplina de estudio del comportamiento económico entendido como un sistema de intercambio organizado por leyes universales; este sistema es autónomo respecto a las características de las instituciones sociales, por eso afirmaban que se podía considerar como estudio del presente, prescindiendo de esta manera de los estudios históricos. La economía se fundamentó también en el positivismo y en el liberalismo, legitimando y naturalizando las transformaciones de los sistemas económicos de los siglos XVIII en adelante y siendo útil también para las intervenciones de los tecnócratas en la organización de la vida colectiva.

La Ciencia Política surgió más tarde disputándole su lugar a las antiguas facultades de Derecho establecidas desde las universidades medievales, las cuales habían legitimado y naturalizado una legislación fundamentada en el derecho individual proclamado por la

burguesía, una legislación universal e inmutable que funcionaba más como una técnica de intervención sobre lo social que defendía la incuestionabilidad del orden social y económico vigente. Frente a eso, la naciente ciencia política reivindicó la importancia del estudio de la evolución de las estructuras y prácticas políticas con los métodos científicos, reclamando una autonomía como ciencia frente al Derecho y la Economía.

Finalmente, dentro del abanico que conforma lo que conocemos como ciencias sociales, surgió la antropología, una disciplina esencial para la construcción del sistema mundial moderno y la consolidación del dominio de las potencias europeas en ese sistema. Los etnólogos, investigadores contratados por los servicios coloniales, introdujeron al mundo occidental en el conocimiento de los pueblos no occidentales, y las estructuras sociales y culturales de los mismos. Estas investigaciones se basaron fundamentalmente en el trabajo de campo, a través de la observación participante y el desarrollo de la etnografía. Así, entre los siglos XIX y XX los etnólogos desarrollaron una importante labor en el conocimiento de las culturas no occidentales, al tiempo que en algunos casos una apuesta ética por reivindicar la dignidad del no europeo. En el desarrollo de esta práctica, se generó la necesidad de superar los esquemas nomotéticos de la ciencia que buscaban medir los tipos humanos de acuerdo con leyes universales y es de esta manera que la antropología se alinea con la Historia en el desarrollo de una ciencia sobre lo particular de cada pueblo y cultura, es decir una ciencia ideográfica.

De esta manera se configuró la matriz fundante de las ciencias sociales a partir de estas cuatro disciplinas, reconocidas como ciencias e institucionalizadas en las universidades, atravesada por las necesidades de conocimientos con distintos intereses: por una parte conocer las leyes del funcionamiento social a través de la aplicación de modelos universales desarrollando las ciencias nomotéticas (sociología, economía, ciencia política) y por otra desarrollar unas ciencias de lo particular de la experiencia de los grupos humanos y culturas (historia, antropología). Esta división atravesó el desarrollo de las ciencias sociales, junto con otras divisiones, como la generada entre cultura humanista y cultura científica en los siglos XIX y XX.

Desde el siglo XIX, otra tensión que configuró el campo de poder fue la confrontación entre los filósofos y los científicos. Los primeros eran herederos de una antigua tradición de reflexión sobre el ser, que fundamentó el pensamiento occidental y también eran herederos de un sistema educativo que situaba las humanidades como el núcleo de la formación ciudadana; los científicos, en contraste, en el siglo XVIII eran agentes marginales dentro del campo de la cultura y de la educación, y tuvieron que progresivamente reclamar y ganar un lugar en la sociedad como agentes con capacidad de dar respuestas técnicas a las necesidades sociales. Sobre las dos culturas, Snow (1988/2000) planteó:

Creo que la vida intelectual de toda la sociedad occidental se está escindiendo cada vez más en dos grupos polarizados. Cuando digo vida intelectual, quiero incluir también una gran parte de nuestra vida práctica, porque yo debería ser el último en decir que en nivel más profundo ambas pueden distinguirse[...] Dos grupos polarizados: en un polo tenemos a los intelectuales literarios, quienes, de paso, mientras nadie miraba tomaron la costumbre de referirse a sí mismos como “intelectuales”, como si no hubiera otros [...] los intelectuales literarios en un lado y de otro los científicos, con los físicos como los más representativos. Entre ambos un abismo de incomprensión mutua, a veces hostilidad y desagrado, pero sobre todo falta de entendimiento (p.76)

Si bien la crítica de Snow es más general y apunta por una parte a una élite de escritores y ensayistas que usaban sus argumentos retóricos como validación de un conocimiento, y por otra, a los científicos, de ciencias exactas, que aislaban deliberadamente su actividad de la vida social cotidiana, generándose también como élite, en las ciencias sociales este conflicto se reflejó en la constitución de las élites de filósofos y humanistas que en sus reflexiones abstractas no daban respuesta a los problemas prácticos de la época, y otra élite de científicos que en su afán de ganar reconocimiento trasladaron los modelos y métodos de la física y la matemática a la explicación de la vida social, lo cual se constituiría en la llamada “ingeniería social”.

Ese es el estado de la academia que institucionalizó la universidad en el siglo XX y cuyas consecuencias estructurales continúan reproduciéndose, y este espacio es también el objeto de la crítica de Bourdieu (1987), quien se confrontó con dos tradiciones cristalizadas: Por una parte, la “moda del existencialismo”, al que denominaba como “una filosofía charlatana de la institución escolar” (p.19), y por otra parte, la sociología instituida de carácter positivista que describió como “una sociología empírica, mediocre, sin inspiración teórica ni empírica” (p.19).

Respecto a la situación de las ciencias sociales argumentó:

Me parece que la situación actual, que, en efecto, es a menudo descrita como situación de crisis, es completamente favorable al progreso científico. Pienso que la ciencia social por prurito de respetabilidad, por aparecer y aparecerse como una ciencia como las otras, había elaborado un falso “paradigma”. Es decir que, finalmente la especie de alianza estratégica de Columbia y Harvard, el triángulo Parsons, Merton, Lazarsfeld sobre el cual reposó durante años la ilusión de una ciencia social unificada, especie de holding intelectual que llevó una estrategia de dominación casi consciente, se hundió, y creo que es un progreso considerable. (p.46)

No obstante, a partir de 1945, con el final de la segunda guerra mundial y el surgimiento del nuevo orden geopolítico de la Guerra Fría, la organización de las instituciones científicas y sus dinámicas internas se afectaría profundamente generando en

tres tipos de discusiones que han atravesado a las ciencias sociales hasta la actualidad (Wallerstein, 1996) :

a) Cuestionamiento de la validez de las distinciones entre las ciencias sociales: La tendencia de las universidades basadas en el modelo norteamericano fue agrupar académicos de distintas disciplinas en “estudios de área”, en los cuales trabajaban juntos, cada uno desde su respectiva disciplina, para construir un conocimiento colectivo acerca de una región geográfica o grupo humano. En estos participaban disciplinas de las ciencias naturales y exactas, y se generaron experiencias interesantes de acercamiento entre culturas disciplinares tradicionalmente aisladas y de compartir objetos, problemas de estudio, metodologías, lo cual fue el comienzo de la multidisciplinariedad. En ese contexto se cuestionaron las fronteras entre las disciplinas, entendiendo la construcción de objetos de conocimiento como sentidos que pueden ser compartidos por disciplinas diferentes, generándose la posibilidad de territorios comunes para el conocimiento de las distintas culturas disciplinares en ciencias sociales, e incluso con ciencias exactas.

b) Caracterización parroquial del patrimonio heredado: Las transformaciones políticas y sociales posteriores a los años cincuenta descubrieron ante los académicos, un mundo amplio, diverso, que no estaba constituido únicamente por Europa y las potencias occidentales, sino que surgía como objeto de interés académico, el conocimiento oriental, las culturas árabes, los pueblos africanos y latinoamericanos, así como también surgió la necesidad de entender las nuevas identidades que se hacían visibles en el nuevo orden mundial, entidades de género, postcoloniales, identidades étnicas no occidentales, minorías y grupos marginados social y políticamente. Se cuestionó entonces la herencia eurocéntrica y se abrió la ciencia a los nuevos conocimientos, culturas e identidades.

c) Cuestionamiento de la distinción entre las dos culturas: Las dos transformaciones anteriores generaron en el cuestionamiento de la división tajante entre ciencias exactas y humanidades, ciencia dura y ciencia blanda, ciencia nomotética e ideográfica. En lugar de eso, los académicos comenzaron a generar problemas de conocimiento, objetos epistemológicos y métodos, dentro de marcos epistemológicos compartidos, generando en las prácticas de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Como resultado de esta interacción entre las culturas académicas surgieron paradigmas innovadores en la construcción de conocimiento y teorías, tales como el paradigma de la complejidad, teorías sistémicas, teorías del caos, la sociobiología, entre muchas otras. Si entre los años sesenta y ochenta el movimiento de las instituciones académicas se impulsó hacia la generación de nichos de especialización, en los últimos treinta años ha emergido con fuerza una tendencia hacia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que cuestionan los territorios académicos tradicionales.

2.3.2 Ciencias Sociales en América Latina

En la actualidad el contexto de las ciencias sociales en América Latina se puede caracterizar por una pluralidad de tradiciones epistemológicas que conviven en un orden emergente, el cual algunos autores han descrito como una crisis teórica de los paradigmas (Perez,2009) otros hablan de un vacío en el pensamiento social (Gatti,2005), mientras que otros más optimistas lo caracterizan como una transición a una ciencia social postmoderna (Mafessoli,1993), postcolonial (Castro Gómez, 2011) o el surgimiento de una ruptura epistemológica en la que están emergiendo las epistemologías anteriormente subordinadas o excluidas de las ciencias sociales, o epistemologías del sur (Santos Boaventura, 2007).

Es preciso reconocer, aunque sea de manera muy general, cuáles son los paradigmas que han configurado el espacio epistemológico que son las ciencias sociales en América Latina en la actualidad, cuáles son sus herencias, continuidades, rupturas, para a partir de allí acercarse a la complejidad de los posicionamientos epistemológicos que son posibles hoy en las ciencias sociales y los sentidos que se elaboran desde estos lugares.

En primer lugar habría que situar la herencia del pensamiento humanista liberal de principios y mediados del siglo XX que caracterizó lo que en la literatura sobre el tema se conocen como “los antecedentes de las ciencias sociales” (Pérez, 2009). Dentro de estos antecedentes figuran los grandes ensayistas de filosofía social de las realidades sociales latinoamericanas tales como Juan Manuel Echeverría en la Argentina, Luis López de Mesa en Colombia, José Carlos Mariátegui en Perú, Abel Cuenca en el Salvador, Rafael Arévalo en Guatemala, Alfonso Reyes en México, entre muchos otros. Este momento de las ciencias sociales fue un momento de conocimiento y análisis profundo de las realidades sociales y políticas en los distintos países de Latinoamérica que se expresaban en un estilo narrativo más cercano a la literatura que al método científico. Los profesionales liberales con un conocimiento muy amplio, participaban en la construcción de la identidad nacional y la cultura diversificando sus trayectorias entre los espacios culturales y políticos.

El momento fundacional de las ciencias sociales en Latinoamérica se presentó entre los años sesenta y mediados de los setenta. Este momento surgió en interacción con grandes transformaciones y culturales de las sociedades latinoamericanas en proceso de modernización. En primer lugar, un proceso clave para las ciencias sociales fue la industrialización y el crecimiento económico de la región a partir de la postguerra; en ese proceso se construyó el desarrollismo como una teoría tomada de los países centrales en ese orden mundial sobre las características que debía tener el desarrollo en los países del tercer mundo para lograr los niveles de vida de los países de primer mundo; el desarrollo concebido como un proceso lineal y acumulativo que debía imitarse para llegar a ser prósperos económicamente. Esta teoría del desarrollismo entró muy fuertemente en

América Latina a través de intelectuales formados en los países centrales, que llegaron a fundar centros de investigación en las universidades durante las décadas de los cincuenta y sesenta.

La matriz fundante de las ciencias sociales en Latinoamérica como profesiones académicas es el funcionalismo que junto con la teoría del desarrollismo delimitaron los conceptos, problemas y métodos legítimos para abordar el problema del desarrollo y el cambio social en una matriz humanista profesionalizante (Suasnabar, 2004). Esta matriz concibe la sociedad como un sistema regulado por leyes mecánicas y la función del científico social sería estudiar estos mecanismos para manipularlos en pro de lograr mayor beneficio para el desarrollo de las sociedades. A diferencia del intelectual humanista que hacía unos análisis muy amplios filosóficamente, el intelectual reformista de esta época entendía la ciencia social como una técnica del cambio social y tanto sus métodos como sus medios de socialización debían ser muy exactos y estrictos dentro de la lógica del método científico.

De ese momento surgieron dos instituciones fundamentales en la consolidación del desarrollismo en las prácticas económicas y políticas: la CEPAL y el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES).

En los años setenta, surgió la primer crisis de las ciencias sociales debido a que se comprobaron los límites del desarrollismo al verificar el aumento de la pobreza en América Latina, la crisis económica y humana, acompañada de grandes cambios como el aumento de la clase trabajadora urbana debido a desplazamientos de los campesinos que llegaban a las ciudades, las condiciones de hacinamiento y deficiente salubridad, el aumento de la violencia urbana y la crisis de las instituciones públicas. Durante este proceso, los hijos de la clase trabajadora y la pequeña burguesía en descenso hicieron una lectura y apropiación de las teorías marxistas como explicaciones del desarrollo de la sociedad. Este proceso se cristalizó en dos tendencias:

a) Por una parte, un marxismo reformista que interpretó la teoría del desarrollismo como un problema mundial y asimétrico que se genera en las relaciones económicas y culturales de dominación y explotación de los países centrales sobre los países del tercer mundo, o en otras palabras, que el desarrollo de los países de primer mundo se sostenía sobre el subdesarrollo de los países de tercer mundo. Se dio entonces un vuelco en la comprensión del desarrollo y en los conceptos y métodos para entenderlo, y de la mano de una ruptura con la teoría económica de los países centrales, enfocó la inversión en el desarrollo humano de la población de nuestros países; esta teoría se dio a conocer como “la teoría de la dependencia” y se sostuvo en la idea del crecimiento con equidad y justicia social logrado a través de políticas públicas universales. De acuerdo con Ansaldi (2006), la teoría de la dependencia se constituyó durante los años sesenta en una propuesta central para la construcción de ciencia propia, con identidad en Latinoamérica.

b) Otra expresión del pensamiento marxista fue la radicalización de la población estudiantil, la adopción de los presupuestos marxistas para pensar la realidad social, de manera unilateral y directa sin mediación crítica sobre las características y diferencias de los procesos sociales en nuestros países en relación con el desarrollo en los países comunistas. Esto generó en procesos prolíficos de investigación y de organización política y en la construcción de la identidad de los movimientos estudiantiles con base en tres referentes: el antiimperialismo, la cercanía con los movimientos populares de las clases trabajadoras y campesinas y el humanismo revolucionario. De aquí surgió otra matriz muy fuerte en las ciencias sociales, las ciencias sociales militantes, comprometidas con la transformación social y con el pensamiento social revolucionario.

Los ochenta trajeron cambios políticos, económicos, sociales, culturales, que transformaron nuevamente las ciencias sociales y el lugar de Latinoamérica en la construcción de teoría social. En primer lugar, la progresiva desconversión de lo estatonacional (Marinini de, 2011), implicó también un paso de la formulación de la teoría social desde la economía para abocarse a los problemas de lo político, los procesos de democratización en el Cono Sur, la emergencia de la sociedad civil como problema de estudio, los nuevos movimientos sociales, las culturas políticas, las relaciones de género, los problemas socioambientales, entre muchos otros. El Estado ya no representaba el centro de la gobernabilidad sino que con este se articulaban las ONG, las empresas, los movimientos sociales, comunidades, configurando nuevas formas de entender y construir lo social. Además, la deslegitimación de las teorías económicas clásicas, especialmente el marxismo y sus escuelas derivadas, el auge de la teoría económica neoliberal, generaron la necesidad de la producción de nuevos paradigmas sobre la teoría social y nuevos objetos de investigación y formas de organización de la universidad en el contexto del mercado. Así, se vive una ruptura y una modificación sustancial de las escuelas teóricas y las herramientas metodológicas para abordar el problema de lo social en la búsqueda de nuevas formas de vincular la academia con la política; así, surgen nuevos objetos de estudio:

La sociedad civil, los nuevos actores sociales y económicos, la aparición y comportamiento de las organizaciones no gubernamentales, las condiciones demográficas, los problemas de género, los problemas medioambientales y agrarios, los problemas educativos, el nuevo perfil de la universidad y la educación superior, los partidos políticos y su vinculación con la representatividad y los procesos democratizadores y electorales, los problemas étnicos y culturales, las industrias culturales, la política social, la presencia y consecuencias negativas del neoliberalismo, el aparato de Estado y sus nuevas funciones y desafíos, los empresarios como actores políticos, los procesos de regionalización e integración económica, así como la aceleración de los regímenes internacionales, el desarrollo regional, entre otros más (Pérez, 2009, p.19)

Igualmente, las nuevas transformaciones socioeconómicas y políticas traen consigo nuevos paradigmas en las ciencias sociales. Dentro de estos, progresivamente son

desplazados los paradigmas marxistas y liberales clásicos, por los paradigmas agrupados bajo el nombre de *teoría postmoderna*, los cuales en los años noventa y primera década del dos mil se vuelven hegemónicos en las universidades. La postmodernidad en Ciencias Sociales se fundamenta en los supuestos de una sociedad en la cual los grandes relatos universales para comprender el mundo se han agotado y han declinado (Lyotard, 1987), la razón moderna ya no provee las respuestas a las condiciones sociales de existencia, por lo tanto en lugar de relatos universales coherentes emergen múltiples narrativas sobre la vida social de naturaleza local, contextual, contingente, y por lo tanto la noción misma de realidad es cuestionada y en lugar de ello se propone que todo es lenguaje, interpretación, narración, y no existe ninguna verdad universal sino que siempre es verdad interpretada y narrada. La condición postmoderna es la de un mundo en el que todo es contingente, líquido (Bauman, 2000), en la que la identidad misma está saturada y se construye como un collage de experiencias diversas (Gergen, 2006); lo social es interpretado como experiencias diversas, contingentes, de carácter individual o grupal, que no pueden ser asimiladas unas a otras, y no pueden ser abordadas con el mismo rasero epistemológico, por lo tanto son inconmensurables. Lo anterior implica una ruptura con las tradiciones positivistas, marxistas, liberales clásicas, fundamentadas en los discursos universales, para privilegiar teóricamente el paradigma hermenéutico y la fenomenología.

De acuerdo con Pérez (2009) y otros críticos de la condición postmoderna, la teoría postmoderna en las ciencias sociales es un reflejo de la cristalización de los efectos del neoliberalismo en la sociedad, el auge de la sociedad de masas, en la cual todo valor universal es relativizado y reducido a objeto de consumo. Esto implica un retroceso en la teorización sobre el desarrollo, pues en este contexto no es pensable una noción de unidad, de integridad, de un cambio social permanente; por ejemplo no es posible pensar en América Latina como realidad integral y proyecto histórico, pues estas teorías privilegian lo local diferenciado y desarticulado, aíslan la política de la ciencia y se apropian de las formas de comunicación de los medios masivos. La construcción de criterios universales y la historización de las realidades es subordinada a la comprensión de lo presente y lo superficial de las relaciones sociales. En este sentido, la postmodernidad sería una teoría de lo social contingente, que no asume ningún compromiso con la historia y que se agota en una misión interpretativa de la realidad, más no transformadora, como se asumió el pensamiento social en sus anteriores estadios de desarrollo.

Cabe señalar, sin embargo, que a diferencia de los paradigmas que se constituyeron en la modernidad, los cuales estaban enraizados claramente en nociones universales sobre lo humano y la vida en sociedad, con unos referentes compartidos muy claros en la Ilustración y sus objetivos, el pensamiento postmoderno carece de esos centros, así que en coherencia no existe un pensamiento postmoderno; más bien surgen formas alternativas de interpretar lo social que no se integran en un proyecto epistemológico ni político y que no tienen una orientación definida. En algunos casos, la postmodernidad se propone como una

superación de la modernidad o ruptura (e.g Lyotard, Derridá, Vattimo) , en otros casos como una vuelta a la modernidad desde otras formas de significación de los procesos históricos que den luces sobre las formas de vivir en el ahora (e.g Boaventura de Sousa Santos), en otros casos se habla simplemente de una profundización de los efectos de la modernidad (e.g Guidens, Bauman,), pero también puede ser pensado como una innovación total en el pensamiento social, una revolución del pensamiento con otras bases epistemológicas (e.g Morín).

En todo caso, la discusión sobre la postmodernidad, no debería tanto concernir al tipo de supuestos teóricos y epistemológicos que proponen, sino en las posibilidades y obstáculos que propone para su inserción en la comprensión y dinamización de lo político.

2.4 Territorios y Culturas académicas

En las universidades modernas las disciplinas determinan la división del trabajo académico y le confieren sentido a esas divisiones (Clark, 1991). Los departamentos son la unidad fundamental de gestión del conocimiento hacia adentro y hacia afuera de las universidades, aún hoy en día que se desarrolla una tendencia hacia la especialización y hacia la integración de los saberes en nuevas formas de organización del conocimiento tales como la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. La autonomización de las disciplinas permite a las comunidades académicas trazar las fronteras entre sus áreas de conocimiento. El centralismo de las disciplinas moldea no solamente la profesión académica sino la organización de las universidades, pues estas se instituyen en tanto organizaciones, por las relaciones entre los grupos de profesores adscritos a las comunidades disciplinares y a las Facultades.

De acuerdo con Clark (1991), las instituciones académicas, entendidas como organizaciones autónomas adscritas a los sistemas nacionales de educación superior, se regulan por las relaciones de los actores en distintas instancias de gestión. Estas se organizan en dos ejes y se diferencian entre el contexto intrainstitucional e interinstitucional. En el plano intrainstitucional, en el eje horizontal las estructuras son reconocidas como *secciones* y en el eje vertical estas divisiones son reconocidas como *niveles*; igualmente, en el plano interinstitucional, en el eje horizontal se distinguen los *sectores* y en el eje vertical las *jerarquías*.

A continuación se desarrollaran las divisiones relacionadas en el plano intrainstitucional únicamente pues es en ese contexto en el que interesa ubicar la posición de las culturas académicas, en relación con la universidad. Las relaciones interinstitucionales corresponden a otros análisis que no son centrales para el presente trabajo.

En el contexto intrainstitucional, las relaciones horizontales se plantean entre las divisiones del trabajo basadas en los campos de conocimiento (las secciones). Esta división se da entre agrupaciones más amplias como las Facultades y entre agrupaciones locales más específicas como lo son los Departamentos. Como se ha señalado, estos últimos constituyen las unidades fundamentales operativas en la gestión de los recursos. Hay que señalar, sin embargo, que las funciones de estas secciones pueden variar, según los diferentes sistemas educativos y la propia organización interna de las universidades.

Las características comunes de estas secciones de trabajo son su especialización en saberes con distintas características y el bajo nivel de interdependencia entre estas. Algunos cuerpos de conocimiento son más integrados y estructurados que otros, y esto condiciona de manera importante algunos aspectos claves como la dificultad en el acceso y permanencia a las áreas de conocimiento para los estudiantes, la posibilidad de generación de consensos en lo administrativo y académico, y la relación de las secciones entre sí y con otras instancias administrativas. La independencia de los departamentos entre sí, genera una división del trabajo en la que cada uno genera su propio producto y compite con las otras unidades por el reconocimiento, la baja cooperación en lo curricular y en lo administrativo lleva a un aislamiento de las unidades académicas.

En el eje vertical se distinguen los niveles de organización, diferenciando en educación superior básicamente los niveles de pregrado, especialización, maestría y doctorado. Esta división varía igualmente entre los sistemas educativos y según la organización interna de las universidades. En las universidades varían también las posibilidades de cooperación entre las unidades, en niveles de postgrado, según la tendencia de los Programas y las unidades académicas de ofrecer una educación altamente especializada o integrada con otras disciplinas.

Estas relaciones entre las unidades académicas también están dadas por la relación de los grupos con asociaciones, gremios, instituciones, fuera de la universidad. Esa relación exógena también es fundamental para la organización de las comunidades disciplinares y su cohesión, así como las relaciones de competición y de cooperación.

Las culturas académicas se generan a través de las prácticas y representaciones de los docentes universitarios y estudiantes alrededor de las divisiones artificiales generadas en esos procesos de autonomización, especialización y cooperación entre unidades académicas. Las disciplinas, además de constituir unidades operativas, son espacios de socialización en tradiciones y otras herencias culturales que los grupos de académicos acumulan en el desarrollo de su profesión y reconocen como elementos de identidad de su grupo.

Así, avanzando del análisis organizacional y sociológico de la vida académica, es preciso ahora centrarse en un análisis más antropológico de la vida en una comunidad académica para llegar a las siguientes categorías centrales de este estudio.

La naturaleza tribal de la vida académica ha sido descrita por varios investigadores (e.g. Clark, 1983; Becher, 2001; Geertz, 1994), esta consiste en la configuración de grupos con identidades muy definidas, creencias, prácticas, representaciones, formas de hacer, pensar y sentir que son reconocidas en el contexto de una vida comunitaria. Al respecto Geertz (1994) plantea:

El primero de esos presupuestos, y el más importante, es que las diversas disciplinas (o matrices disciplinares) humanísticas, de las ciencias naturales y también de las ciencias sociales que componen el difuso discurso de la erudición moderna no son meras posiciones intelectuales ventajosas, sino maneras de ser en el mundo, por invocar una fórmula heideggeriana, formas de vida, por utilizar una fórmula de origen wittgensteniano, o variedades de una experiencia noética, por adaptar, esta vez, una fórmula jamesiana. De la misma manera que los papúas y los amazonios habitan el mundo que imaginan, igualmente lo hacen los físicos de alta energía o los historiadores del Mediterráneo en la época de Felipe II —o, al menos, así lo imagina un antropólogo (p.182).

Se plantea entonces un territorio (la universidad), una organización social (la comunidad disciplinar) y una práctica que al contrario de una definición instrumentalista y neutra de la ciencia, tiene que ver con el hacer y con el hacerse una identidad, una forma de vida o de ser en el mundo. Todo lo anterior constituye una cultura que es transmitida en las prácticas de socialización cotidianas en una disciplina. Pertenecer a una comunidad disciplinar implica un sentimiento de identidad, un compromiso personal con un rol dentro de una organización y un marco cultural a través del cual se interpretan las relaciones con los otros y consigo mismo. Así, para un profesional en formación que aspira a ser miembro de una comunidad disciplinar se juega la adopción de una identidad y un compromiso que comienza cuando es estudiante de pregrado y se desarrolla hasta los estudios de postgrado (Becher, 2001).

Las comunidades disciplinares establecen explícita o implícitamente divisiones entre el adentro y el afuera, a través de los usos de lenguajes especializados, estereotipos y narrativas como formas de organización de la acción. Así, estas fronteras son esenciales pues definen la condición de pertenecer o no a una cultura disciplinar. Al respecto, Clark, citado por Becher (2001), argumenta:

A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común, en sus antecedentes y en sus problemas diarios. Tienen menos impulso para interactuar entre sí y menor habilidad para hacer. Los hombres de la tribu sociológica raramente visitan la tierra de los físicos y tienen escasa idea de lo que estos hacen. Si los sociólogos

fueran al edificio del departamento de inglés, se encontrarían con miradas despectivas_ e incluso con los dardos_ de los nativos hostiles [...] las disciplinas existen como edificios separados con subculturas diferentes (p.42)

A partir de las nociones sobre las culturas académicas avanzadas anteriormente en este texto, teniendo en cuenta las múltiples interacciones entre los territorios académicos a nivel de la universidad y sus divisiones administrativas y en la distribución de las comunidades disciplinarias en esos territorios, es posible profundizar en las relaciones y trayectorias entre las comunidades y cómo en esas relaciones se construyen culturas académicas. Bien sea que se reconozca el problema de la academia como una práctica tribal (Geertz, 1994; Becher, 2001) o como una cuestión de modelos de articulación entre lo social y lo cognitivo (Clark, 1991; Suasnabar, 1997), es posible comprender ese problema distinguiendo tres dimensiones de esta práctica como práctica cultural. Las categorías que se avanzan a continuación se basan en el estudio de Suasnabar, Seoane & Deldivedro (1995) y en Becher (2001).

En primer lugar, se distingue una dimensión que concierne a la disciplina como organización social regulada por la mediación de símbolos e imágenes que definen cuál es su identidad teórica, la identidad de sus profesionales, su quehacer académico y profesional específico, las fronteras entre el adentro y el afuera y las mediaciones simbólicas que regulan la organización de la disciplina como producto social y cognitivo. Esta dimensión es entendida como *cultura disciplinar*.

En segundo lugar se distingue aquella dimensión de las culturas académicas relacionadas con su organización administrativa interna, su formación como institución con unos códigos explícitos e implícitos que regulan la interacción entre sus miembros y con las otras comunidades, sus enfoques, sus mecanismos de regulación legitimación de las posiciones sociales al interior de la comunidad, el lugar de la comunidad en la articulación de la universidad como institución. Esta es reconocida como la *cultura institucional*.

Finalmente, se distingue otra dimensión fundamental, que tiene que ver con la participación de la comunidad en las racionalidades y sentidos de la práctica social que implican a la comunidad, a la universidad y a sus integrantes de maneras específicas en las dinámicas de poder, autoridad, reconocimiento, competencia, que van más allá de su definición académica únicamente y se sitúa en sus relaciones con el Estado y la ciudadanía en los espacios e instituciones públicas y privado. Esta es la *cultura política*.

Estas tres culturas se articulan entre sí de múltiples maneras, bien sea a nivel interno entre unidades académicas y a nivel externo con asociaciones y gremios, como en Clark (1991), en prácticas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias, como en Becher (2001), o entre culturas institucionales y comunidades disciplinares como en Suasnabar, Seoane & Deldivedro (1997).

En estas relaciones y prácticas se configura el campo académico-profesional a través del cual se regulan las prácticas sociales de los profesionales. Es necesario ahora recurrir a algunas lecturas teóricas para entender estas relaciones disciplina-profesión para finalmente llegar a formular algunos conceptos para la comprensión de las prácticas académicas y profesionales.

CAPÍTULO 3. PROFESIÓN, ACADEMIA Y PRÁCTICAS SOCIALES: LECTURAS TEÓRICAS

La reflexión sociológica acerca de las prácticas profesionales deriva de la discusión que históricamente se ha planteado acerca del papel de los intelectuales en la sociedad. A partir de Weber, se entiende el papel del intelectual en la modernidad a través de los procesos de profesionalización que acompañaron la construcción del Estado moderno. En esa discusión sobre el lugar de los intelectuales en las sociedades modernas, es preciso distinguir, siguiendo a Brunner & Filsfich (1983), los aportes de tres principales tradiciones teóricas: a) tradición weberiana, b) la tradición gramsciana, c) funcionalismo.

3.1. Tradición Weberiana

La tradición que tiene como su referente fundador a Max Weber analiza el papel del intelectual en su relación diferenciada con la cultura. Esta tradición concibe a los intelectuales como un grupo social diferenciado que se conforma como estamento al reclamar una posición privilegiada dentro de la estructura social (Weber, 1922/2002). Así, la clase intelectual es aquella que ocupa posiciones estratégicas dentro de las instituciones de gobierno y asocia a su actividad la posesión de ciertos privilegios sociales como el acceso a determinado capital, el acceso a puestos de ejercicio del poder, distinción social, disfrute de determinados servicios. Weber estudió el ejemplo de “los literati” de China, un grupo reducido de trabajadores públicos que controlaban los puestos burocráticos en el imperio Chino y accedían a ellos por aprobación de exámenes escritos; de acuerdo con Weber, este grupo ejemplificaba lo que significaba ser intelectual, pues era un grupo reducido y alfabetizado, con conocimientos de literatura, cultura general y sobre los asuntos del gobierno y la gestión de lo público, que se distinguía socialmente y eran asociados con las clases poderosas y con la divinidad.

En las sociedades occidentales modernas, el lugar de los intelectuales en la sociedad está mediado por la institucionalización de la universidad como centro de gestión del conocimiento humanístico y científico y por la consolidación de las profesiones como instituciones legitimadas por su relación con la ciencia.

El concepto al que recurre Weber (2009) para referirse a la profesión es el de *Beruf*, palabra alemana sin traducción exacta al español que engloba dos sentidos del término: profesionalización y vocación. Esta doble acepción del término nos permite entender desde

un marco amplio, cómo se concibe la profesión, por una parte como práctica social construida dentro de procesos históricos específicos, concretamente la especialización y burocratización de las sociedades modernas, y por otra parte como vocación que remite a una ética de la práctica social construida también históricamente.

La profesionalización es un proceso que acompañó la modernización de las sociedades occidentales entre los siglos XIX y XX e implica la construcción de saberes y prácticas sociales funcionales a las necesidades de las sociedades en proceso de industrialización. De acuerdo con Weber (2009), este fue un proceso necesario para la consolidación de las estructuras políticas y económicas de los Estados modernos, el cual dio el marco para la estructuración y difusión de las ciencias sociales en estas sociedades. Este proceso requirió la segmentación progresiva del mundo social, así como la construcción y reproducción de saberes expertos técnicos, cuya función es intervenir sobre los problemas y demandas puntuales venidas de las distintas instituciones, proporcionando los medios requeridos para la resolución de estas demandas. Acompañando este proceso se estableció también la burocratización al interior de las unidades académicas, el cual implicó la generación de divisiones especializadas para la intervención sobre problemas concretos de las instituciones, así como la construcción de jerarquías entre estas divisiones.

En la misma línea, Manheim (1957) argumenta que en las sociedades modernas ha predominado un modo vertical de segmentación de la realidad el cual establece divisiones de los fenómenos sociales, que se organizan jerárquicamente, dando más peso a la participación de ciertos saberes sobre otros en la vida social. De esta forma de segmentación de los saberes sociales surge la división entre especializaciones, las cuales históricamente se han organizado en un sistema de gestión del conocimiento que opera de modo excluyente, imponiendo divisiones artificiales sobre el mundo social, y sobre las identidades, este sistema es el sistema escolástico. Otra división artificial que se produce en este modo de gestión del conocimiento es la división entre conocimiento práctico y conocimiento teórico, siendo el primero resultado de la praxis de los actores sociales y el segundo producido desde las tradiciones escolásticas; estas tradiciones o escuelas son las únicas que se adjudican el derecho de producir conocimiento teórico. De esta forma, el sistema escolástico divide y polariza el mundo y es en este campo de polarizaciones en el que se sitúan en la modernidad las prácticas de los profesionales e intelectuales.

Si bien, Robert Merton no se posicionó directamente dentro de la tradición weberiana y más bien se ha definido dentro del funcionalismo, es importante tener en cuenta los aportes que hace a la comprensión de la actividad científica como práctica cultural autónoma y, siguiendo los argumentos de Weber sobre la burocratización en las sociedades modernas, su aporte para la comprensión de la institucionalización de las profesiones y del ethos científico.

Para entender cómo la práctica científica se autonomizó en el desarrollo de las sociedades modernas es pertinente traer el análisis que realiza Merton (1937/1984) sobre el desarrollo de la ciencia en Inglaterra en el siglo XVII. Este autor analiza tres dimensiones de la sociedad inglesa del siglo XVII que constituyeron un suelo fértil para el desarrollo de la ciencia como actividad social autónoma. Los elementos que considera son: a) El aumento de densidad de las poblaciones, b) La intensificación de los procesos de interacción en la sociedad, c) El desarrollo de los valores culturales que constituyeron la base de la democracia liberal.

Inglaterra vivió un incremento significativo de la población durante el siglo XVII, de alrededor del 25%, que se registró principalmente en las ciudades, en algunas de las más importantes como Londres, la población se duplicó y triplicó, generándose problemas de hacinamiento en las áreas urbanas. Esta situación generó múltiples necesidades que requirieron respuestas puntuales, tales como aumentar la provisión de alimentos, mejorar los medios para el transporte de alimentos, resolver problemas de vivienda y de salubridad.

Resolver estas necesidades implicó un fuerte apoyo a las actividades de innovación tecnológica y a la generación de nuevo conocimiento sobre el mundo circundante, y en este sentido una combinación de políticas de apoyo a la producción y divulgación científica y el desarrollo de los medios de comunicación y transporte, permitió que quienes se dedicaban a estas actividades se pudieran comunicar, generar redes de intercambio de información, y de mutua evaluación. Gracias a estas redes que se conformaron se fueron generando territorios deslocalizados de construcción del conocimiento científico, de intercambio y validación de ideas entre actores distantes geográficamente pero cercanos en sus formas institucionalizadas de pensar y de construir la realidad. Es así como se fueron originando y desarrollando la estructura de las comunidades científicas, en esos procesos de interacción, donde se generaron formas específicas de construcción y divulgación del conocimiento científico, tales como la conformación de congresos, revistas especializadas, cátedras de universidad, laboratorios, dispositivos orientados a la autonomización y a la delimitación de fronteras en la distribución y legitimación del conocimiento. Esta autonomización fue favorecida también gracias a la cohesión de la sociedad de la época alrededor de tres valores fundamentales para el pensamiento occidental que dieron algunas banderas a el desarrollo de la democracia de masas junto con las formas de ciencia institucionalizadas en las sociedades en proceso de industrialización, estos valores culturales fueron: la creencia en el progreso, el utilitarismo y el pragmatismo (Merton, 1937/1984).

El proceso de una sociedad cada vez más secularizada, opuesta a las coerciones de la religión y la tradición y anclada en la creencia firme del progreso en todos los campos de conocimiento, desarrollada desde una relación pragmática y utilitarista con la naturaleza y con los otros, fueron la base fértil para una nueva forma de organización de la ciencia que conformó un ethos propio identificándose en teoría con los principios de la democracia

(Merton, 1964): a) El universalismo, afirma la independencia del conocimiento y su validez sin importar el lugar en donde sea producido siempre y cuando siga los criterios universales de validación del conocimiento científico; b) El comunismo o comunitarismo, hace énfasis en el carácter público del conocimiento y su incompatibilidad con las formas privadas de apropiación del mismo; c) El desinterés, en la misma línea del comunismo subraya la independencia del conocimiento científico respecto a intereses externos; d) el escepticismo organizado, identifica el procedimiento de la comprobación de los enunciados como único criterio válido para su evaluación y certificación.

La relación de la actividad científica con los valores culturales nos permite entrar en la segunda dimensión de la *Beruf* señalada por Weber, su definición como vocación, y es esta discusión la que da luces sobre el lugar de los sujetos comprometidos en tanto seres sociales en su singularidad dentro las prácticas sociales, profesionalizadas o especializadas en territorios de actividad delimitados, en las que participan. Igualmente, es desde esta dimensión que nos interrogamos sobre las formas de construcción de sentido de la realidad social que surgen de las prácticas profesionales, teniendo como trasfondo las transformaciones de los valores culturales de las sociedades a lo largo de su historia.

La “profesión” como vocablo usado para designar la práctica social individual especializada en el marco de la división de trabajo en las sociedades modernas, tiene su origen en las conceptualizaciones protestantes acerca de la relación entre el trabajo y la moral, como medio de gratificación material y espiritual en función de la salvación ultraterrena (Weber, 1997). La *Beruf* o vocación remite a un llamado divino para cumplir con una misión terrenal en beneficio del prójimo, y la asunción de un “ethos” en el cumplimiento de esa misión. Este concepto, originado desde una matriz religiosa, protestante y ascética, progresivamente fue siendo incorporada en la noción laica de la ética profesional propia de la burguesía. Con relación al sentido de las profesiones en el mundo moderno, y particularmente de la ciencia como profesión, Weber (2009) se pregunta si hay algo intrínseco a esta actividad que le dé un valor para la vida cotidiana de las sociedades y de los individuos, y su conclusión es que no lo hay. La ciencia no tiene valor por sí misma, pues esta no puede dar respuesta a los supuestos fundamentales sobre el ser y el deber ser, únicamente sobre aquellos referidos al cómo se conoce.

Habría que ubicar entonces la práctica científica con relación a las categorías subjetivas que constituyen las premisas de todo conocimiento sociocultural y que se ubican por fuera del marco de la práctica científica misma, en el mundo social empírico (Weber, 1971). En este sentido, toda práctica científica implica una “referencia al valor”, concepto que hace referencia a la interpretación del interés que orienta la selección y formación de un objeto de estudio empírico, la cual está sustentada en las valoraciones prácticas personales, fundadas en ideales éticos, culturales e ideológicos. Las ciencias sociales están construidas precisamente sobre esas referencias de valor y de sentido provenientes de los

procesos sociales y culturales que alimentan las relaciones singulares de significación sobre las prácticas sociales, ligando de esta manera la comprensión de la vida social con las premisas subjetivas construidas social e históricamente.

El siguiente elemento fundamental para entender el análisis weberiano de las profesiones es el “credencialismo”. De acuerdo con Frank Parkin y Alwin Gouldner, quienes se pueden ubicar dentro de la tradición weberiana, el sistema educativo tiene una función credencialista, es decir, que a través de la asignación de diplomas, credenciales académicas y profesionales, las instituciones educativas expresan su poder como “una forma de restricción monopolística que permite monitorear el acceso a posiciones claves en la división social del trabajo” (Brunner, 1983, p. 60). De acuerdo con Weber, en las sociedades modernas, el credencialismo delimita un espacio dentro de la sociedad, en el cual todos los que están adentro pueden acceder a distintos privilegios sociales, a los que no acceden quienes no pertenecen a la población educada, tales como el acceso a determinados cargos de poder, la interacción con familias de estratos sociales más altos, la pertenencia a ciertos grupos, el acceso a una mejor remuneración y mejores oportunidades para la movilidad social, el acceso a una pensión, y la monopolización económica y social de los mejores puestos de trabajo.

Siguiendo con esta argumentación, Parkin señala que, además de los privilegios anteriores, los certificados y credenciales educativas también constituyen un medio para la transmisión a los hijos de los privilegios y del estatus conseguido. Gouldner, por su parte, conceptualiza a los intelectuales como una “nueva clase” integrada por dos élites: la intelligentsia y los intelectuales críticos y hermenéuticos. La primera élite es la de los administradores, técnicos y especialistas, que controlan los puestos burocráticos, mientras que la segunda es la de los creadores e innovadores que configuran las ideologías públicas. Esta nueva clase disputa la propiedad de los medios de producción y sobre el capital cultural, así como la legitimidad en la prestación de ciertos servicios, con los ingresos, reconocimiento y beneficios sociales asociados.

3.2. Tradición gramsciana

La segunda línea teórica es la línea marxista cuyo primer referente es Antonio Gramsci. De acuerdo con Gramsci (2009/1967), los intelectuales modernos no constituyen una clase o grupo autónomo frente a las relaciones sociales de producción, sino que cada clase social produce sus propios intelectuales, quienes son aquellos que cumplen la función de generar la hegemonía y la cohesión sobre las clases sociales; la primera función tiene que ver con su papel en la cultura, la segunda, su función en el gobierno político, y ambas funciones están interrelacionadas profundamente. Cada intelectual está entonces relacionado en mayor o menor medida a la clase social que representa y por lo tanto no existe un grupo que se autorepresente de manera independiente; es decir que no existen

como categoría universal y pensable de manera autónoma frente a las relaciones entre las clases sociales; más bien,

...estos últimos actúan como los “representantes de una continuidad histórica ininterrumpida hasta por las más complicadas y radicales transformaciones sociales y políticas[...] toda la filosofía idealista se puede relacionar con este supuesto asumido por el conjunto social de los intelectuales, y tal postura puede definirnos también el significado de la utopía social que llevó a los intelectuales a creerse independientes, autónomos, revestidos de su propia representación” (Gramsci, 1967, p.24/citada por Bruner,1983, p.71).

Este análisis del intelectual, no únicamente como agente de relación con la cultura, sino a partir de la relación que establece dentro de las clases sociales y la función que cumple en las prácticas de hegemonía y dominación al interior y dentro de los grupos, es fundamental para entender las relaciones entre prácticas cognitivas y regulación de las relaciones económicas, lo cual permite también acercarse mejor a la comprensión de la profesión académica en la actualidad. Siguiendo con el análisis que propone Gramsci, Magali Safarti Larson (1980), complementa y actualiza la teoría del credencialismo, y define las profesiones como “estrategias organizativas específicas de ciertos grupos sociales que persiguen dos objetivos centrales. Uno es la creación y el control de un mercado institucional o protegido; el otro, un objetivo coercitivo de movilidad ocupacional y social ascendente” (Sarfatti Larson, 1980/ citado en Brunner,1983, p. 74).

Es así, como las profesiones vinculan dos grupos de elementos que históricamente han tenido trayectorias diferentes: “por una parte, cuerpos específicos de conocimiento teórico-técnico y, por otra parte, mercados potenciales o efectivos para servicios o trabajos calificados” (Larson,1980/citado en Bruner,1983, p.75). La Universidad moderna logra establecer un nexo entre estos dos elementos al monopolizar el mercado de credenciales y certificados profesionales y con esto la monopolización en la producción de expertos. Estos últimos también adquieren legitimidad por el acceso meritocrático a conocimientos y destrezas que a su vez se hallan legitimados cognitivamente e ideológicamente por su conexión con las ciencias. El núcleo del proyecto profesional es entonces la relación que se establece entre las prácticas cognitivas especializadas y la regulación del acceso a los campos laborales.

Las credenciales educacionales cumplen un papel de distinción y de acceso a posiciones privilegiadas frente al grueso de las clases trabajadoras. Sin embargo, en el desarrollo del capitalismo corporativo la sociedad atraviesa por un “credencialismo generalizado” que devalúa la formación profesional y la legitimidad de las universidades como centros de producción de especialistas, para competir con todo tipo de instituciones que se legitiman en su mentada acción como agencias educativas y certificadoras de conocimientos. De acuerdo con Larson (1980), en el actual momento histórico el modelo clásico de profesionalización ha sido sobrepasado por la ideología del profesionalismo y la

sobreproducción de credenciales, con la consiguiente devaluación del trabajo intelectual en los mercados laborales. No obstante, la certificación académica sigue considerándose como una estrategia individual para superar la “proletarización del mercado de trabajo”. En las sociedades capitalistas avanzadas el nexo histórico y estructural entre destrezas adquiridas por medio de la educación formal y el acceso a posiciones específicas de privilegio en el mercado de trabajo se ha vuelto múltiple y diversificado, cuestionando la relación directa entre educación y ascenso social.

3.3. Tradición funcionalista

La tercera tradición en el estudio sobre los intelectuales y las profesiones argumenta la relación entre estos agentes y las transformaciones sociales y su función en los procesos de modernización. Dentro de esta línea se ubica como principal referente a Talcott Parsons quien argumenta que las profesiones hacen a la modernidad en tanto son portadoras del principio de racionalidad y la institucionalizan a través de las prácticas sociales reguladas por conocimientos especializados que organizan las interacciones sociales. Las profesiones también establecen unas bases universalistas para las relaciones sociales en contextos específicos al delimitar en su racionalidad marcos para las relaciones profesional-cliente, comprador-vendedor, funcionario administrativo-subordinado (Brunner & Filfistch, 1983). En esta estructura ocupacional priman las relaciones funcionales sobre las relaciones primarias y tradicionales. Las consideraciones particularistas se vuelven secundarias y priman las pautas universales racionales.

Así, en una sociedad moderna “el tipo profesional es el marco institucional en el que muchas de nuestras más importantes funciones sociales se desempeñan, en especial, la búsqueda de la ciencia y los conocimientos humanísticos , y su consecuente aplicación práctica en la medicina, la tecnología, el derecho y la enseñanza” (Parsons, 1967, p.46; citado en Bruner, 1983,p.87). En la explicación funcionalista, el sistema educativo transmite dos conjuntos de elementos: a) conocimientos, capacidades y destrezas para el ejercicio de una ocupación; b) los valores de una sociedad y aquellos específicos que organizan el ejercicio de una práctica profesional.

En esa misma línea, Edward Shils y Milton Friedman hace énfasis en la función de los intelectuales como élite para el desarrollo de sus sociedades. Por una parte, la intelectualización de la sociedad implica una diferenciación progresiva de roles sistémicos especializados que se ocupan de cada necesidad de la sociedad, en los ámbitos del sistema legal, salud, desarrollo tecnológico e infraestructura, desarrollo económico, etc. Los intelectuales se configuran como una élite dentro del sistema educativo que asume la dirección de los procesos de desarrollo en una sociedad desde diversos lugares diferenciados y en el caso de las sociedades no modernizadas cumplen la función de producir esos procesos de superación de las estructuras sociales tradicionales para modernizar las sociedades en los ámbitos político, económico, desarrollo humano, cultural, educativo, etc.

En el contexto latinoamericano destacan los trabajos de Brunner & Flisfich (1983), Gómez & Tenti-Fanfani (1989), y Uricoechea (1999) acerca de las profesiones. En primer lugar, es preciso distinguir las profesiones de los oficios en tanto las primeras se fundamentan en el control del conocimiento abstracto de las disciplinas académicas, mientras los oficios están cimentados en el conocimiento empírico derivado de la rutina laboral (Uricoechea, 1999). Gómez & Tenti Fanfani(1989), siguiendo a Weber, afirman esta diferencia, introduciendo a su vez con base en Lyotard, la diferencia entre saber, conocimiento y ciencia: El saber proviene de las prácticas sociales cotidianas, no está necesariamente formalizado en lenguajes especializados, sino que es un patrimonio colectivo en el que los sujetos se socializan a través de prácticas tradicionales; el saber está incorporado en las prácticas sociales y no es apropiado por especialistas sino que hace parte del patrimonio común de un grupo o comunidad, por tanto su agente no es el especialista sino el “hombre sabio de las comunidades tradicionales”, quien integra en sus relaciones cotidianas la ciencia, la ética y la estética en la comprensión de su experiencia cotidiana.

En contraste, los conocimientos disciplinarios o científicos están especializados y codificados en lenguajes explícitos que se califican por ser verdaderos o falsos, están sujetos a unas reglas de verificación y legitimación de sus enunciados y se transmiten en prácticas muy específicas delimitadas espacial y temporalmente, formalizadas, calculadas y planeadas para generar los efectos deseados, que es la socialización en una comunidad de expertos. Tales conocimientos requieren de una complejización de las instituciones y unas dinámicas de inclusión-exclusión, regulación, especialización, entre los grupos y comunidades, acompañada de procesos de burocratización, para responder a la división social del trabajo y a las necesidades sociales específicas. Las profesiones entonces se desarrollaron a través de prácticas de control sobre las poblaciones basadas en conocimientos abstractos y prácticas técnicas, que legitimaron el desarrollo del orden social capitalista moderno.

Sociológicamente se definen como:

Grupos ocupacionales de organización colegiada que controlan la adquisición y la aplicación de un cuerpo de conocimientos técnicamente especializados y sistemáticamente adquiridos, generalmente a través de un largo proceso de entrenamiento. Debido a los privilegios que dichos grupos ocupacionales adquieren mediante las instituciones educativas que acreditan su capacitación para el ejercicio profesional y mediante el Estado que les confiere —especialmente en el patrón europeo continental— el monopolio de su ejercicio estos grupos ocupacionales tienden inercialmente a convertirse en grupos de estatus. (Uricoechea, 1999, p.2)

De acuerdo con Brunner & Flisfich (1993), estas se identifican por las siguientes características:

- a. Creciente independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas.
- b. Control por parte de los miembros de la profesión del personal que la constituye, y de las políticas de promoción y ascenso que le son aplicables.

- c. Autonomía respecto de las normas que rigen la formación y el desempeño de los miembros. Para fortalecer esa autonomía en la educación formal se han rutinizado prácticas de formación y evaluación que a partir del siglo XIX culminaron en procesos de certificación y acreditación por parte de los gremios profesionales para corroborar la competencia de sus miembros para el ejercicio de la profesión. Esto está acompañado de la aplicación de códigos éticos que legislan y enmarcan el deber ser del ejercicio de la práctica.
- d. Definición de un *ethos* profesional que orienta sobre las actitudes y valores compartidos que debe desarrollar todo miembro de una profesión
- e. Una ideología de servicio público que consiste en la creencia de un deber profesional de actuar orientado hacia el bien de los otros a quienes se presta un servicio. Los profesionales interpretan su labor, no como un trabajo que se hace por un salario, sino que en esta prima el servicio al otro y la autonomía en la prestación de ese servicio.
- f. La interacción entre profesiones e instituciones públicas y privadas genera un conjunto de posiciones en relaciones de oferta y demanda relativamente estables que se configuran como un mercado de bienes y servicios, en el que los profesionales compiten entre sí basados en el mérito.

Las anteriores características constituyen lo que teóricamente se entiende como una comunidad profesional. Sin embargo, cabe anotar que, como lo señalan Larson (1980), Gómez & Tenti Fanfani (1989), el modelo histórico de profesionalización que ha regulado a las profesiones liberales ha sido sobrepasado por otros modelos de articulación de los profesionales con el mercado. El modelo de comunidad para entender las relaciones entre profesionales es un modelo ideal pues en la práctica se evidencia el predominio de otro tipo de relaciones en la cual la regulación técnica y ética por parte de los gremios profesionales es débil frente a prácticas clientelistas, de favoritismos, discriminación, segregación, competencia desleal, que ponen en práctica los profesionales, como lo evidencian los estudios de Freidson y Hall citados por Gómez & Tenti-Fanfani (1989).

Más bien, de acuerdo con esta crítica a la teoría funcionalista, se debería tomar en cuenta el modelo del “campo profesional” en tanto expresa las articulaciones de cooperación y lucha por el poder que se gestan al interior de las comunidades profesionales, las estrategias y la dependencia de estas frente a las condiciones cambiantes externas del mercado y políticas.

Además de lo anterior, es preciso reconocer los cambios en los modelos de articulación profesional frente a las transformaciones sociales. Al respecto, Gómez & Tenti-Fanfani (1989) señalan tres:

a) El modelo sustentado en la relación profesional-cliente ha sido sustituido por la relación corporación o empresa-cliente. Los profesionales no se identifican como pertenecientes a una comunidad profesional sino a una empresa y sus valores profesionales se identifican con la misión y visión de la empresa o corporación a la que pertenecen.

b) La formación profesional en el pregrado se muestra muy limitada frente a las transformaciones tecnológicas y el acelerado desarrollo de los conocimientos científicos, y

transformaciones culturales y sociales. En ese sentido, un profesional nunca puede tener la certeza de conocer todo lo que necesita para su práctica, sino que requiere una formación permanente, en dependencia también con los conocimientos de otros profesionales.

c) En la reconfiguración continua de las sociedades contemporáneas emergen nuevos problemas y necesidades sociales frente a los cuales el modelo de formación clásica universitaria se muestra limitado e inefectivo, junto con los valores transmitidos en este modelo. El modelo tradicional de formación basado en la sucesión conocimiento teórico-metodología-prácticas profesionales se revela insuficiente para afrontar las situaciones de incertidumbre que demandan para el profesional en su vida cotidiana, la capacidad de desempeñarse dentro de sistemas complejos, trabajar en equipo con otros profesionales y desarrollar herramientas conceptuales y metodológicas para responder a las nuevas realidades sociales y tecnológicas para las cuales no los preparan las universidades.

Adicional a esto, es preciso recordar la observación de Larson (1980), según la cual el modelo del profesionalización liberal desde las universidades, ha venido siendo desplazado por efecto de la diversificación de las instituciones de educación superior y sus programas educativos y con ella la sobreproducción de credenciales y certificados que generan una tendencia social hacia la ideología del profesionalismo y la tecnificación progresiva de las disciplinas.

3.4 La profesión académica

De acuerdo con Parsons, citado por Restrepo (2007), la profesión académica cumple la función de garantizar el complejo cognitivo, entendido como “el avance, perpetuación y transmisión de conocimiento y con el desarrollo de significativas competencias cognitivas” (Parsons, 1973, p.109-110; citado por Restrepo, 2007, p.144), y por lo tanto “constituye el núcleo del sistema académico moderno”. La práctica académica es entonces la preservación de las estructuras de transmisión de conocimientos especializados y culturas disciplinarias.

Por su parte, Brunner & Filsfich (1983) caracterizan la profesión académica con estos elementos:

- a) Sistema de competencia por prestigio entre académicos y de distribución de prestigio dentro de la comunidad
- b) Mercado de posiciones académicas definidas formalmente y jerarquizadas según prestigios diferenciales
- c) Procesos de vacancia y ocupación de vacantes regulados por la competencia de posiciones entre académicos y entre universidades.

El sistema académico se entiende entonces como un sistema de competencia

meritocrático definido por: una pluralidad de empleadores que guardan autonomía entre sí, el predominio de criterios de prestigio académico y el control ejercido por las propias organizaciones académicas en las trayectorias de sus miembros (Brunner & Filsfich, 1983) Esta definición se acerca más al concepto de campo académico (Bourdieu,) que a la noción de comunidad académica en términos de Merton, entendiéndolo principalmente como un espacio de competencia y de mutua regulación en la distribución de poder.

Gómez & Tenti-Fanfani (1989) basados en la teoría de campos de Bourdieu proponen entender la profesión académica como una práctica integrada y funcional al desarrollo de la profesión no académica. La función de la profesión académica desde este punto de vista es definir los límites y la autonomía de la comunidad profesional delimitando relaciones de inclusión-exclusión y de distinción entre profesionales y no profesionales. Esto lo logra mediante la monopolización de los bienes simbólicos que son significativos para una comunidad, aquellos referentes simbólicos de conocimiento e identidad que construyen un sentido para su práctica, la definición de reglas, principios, métodos, teorías, que legitiman la acción de quienes están socializados dentro de una comunidad académica.

Lo anterior, en otras palabras, es la lucha por la legitimidad profesional en el mercado, el monopolio de las competencias para ejercer una profesión, en el cual el sistema educativo cumple la función de acreditar un nuevo capital simbólico, el escolar, que desplaza el capital simbólico derivado de la práctica de un oficio.

Es así como se constituye el campo académico-profesional en la formación de un grupo de especialistas que reclaman para sí el monopolio de un conjunto de normas y saberes explícitos sistematizados (corpus de las disciplinas), legitimados en el marco de instituciones socialmente reconocidas como las reproductoras de las culturas mediante un plan de estudios y una acción pedagógica planeada (Gómez & Tenti-Fanfani, 1989).

En el campo académico-profesional la constitución de las especialidades y carreras supone siempre la constitución de un grupo de especialistas que reivindican el dominio de un “corpus “de normas y de saberes explícitos, deliberadamente sistematizados (las disciplinas autónomas) en el marco de instituciones socialmente encargadas de reproducirlos mediante una acción pedagógica expresa (Gómez & Tenti Fanfani, 1989 p.34).

A continuación se profundizará en la comprensión de la noción de campo académico y las dinámicas que lo regulan, con base en la teoría de Pierre Bourdieu.

3.5. El campo académico

El espacio de la academia está construido sobre un orden que es al mismo tiempo un orden social y un orden científico (Bourdieu, 2008), y esto es lo que le da una particularidad a la academia como un campo híbrido que es el mismo tiempo campo de reproducción sociocultural y campo de producción científica. De acuerdo con Bourdieu, el campo académico se organiza alrededor de una oposición principal entre dos formas de poder: El poder universitario y el poder científico.

Las relaciones de poder y de dominación que median las interacciones al interior de una universidad surgen de la tensión entre estos dos polos del poder, en los cuales median dos formas específicas de capital que distribuyen los agentes universitarios, docentes y estudiantes, en territorios específicos de relación delimitados por las fronteras que surgen por efecto de la operación de estos dos tipos de poder.

El poder universitario se define en relación con las estrategias de los agentes por garantizar la reproducción del “cuerpo profesoral”, definido a partir de las lógicas administrativas que codifican los lugares que cada agente debe ocupar y los recursos asociados a estos lugares, de acuerdo con sus méritos y con su estatus dentro de ese cuerpo profesoral y administrativo. Los agentes del poder universitario, son los rectores, decanos, directores, auxiliares, y otros funcionarios administrativos y docentes, cuya función es facilitar la reproducción de las relaciones de poder y de las posiciones sociales asociadas, así como del discurso de la administración y el deber ser de las universidades como instituciones con un capital específico y una misión social: la reproducción de los conocimientos instituidos y legitimados socialmente. Las posiciones dentro del campo universitario están dadas entonces de manera jerárquica, burocratizada y estatutaria. Las funciones que organizan las relaciones de poder universitario son la gestión y la enseñanza principalmente y el tipo de capital en juego son el capital social y el capital simbólico.

En contraste, el poder científico se construye esencialmente alrededor de todas las actividades relacionadas con la investigación y está en constante movimiento pues la organización de las posiciones al interior del campo no están instituidos ni se reproducen de manera jerárquica sino que se dinamizan en la lucha por el reconocimiento y el prestigio científico o intelectual. Los agentes del poder científico son esencialmente los investigadores y los agentes culturales, tales como los intelectuales, los escritores y los activistas de la cultura. El capital en juego en las relaciones mediadas por esta forma de poder son el capital cultural y el capital científico.

La relación entre el poder científico y el poder universitario es conflictiva pues se orientan por valores radicalmente diferentes: del lado del poder universitario los valores en

juego son la organización, la conformidad con el orden social instituido, el interés social y económico y la efectividad en la administración de recursos. Del lado del poder científico, prima la crítica como ejercicio libre de la razón, el cambio, el reconocimiento por las características de las obras y no por los lugares sociales ocupados, y la tendencia al riesgo. Esta división o tensión genera otras divisiones que organizan las identidades de los agentes en el campo: La división entre ortodoxos y recién llegados o aspirantes, y la división entre productores y consumidores (Bourdieu, 2003,2008).

Los ortodoxos en el campo académico son aquellos agentes que están dotados de un capital simbólico y social, que le otorga un lugar de autoridad y de poseedor del conocimiento socialmente autorizado y legitimado; es decir, el conocimiento que se reproduce en los libros de texto, que se favorece en los congresos, conferencias y encuentros, publicado en revistas locales e internacionales, quienes reciben mayores inscripciones de estudiantes en sus cátedras, entre otros signos de autoridad. Los estudiantes cuyas trayectorias logran adscribir dentro del territorio común de dominación vía la autoridad ortodoxa, se identifican como los “iniciados” y su función será continuar reproduciendo la herencia ortodoxa y de esta manera tener probabilidades mayores de compartir en un futuro estos lugares de poder.

Su poder es discutido por los recién llegados al campo, los estudiantes y jóvenes profesionales, docentes e investigadores, que no cuentan con el capital social y simbólico requerido para acceder a los lugares autorizados, y además no tienen interés en acceder al capital de los ortodoxos, y por ende promueven otro tipo de trayectorias, no estrictamente académicas o por lo menos no dentro de la academia “normal”, para ganar otros lugares de reconocimiento fuera de los círculos y redes que dominan los ortodoxos; entre las estrategias de las que hacen uso los recién llegados están las estrategias políticas con actores fuera del campo y las estrategias de comunicación en medios y espacios alternativos; los recién llegados también a veces deben hacer una carrera laboral, en otras universidades, o fuera del país, para adquirir el capital social y simbólico requerido para disputar la autoridad con los ortodoxos.

Generalmente los ortodoxos son quienes llegan a ocupar las posiciones de poder universitario, y desde esas posiciones mediante diversas estrategias logran traducir su poder científico en poder político y de esta forma controlar las trayectorias de los agentes dentro de su territorio es decir, los iniciados; a esta ocupación del poder se relaciona también un cese en las actividades propiamente científicas y la inversión en otro tipo de actividades que aseguren la estabilidad de la estructura instituida y de preservación de su capital, tales como: actividades de gestión, dirección de asociaciones o gremios, relaciones públicas y producción de textos escolares para los nuevos aspirantes, entre otros.

En contraste, los recién llegados, al estar en posiciones marginales, inicialmente no

invierten en las actividades del poder universitario, pero ocupan su tiempo y su energía principalmente en acciones de riesgo, es decir, de inversión en estrategias que involucran acciones con agentes fuera del campo académico o desde los lugares marginales del mismo. Al no tener un capital y una autoridad que preservar, los recién llegados son capaces de desarrollar estrategias y de hacer apuestas radicales, que involucran bien sea acciones abiertamente políticas, como el apoyo a un movimiento o causa social externo a la academia, la confrontación directa con los intereses y creencias de los ortodoxos y los iniciados o la articulación de grupos e iniciativas cuya misión autoasignada es la de generar diversos espacios dentro y fuera de la academia de disputa de la verdad académica. Este grupo también es más creativo, pues en su misión de transgredir los medios y los fines de los grupos ortodoxos, debe formular otro tipo de problemas y metodologías, así como constantemente estar resignificando sus intereses y estrategias y en ese proceso pueden explorar diversos temas de investigación o producción cultural, herramientas, estilos, y por eso su carrera tiene una trayectoria hacia muchos lugares.

De acuerdo con Bourdieu (2008), en la historia del campo intelectual francés, algunos recién llegados terminaron disputando el lugar de autoridad con los ortodoxos y ocupándolo, posesionándose ellos mismos como ortodoxos, como fue el caso de Levi-Strauss, pero en la mayoría de casos llegan a ocupar otros lugares con poco poder universitario pero con mucho poder científico o de agencia cultural, como fue el caso de intelectuales como Michel Foucault y de Roland Barthes, entre otros.

La tercera división que se genera es la de los productores de conocimiento frente a los consumidores o lectores. Estos consumidores son los estudiantes, quienes se identifican como sujetos que aún no tienen la capacidad de producir y de ser autores, y por lo tanto limitan su actividad a recibir los conocimientos que los docentes les transmiten, y en esa acción pedagógica recibe no solamente las categorías de lo pensable y lo impensable desde su posición dentro del campo, la arbitrariedad cultural (Bourdieu, 2001a) que define unos objetos dignos de ser pensados desde la cultura disciplinaria y otros que deben ser excluidos de la misma, sino además y fundamentalmente la estructura de relaciones que mediarán su acción dentro del campo y sus juicios científicos, éticos y estéticos sobre las realidades con las que se relaciona desde su disciplina, es decir, el desarrollo de los *habitus*.

Al enfocar el concepto de acción pedagógica y sus características (Bourdieu, 2001a), se advierten dos elementos que son fundamentales y que ayudan a entender de qué manera se generan consumidores o lectores iniciados en una cultura disciplinar:

a. La acción pedagógica es violencia simbólica y esto implica la imposición de significación, es decir, de una forma de interpretación sobre el mundo social y sobre los problemas de las disciplinas que se transmite como la que es más aceptada en la cultura académica, o en ocasiones se transmite como la única forma posible de interpretación, es

decir la realidad legítima socialmente. Sin embargo, aunque en esta relación suele mediar el intercambio de argumentos y las racionalizaciones entre docentes y estudiantes, lo cierto es que estas argumentaciones encubren la verdad de la acción pedagógica que es estar fundamentada en un arbitrario cultural construido históricamente, y que se transmite gracias a la segunda característica de esta acción:

b. La acción pedagógica opera y tiene éxito gracias a que se cumple la condición de que los agentes involucrados, tanto docentes como estudiantes, ignoran el carácter arbitrario de la misma y del orden social que transmiten; el desconocimiento de las relaciones históricas y de fuerza que movilizan el arbitrario transmitido legitima el ejercicio de la violencia simbólica. En este sentido, la acción pedagógica opera no a través de la razón como se esperaría dado el espíritu ilustrado que representa la universidad, sino de manera inconsciente, tanto del lado de quien la ejerce como de quien la recibe. En esa misma acción se generan las posibilidades para la estructuración de los habitus.

El concepto de acción pedagógica permite entender entonces cómo se producen los *Homo Academicus* (Bourdieu, 2008), como agentes que reconocen y recrean el orden social y científico que se transmite en las culturas académicas y hacen de ello una apuesta de vida.

La academia propone a sus recién llegados e iniciados, un “juego serio” (Bourdieu, 2003), que seleccionará únicamente a quienes se comprometan totalmente con las reglas del juego y desarrollen el sentido del juego o la *illutio* propia del mundo académico.

La producción de lectores dentro del campo universitario a través de la acción pedagógica es el mismo proceso con el cual se generan públicos estudiantiles, también compuestos por docentes iniciados, que son quienes aseguran la legitimidad y operación de las culturas académicas. Estos públicos están compuestos por dos grupos de estudiantes: Los iniciados y los heréticos.

El primer grupo de estudiantes son en quienes la acción pedagógica tiene éxito en tanto que a través de ellos se asegura la reproducción de las relaciones de poder y de dominación, así como la del “cuerpo docente”, en tanto normas y procedimientos a través de los cuales se regulan y controlan las trayectorias de formación. Los iniciados requieren invertir mucho de su tiempo en conocer y reconocer las reglas del juego, adquirir las categorías de lo pensable y lo impensable dentro de su disciplina, desarrollar los habitus requeridos para triunfar en el campo y ganar capital social y simbólico. Los ortodoxos fijan unas posiciones para los iniciados y los fijan en unas identidades, controlan los tiempos que se requieren para ascender en la carrera, por ejemplo la distancia en término de requisitos que hay de estudiante destacado a monitor, de este a auxiliar de investigación, de allí a coinvestigador, o la distancia que hay entre docente de cátedra, docente medio tiempo y titular.

El poder universitario opera de esta manera como la capacidad de actuar sobre las esperanzas y las expectativas de estudiantes y sobre las probabilidades de ascender en su carrera (Bourdieu, 2003). Los ortodoxos también establecen con sus estudiantes una relación de patrocinador a cliente en tanto que entre ellos media un mercado de capital social y simbólico que les interesa promover a las dos partes de la relación: al patrocinante le conviene transmitir su capital social y simbólico a fin de que se continúe transmitiendo el mismo orden social y científico que garantiza la preservación de su poder y su influencia en el mundo académico, y al estudiante le conviene acceder a los bienes que ofrecen los docentes experimentados en términos de capital social y simbólico con el fin de ganar posiciones de reconocimiento dentro del campo. Las relaciones y transacciones que se establecen entre patrocinante y cliente se pueden expresar en diversas prácticas, como la dirección de una práctica profesional o de una tesis, la vinculación a un grupo de investigación, la producción de publicaciones en coautoría, etc. Como condición paradójica del campo intelectual, una de las condiciones que deben cumplir el iniciado para mantener su trayectoria alineada con la de sus patrocinadores en ocasiones implica la restricción a la libertad intelectual; es decir, la posibilidad de seleccionar problemas y metodologías de acuerdo con sus intereses; en contraste, la condición es que debe investigar y reproducir los problemas, conceptos y métodos establecidos por su patrocinador.

Entre unos y otros agentes del campo académico se establece una complicidad mediada por las características de las relaciones de las que participan en el campo; en palabras de Bourdieu “el capital llama al capital” y los agentes que son poseedores de un capital específico y de una autoridad pedagógica se conectan fácilmente únicamente con aquellos agentes cuyas disposiciones de habitus están dadas para reconocer y valorar los capitales específicos que ofrece, es allí donde media la posibilidad de elección dentro de las condiciones objetivas de los estudiantes, donde estrictamente no son los docentes quienes eligen a sus estudiantes sino que los primeros son elegidos por las disposiciones de habitus de los estudiantes.

Con el grupo de los agentes “herejes” ocurre algo similar en la fórmula del “capital llama al capital” ; así, aquellos docentes y agentes culturales que están en regiones marginales dentro del campo suelen atraer a estudiantes que no se identifican completamente con su cultura disciplinaria y han desarrollado unas trayectorias de formación en las márgenes de la autoridad académica. El capital cultural que media entre docentes y estudiantes les permite acercar sus trayectorias en la medida en que los agentes descubren otros sentidos del juego con otros valores diferentes a los institucionalizados; esa *illutio* compartida, que al mismo tiempo es una lucha consciente contra la imposición de las culturas académicas institucionalizadas, genera otro tipo de lazos que están mediados por un interés diferente al que se da en las relaciones entre ortodoxos e iniciados; pues aquí no hay un capital simbólico que preservar y reproducir, sino que hay un capital cultural que se intercambia entre unos agentes y otros. Además, las posiciones marginales de unos y otros

agentes y su desinterés en el poder universitario, excluye de entrada el interés por controlar las trayectorias (Bourdieu, 2003). Así, mientras que los iniciados establecen relaciones de patrocinantes y clientes, los herejes establecen relaciones entre maestros y discípulos. Al proponer unos valores diferentes a los reconocidos por el orden académico legítimo, y unas prácticas alternativas a las del poder universitario, la acción de los herejes se identifica también como una *subversión* del orden social.

La mediación del capital cultural y la marginalización de la lógica universitaria, no niega sin embargo la operación de la acción pedagógica y de sus efectos en el sentido ya explicado; sin embargo, el dinamismo de las tomas de posición en estas regiones marginales de la academia, por el ejercicio constante de la crítica le permite a los agentes con mayor facilidad hacer de su práctica cotidiana un autoanálisis desde sus posiciones sociales y atemperar los efectos de la acción pedagógica.

Conclusión del capítulo

Los diversos conceptos y líneas teóricas que se han revisado acerca de las definiciones de profesión y campo académico-profesional, obligan a unas líneas finales para definir la posición del autor para comprender estos conceptos. Los desarrollos sociológicos trabajados en este capítulo se orientan todos a la comprensión de la interdependencia entre las relaciones económicas, políticas y culturales, a partir de las cuales se construyen las instituciones de reproducción cultural que definen las prácticas profesionales desde la modernidad, específicamente la universidad y el mundo académico, los cuales son el marco en que se desarrolla esta investigación. De las tres líneas teóricas exploradas, al final se opta por una cuarta, que, a juicio del autor, propone un punto de vista que expresa también la herencia de estas tres tradiciones y las articula en una teoría social acerca de las relaciones economía-cultura y saber-poder: la teoría de los campos de Bourdieu. Este posicionamiento teórico resulta muy pertinente para el objetivo de esta investigación, de comprender desde las prácticas cotidianas algunas relaciones posibles entre universidad y sociedad, recurriendo también al estudio de las trayectorias sociales comprendidas también desde la teoría de Pierre Bourdieu.

4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico se presentará en este capítulo, tomando como referente la propuesta que desarrolla Nora Mendizábal en Vasilachis (2006) sobre los componentes de un diseño de investigación cualitativa. Se presentará entonces el diseño metodológico construido describiendo los siguientes puntos: a) Método; b) Técnicas de recolección de información; c) Diseño; d) Unidades de análisis; e) Participantes; f) Accesibilidad y criterios éticos; g) Técnicas de recolección de información y fuentes; h) Estrategias usadas para el análisis de información; i) Ubicación del investigador en el proceso de investigación; j) Criterios de calidad; k) Limitaciones del estudio.

4.1 El enfoque biográfico en Ciencias Sociales

El conjunto de investigaciones en Ciencias Sociales que trabajan con los relatos de vida e historias de vida, abarcan diversidad de orientaciones teóricas y metodológicas. De acuerdo con Bertaux (1999/1980), las escuelas de pensamiento que trabajan con este enfoque incluyen desde el marxismo sartriano (e.g Ferrarotti), el materialismo, el neomaterialismo (e.g Wallerstein), el estructuralismo (e.g Bertaux y Bertaux Wiame) o simplemente empirismo (e.g Kemeny, Lefebvre-Girouard, Karpati, Léomant) hasta la teoría de los roles (e.g Luchterhand) y la hermenéutica (e.g Kolhi), pasando, por supuesto, por el interaccionismo simbólico (e.g Denzin) y muchas corrientes teóricas inspiradas en los trabajos de Max Weber (e.g Camargo), Louis Dumont (e.g Catani), Fernand Dumont (e.g Gagnon). Pero esta diversidad se enriquece con la participación de investigadores que utilizan el relato de vida en el contexto de otras disciplinas, tales como la antropología (e.g Elegeöt), la historia social (e.g Thompson, Syngé, Bertaux-Wiame), la psicología social (e.g Hankiss) y la psicohistoria (e.g Elder).

Igualmente, los objetos de estas investigaciones son diversos e incluyen las experiencias de grupos sociales específicos como obreros, campesinos, artesanos, élites, y problemas como la imagen de sí, los valores, la historia psicológica, conflicto de roles, trayectorias de vida, estilos de vida, etc.

En la literatura del enfoque biográfico se distingue entre los relatos de vida (*life stories*) y las historias de vida (*life histories*). Norman Denzin argumenta que el relato de vida es la historia de un hecho biográfico tal como lo cuenta y lo recuerda una persona, independientemente del grado de veracidad de los hechos, mientras la historia de vida es un estudio de caso en el cual se emplean diferentes herramientas metodológicas y fuentes para reconstruir una historia, tales como el relato autobiográfico, documentos, testimonios de

familiares y personas cercanas, historias clínicas, test psicológicos, etc., con el fin de reconstruir lo más verídicamente posible una biografía.

De acuerdo con Bertaux (1999/1980) agrupar estas metodologías bajo el concepto de “enfoque biográfico” no solamente designa la aplicación de herramientas como la entrevista a profundidad sino que además supone la adopción de unos presupuestos ontológicos y epistemológicos sobre la construcción de la realidad y la necesidad de conciliar la observación y la reflexión en la elaboración de las historias individuales y colectivas.

Bertaux (1999) discute la distinción que tradicionalmente se hace en Ciencias Sociales en los abordajes al interior del enfoque biográfico en relación con la dimensión estructurante del tipo de *objeto sociológico* estudiado. Mientras algunos investigadores que trabajan con este enfoque se concentran en las estructuras y procesos “objetivos”, que tienen que ver con las formas particulares de vida material, producción y reproducción, trabajo y consumo, y la organización de las prácticas que develan las relaciones de reproducción del orden social; otros investigadores se concentran en el nivel sociosimbólico, las interpretaciones y representaciones que se construyen alrededor de un acontecimiento o proceso, y a través de los relatos de vida tratan de dar cuenta de los complejos de valores y representaciones que existen en el ámbito colectivo, intersubjetivo y a nivel subjetivo.

Frente a esta distinción, este autor argumenta que en realidad los niveles socioestructurales y sociosimbólico constituyen “lo social” como realidad integral y dinámica y el estudio de las relaciones sociales implica abordar estas dos dimensiones estructurantes de la vida social. Es preciso reconocer entonces que “lo social no es fijo, es político y opera bajo la presión de fuerzas contrarias y cambiantes”. Estructura el campo de la praxis pero a su vez es objeto de esta praxis, es por esto que una sociología que pretenda formular un pensamiento sobre la praxis deben unificar en sus construcciones teóricas y abordajes metodológicos estas dos dimensiones estructurantes de lo social.

De una reflexión similar parte Bourdieu (1987; 2000), para analizar la estructuración del mundo social en la integración de las dimensiones objetivas y subjetivas; es decir, por una parte, las estructuras de distribución de recursos en un espacio social, la producción y reproducción material de estas estructuras, y por otra las representaciones y categorías de valoración y conocimiento que operan en las interacciones sociales. Estas dos dimensiones de las prácticas sociales se integran en órdenes sociales que se reproducen y se legitiman en la medida en que las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico, en la interiorización de las categorías de percepción y valoración del mundo social y el lugar propio dentro de estas relaciones.

Una “filosofía disposicional de la acción” (Bourdieu, 2000), aborda entonces la doble inscripción de lo social, en las relaciones materiales de producción y reproducción

de las instituciones y en las categorías y relaciones de sentido que construyen los sujetos dentro de un espacio social estructurado.

El espacio social, doblemente constituido en sus dimensiones objetivas y subjetivas es un espacio de potencialidades que están inscritas en la relación entre las estructuras de las situaciones y contextos de acción y la psicología de los individuos. Bernard Lahire (2006) desarrolla una teoría sociológica de las disposiciones como producto y condición de posibilidad de las experiencias socializadoras múltiples en las que participan los individuos en diversos grupos y en diferentes formas de relaciones sociales. Esta da cuenta de la estructuración de los *habitus* como principios generadores de construcción e interpretación de la realidad, los cuales organizan las prácticas sociales (Bourdieu, 1997).

De acuerdo con Lahire (2005), en las múltiples relaciones en las que se forman los sujetos, “se sintetizan o se combaten, se combinan o se contradicen, se articulan armónicamente o coexisten de forma pacífica, elementos y dimensiones de su cultura que en general son estudiados por separado, por los investigadores de las ciencias sociales” (p. XI). Habría que dar cuenta de esta estructura compleja integrada por esas diversas relaciones de interdependencia y las formas en que se comunican uno y otro contexto de interacción o relación social, dimensión de actividad o práctica social y generan distintas herencias culturales y disposiciones que se ajustan a los trayectos entre uno y otro contexto relacional.

Lo anterior implica desarrollar un método biográfico que ponga en cuestión al relato biográfico como secuencia lineal ordenada teleológicamente por un rasgo o característica de la persona que permanece invariable a lo largo de la vida. La “ilusión biográfica”, como la denomina Bourdieu (1987), consiste en la idea común en la literatura, en la filosofía y la investigación histórica, según la cual la vida de una persona es una secuencia ordenada de hechos que encierran una lógica teleológica implícita o explícita y en la cual cada uno de los rasgos de la personalidad hace parte de un sistema psicológico coherente que permanece relativamente estable y se adapta a todas las circunstancias.

El método biográfico debe entonces mostrar más que la síntesis o la coherencia, las variaciones intraindividuales de los comportamientos, creencias, sentimientos, pensamientos, actitudes, a través de los distintos momentos de la vida y de los múltiples contextos en los que se participa simultáneamente. De lo anterior se deriva la importancia de delimitar los contextos sociales en los cuales es posible reconstruir una disposición y los principios generadores de interpretación y de construcción de las prácticas sociales.

Lahire (2005) en su investigación estudia a través de las biografías de un grupo de personas, las variaciones intraindividuales de los comportamientos, actitudes, gustos, etc., en su doble dimensión sincrónica y diacrónica. La variación diacrónica se estudia a través de los distintos momentos de la vida de los individuos, y la variación sincrónica a través de

los diversos contextos socializadores, relaciones sociales y dominios de prácticas. De este modo se busca dar cuenta de los contextos socializadores y relaciones en los cuales se formaron los principios generadores de organización de la realidad y de construcción de identidad y práctica social que definen las relaciones de los sujetos con los contextos y prácticas sociales en los que participan actualmente.

La presente investigación no tiene como objetivo la reconstrucción de una biografía o de un habitus entendido como sistema de disposiciones flexibles relativamente transferibles de un contexto a otro (Bourdieu, 1997), pero recurre al relato biográfico como herramienta de reflexividad en relación con la formación profesional y la práctica social. En este sentido, se recurre a las trayectorias sociales como mediación de interacción entre los sujetos a través de la singularidad de sus historias y experiencias, y las estructuras, procesos y dinámicas de las instituciones en los cuales participan y se socializan.

En esta investigación el contexto institucional específico que interesa principalmente es la Universidad Pública colombiana, con sus características internas de organización y los sentidos que la atraviesan en sus prácticas cotidianas, y las prácticas en las que se enfoca son las de formación en una práctica social profesional en las Ciencias Sociales.

4.2 Unidad de análisis

Se entiende como unidad de análisis los elementos empíricos que se estudiarán en esta investigación, pudiendo ser estos, individuos, grupos, organizaciones, comunidades, documentos escritos, programas, etc. (Mendizabal, 2006).

Las unidades de análisis seleccionadas para este estudio son dos:

La primera unidad de análisis que se trabajará son las trayectorias sociales de formación de los participantes de este estudio, los cuales son definidos como estudiantes o egresados de las carreras de sociología y antropología de la Universidad Nacional de Colombia

La segunda unidad de análisis son las culturas académicas de los Programas de sociología y antropología de la Universidad Nacional de Colombia.

4.3 Participantes

El presente estudio se desarrolló con doce participantes, el grupo se conformó por estudiantes y egresados de la Universidad Nacional de Colombia pertenecientes a cohortes que iniciaron sus estudios entre los años dos mil dos y dos mil doce, cuyas edades oscilan entre los veinte y los treinta y cinco años de edad. Del grupo de entrevistados, seis son de la carrera de sociología y seis de antropología, e igualmente son seis estudiantes y seis egresados. Se desarrollaron con ellos entrevistas semiestructuradas basadas en las cuatro categorías propuestas; esta información se complementó con entrevistas a dos profesores de

cada disciplina reconocidos por sus aportes en docencia, investigación y/o gestión al desarrollo de la comunidad académica.

Los participantes fueron seleccionados mediante una estrategia de muestreo teórico, la cual se diferencia del muestreo cuantitativo porque su objetivo no es seleccionar una muestra con criterios de representación estadística sino que se plantea “seleccionar eventos o incidentes relevantes que sean indicativos de categorías conceptuales con sus propiedades y dimensiones” (Mendizabal, 2006, p.88). Igualmente, la estrategia de selección de la muestra incluyó una técnica de selección de casos por bola de nieve, es decir, que de acuerdo con los criterios teóricos requeridos para la investigación, se invitó a cada participante entrevistado a proponer posibles casos conocidos que compartieran esas características y de esa forma se fue completando el grupo de participantes.

Los criterios teóricos para la selección del grupo de participantes, como posibles variables que pueden tener incidencia en la primer unidad de análisis son:

- Origen socioeconómico: El cual se operacionalizó tomando como referente la distribución por estratos sociales en Colombia, dividiéndolo en tres grupos: a) Bajo: 1-2; b) Medio: 3-4; c) Alto: 5-6.
- Origen socioeducativo: El cual se operacionalizó en dos grupos: a) Proveniente de escuela pública; b) Proveniente de escuela privada.
- Disciplina académica: Se dividió en dos grupos: a) Sociología; b) Antropología
- Género: Se dividió en dos grupos: a) Masculino; b) Femenino
- Padres profesionales: Se dividió en dos grupos: a) Hijos de padres con título universitario; b) Hijos de padres sin título universitario.
- Participación política de familia nuclear: Se especificó si los padres o hermanos han tenido algún tipo de participación activa en actividades políticas a nivel local, tales como grupos, partidos, movilizaciones, redes, etc. Se dividió en dos: a) Familia con participación política; b) Familia sin participación política
- Origen geográfico: Se dividió en dos grupos: a) Nacidos en Bogotá; b) Nacidos en provincia (otra ciudades o pueblos).

La distribución del grupo de participantes de acuerdo con los criterios teóricos planteados a priori para la selección de los casos se muestra en el anexo 1.

4.4 Accesibilidad y criterios éticos:

El acceso a los participantes se dio a través de contactos, recomendaciones personales y redes sociales, se programaron los encuentros en distintos espacios, principalmente en los espacios de la Universidad Nacional de Colombia. Las relaciones se plantearon teniendo en cuenta el previo acceso de los participantes a la información general de la investigación, el

consentimiento informado que se dio de manera verbal explicitando el uso puramente académico de la información suministrada y la preservación de la información publicando únicamente la estrictamente necesaria para los objetivos de investigación, los beneficios de la investigación, e igualmente se garantizó a cada participante la devolución de los hallazgos una vez se cumplan las condiciones para hacer pública esta información.

4.5 Instrumentos y fuentes de recolección de información:

4.5.1 La entrevista a profundidad

La entrevista es una situación preparada para explorar algunos aspectos de la vida, la personalidad o las opiniones de una persona. Esta, en su organización puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada. La entrevista estructurada se asemeja más a una encuesta oral en la cual previamente se han demarcado muy bien las preguntas que se quieren formular y el orden en que se hacen, así como el manejo de los tiempos para contestar cada una; esta se usa en un modelo de investigación más positivista en el cual las categorías, los instrumentos y los procedimientos de análisis están previamente diseñados. La entrevista semiestructurada está construida sobre unas categorías básicas que le dan una organización esquemática y unas directrices, este esquema es flexible y se adapta al curso de la conversación, no se ciñe a un formato predeterminado que se deba cumplir estrictamente o en un orden dado, depende de la habilidad del entrevistador para manejar las secuencias y los tiempos, de modo que pueda explorar las categorías construidas. Finalmente, la entrevista semiestructurada no sigue ningún formato ni orden, ni intención más que explorar ciertas opiniones, sentidos, vivencias, interpretaciones, alrededor de un tema.

En su forma de aplicación las entrevistas pueden ser directivas, semidirectivas o no directivas. En las directivas, el entrevistador mantiene el control de la entrevista y el entrevistado se limita a hablar únicamente bajo su pauta y con la secuencia y tiempos que este le señala. En las entrevistas semidirectivas es más amplia la participación del entrevistado, pero el entrevistador mantiene la dirección de la entrevista aunque solo controla parcialmente las secuencias y los tiempos. En la entrevista no directiva, no hay control de los turnos de participación se asemeja más a una conversación espontánea.

De acuerdo con Bertaux (1999), el significado de una actitud directiva cambia a lo largo de una entrevista, esta se debe enfocar en una escucha atenta y en un cuestionamiento directo cuando es pertinente. Al comenzar la entrevista el objetivo es explorar los “marcos sociales” en los cuales se sitúa el sujeto, haciendo una exploración lo más amplia posible y en un segundo y tercer momento se debe precisar más en los elementos de interés para la investigación y mantener la entrevista alrededor de estos.

Como se desarrolló anteriormente, a partir del método biográfico la entrevista a profundidad está orientada a identificar no solamente los elementos simbólicos y la construcción de sentidos presentes en la biografía de los sujetos, sino también del contexto social, los elementos socioestructurales que constituyen los espacios sociales en los cuales participan los sujetos. En relación con otras metodologías cualitativas tiene sus propios criterios de validez.

Gran parte de la validez de una investigación desde el enfoque biográfico radica en el concepto de *saturación*, el cual es definido por Bertaux (1999), como un proceso de construcción de una representación del objeto de estudio a partir de las entrevistas. Un relato de vida puede aportar un conjunto de relaciones simbólicas y socioestructurales interpretadas desde la experiencia de los sujetos, lo cual brinda una visión parcial de los contextos sociales. Al cruzar varias de estos relatos se va construyendo una representación sobre un grupo social, una experiencia colectiva, un proceso, un objeto, etc.; a medida que se recopilan más casos, los nuevos casos pueden complementar, rebatir o cuestionar esta representación. Este proceso avanza hasta un punto en el cual los nuevos casos no aportan nada nuevo para la representación del objeto, es cuando se alcanza el *punto de saturación*. La profundización y extensión de este proceso de saturación depende de la precisión de los objetivos de la investigación y la delimitación de las categorías que se analizan. El número de casos y de entrevistas depende entonces de la habilidad para definir el punto de saturación.

Esta investigación se propone “analizar las trayectorias sociales de construcción de sentidos sobre la práctica profesional e intelectual que construyen estudiantes formados en el campo de las Ciencias Sociales al interior de la Universidad Pública colombiana”. Esto implica tomar en cuenta cuatro elementos: a) las trayectorias sociales, b) la práctica profesional e intelectual, c) el campo de las ciencias sociales, d) la universidad pública colombiana.

Con el fin de realizar un acercamiento empírico a las cuatro cuestiones señaladas, esta investigación propone la construcción de una entrevista, la cual está organizada con base a cuatro categorías teórico-empíricas que se han construido para dar cuenta del objetivo mencionado: a) Trayectoria biográfica, b) Territorios académicos, c) Práctica profesional, d) Universidad pública y contexto social semiestructurada (Ver anexo 2. Protocolo de aplicación entrevista semiestructurada).

4.5.2. Revisión documental

Para el estudio de la segunda unidad de análisis se trabajó con dos fuentes de información: una muestra representativa de las publicaciones colombianas de ciencias sociales entre 1950 y 2012, y la información de las propias entrevistas a profundidad.

Se identificaron las principales publicaciones seriadas de divulgación que son reconocidas como autoridad dentro del campo de las ciencias sociales en Colombia, por su tradición, su institucionalidad y la importancia de los desarrollos que han divulgado.

Se realizó un seguimiento de las siguientes publicaciones, desde su primer número hasta la actualidad:

- a) Revista Colombiana de Sociología, la cual pertenece al Departamento de Sociología de la Universidad Nacional
- b) Revista Análisis Político, la cual pertenece al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional
- c) Revista de Estudios Sociales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes
- d) Universitas Humanística, revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana
- e) Revista Colombiana de Antropología, del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (INCAH)
- f) Antípoda, Revista del Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes
- g) Maguaré, Revista del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional
- h) Nómadas, revista del Instituto de Estudios Sociales (IESCO) de la Universidad Central.

En las publicaciones revisadas se hizo el seguimiento de las temáticas y problemas de análisis o investigación planteados en los distintos momentos de la historia de estas publicaciones y especialmente se identificaron aquellos artículos que presentan estados del arte, discusiones y reflexiones sobre el estado de las Ciencias Sociales en Colombia y de las disciplinas académicas.

Metodológicamente, con el fin de delimitar las unidades de análisis e identificar las características o dimensiones pertinentes para interpelar la formación de los estudiantes al interior de este campo, se recurre a la aplicación de las categorías construidas a partir de los estudios de Suasnabar (1997) y Becher (2001), explicadas a continuación.

4.6. Estrategias de análisis de información

La información de las entrevistas fue grabada, transcrita, se organizó y se hizo una codificación axial con ayuda del software Atlas Ti, con base en el desglose de las siguientes categorías teóricas:

4.6.1 Categorías de análisis

4.6.1.1 Trayectorias sociales:

Se entiende por trayectorias sociales a las trayectorias de vida construidas en la circulación

por distintos espacios de relaciones sociales y la participación en distintas prácticas sociales y sus formas particulares de relacionarse con los capitales cultural social y simbólico, las cuales definen formas específicas de situarse socialmente con relación a los otros grupos. Se comprende entonces la conformación de trayectorias en la relación con las tres formas de capital:

Subcategorías

Capital Social: Inserción entre distintos grupos y redes sociales de apoyo para la movilización de recursos materiales y simbólicos.

Capital Cultural: Formas de mediación presentes en los grupos sociales, que construyen las prácticas sociales y las identidades, objetivándose a través de tres formas fundamentales: como instituciones, como bienes culturales (literatura, cine, música, obras de arte, tecnologías, etc) y habitus. Los habitus constituyen capital cultural incorporado que se materializa en las prácticas de construcción de identidad, formas de sentir, de pensar, de hacer, y de situarse en los contextos cotidianos de vida.

4.6.1.2. Territorios académicos o articulaciones académicas

Hace referencia a las distintas formas de articulación de las estructuras sociales y cognitivas en territorios específicos que definen modos de distribución y circulación de los saberes. Para la construcción de las subcategorías se recurre a las categorías definidas en el estudio de Claudio Suasnabar (1997) y el estudio de Tony Becher (2001):

Subcategorías

Culturas disciplinarias: Define todas aquellas características que hacen a una disciplina como comunidad y como cultura vuelta sobre sí misma, con sus propias formas de construir conocimiento y de reproducir las identidades. Indica también formas particulares de construcción de habitus desde los principios ontológicos, epistemológicos y éticos que guían la relación con un objeto de conocimiento construido interiormente.

Culturas institucionales: Define el conjunto de regulaciones que al interior de la profesión o disciplina, ponen en relación, posibilitan y restringen las relaciones e interacciones entre las comunidades académicas y entre los saberes que los circulan, así como autorizan o desaprueban modos específicos de ejercer la práctica profesional.

Culturas políticas: Define los espacios, las estrategias y criterios de ejercicio del poder que al interior de la comunidad profesional establecen la autoridad y la legitimidad de los actores y los grupos para definir su práctica social y distinguir unos valores sobre otros.

4.6.1.3. Práctica profesional:

La práctica profesional se entiende como práctica social resultante de trayectorias de formación y especialización en territorios específicos al interior de los grupos y las instituciones. Se sigue aquí la distinción que introduce Weber para entender la práctica profesional científica como vocación y como profesión, en la construcción histórica y cultural de sentidos y significados sobre las prácticas y las identidades.

Subcategorías:

Profesionalización: Refiere a las estrategias de regulación y articulación de los saberes y los actores que definen la estructura de un gremio o comunidad particular y sus características internas.

Vocación: La construcción de sentidos sobre la práctica profesional también se entiende como resultante de trayectorias de vida singulares a través de distintos espacios de interacción y prácticas sociales. Se indaga con esta categoría la singularidad y la motivación de estas trayectorias particulares.

Práctica social: Articulación de la práctica profesional con el contexto social amplio, con los otros actores y saberes presentes en la cotidianidad de una sociedad, así como con los procesos sociales e históricos amplios.

4.6.1.4 Universidad pública y contexto social

Con esta categoría se reconoce que la formación profesional no se da de manera aislada sino que se construye en un contexto social y cultural específico con pluralidad de posibilidades de construirse como sujeto. La universidad pública no está aislada sino que se tensiona cotidianamente con relación a múltiples procesos sociales históricos particulares y en esta relación desde los actores se construyen los múltiples sentidos de universidad.

Subcategorías:

Vida cotidiana: Engloba todas las relaciones que construyen los sujetos en su experiencia cotidiana y en los trayectos por los distintos territorios que cruzan la universidad pública.

Participación: Hace referencia a las formas como la universidad participa de los procesos sociales locales y como en esta participación se vinculan los sujetos a través de sus prácticas

Sentidos sociales y societales: Los sentidos construidos históricamente sobre la universidad pública también se construyen en relación con sentidos de sociedad, proyectos de sociedad y de vida en común que permean todas las prácticas. En esta línea, la

formación participa de estos múltiples sentidos sociales y societales.

4.7. Ubicación del investigador en el proceso de investigación:

Soy egresado de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, de ahí viene el propósito personal y teórico de este estudio que es comprender las trayectorias y las prácticas de formación en ese contexto. Comparto varios elementos de las trayectorias de los estudiantes y egresados entrevistados y me identifico con las mismas, así que la posición frente a los participantes es de empatía e identificación con sus trayectorias y sentidos, así como con las culturas académicas. Los participantes de este estudio comparten una mirada crítica sobre el problema y unas trayectorias activas, algunos más que otros; se puede diferenciar entre quienes han concentrado sus trayectorias en las prácticas académicas y quienes han participado además de manera activa en otras prácticas sociales y culturales. Un sesgo presente en el estudio, tanto de parte del investigador como de los participantes, son las relaciones afectivas, de identificación pero también de crítica, frente a la Universidad Pública y las Ciencias Sociales; no obstante, al ser esta una investigación hermenéutica y cualitativa, los sentidos subjetivos expresados no son interpretados como una debilidad del diseño sino como una fortaleza que permite una comprensión más profunda del problema de investigación.

4.8. Limitaciones del estudio

El estudio es limitado metodológicamente para dar cuenta de las prácticas sociales de formación, a pesar de que la entrevista en profundidad es un instrumento apropiado para profundizar en las trayectorias sociales; sin embargo, se podría lograr una comprensión más amplia del problema recurriendo a técnicas de observación en contextos naturales de carácter etnográfico o microetnográfico. Otra limitación del estudio puede ser la estrategia de muestreo, pues aunque hay diversidad de participantes y de casos dentro de los criterios teóricos propuestos, los casos trabajados se orientan hacia una posición de identificación y compromiso con la realidad de la Universidad Pública y de crítica a las relaciones sociales y económicas presentes en nuestro contexto local y nacional. Esto es porque la principal estrategia fueron las redes personales, por lo tanto hay cercanías en los sentidos e interpretaciones de las trayectorias y prácticas. Se echa entonces de menos la presencia de otras trayectorias posibles y sentidos dentro de la misma universidad, lo cual da un carácter limitado y subjetivo a los resultados.

4.9. Criterios de calidad

De acuerdo con Mendizabal (2006), en la investigación cualitativa se ha generado una necesidad de redefinir los criterios de calidad con los que trabaja la investigación cuantitativa debido a la naturaleza distinta de su objeto y sus metodologías. Así, Guba y

Lincoln en 1985 redefinieron estos criterios y en lugar de validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad, propone respectivamente los criterios de credibilidad, transferibilidad, seguridad-auditabilidad y confirmabilidad.

De acuerdo con la definición de estos criterios, en este trabajo se cumple la credibilidad entendiéndola como la relación de fiabilidad de los hallazgos presentados en la investigación en relación con las construcciones de sentido de los sujetos estudiados y del contexto. Esta se logra en la construcción de los datos por el procedimiento de triangulación que se da, en este caso, entre los sentidos que construyen los estudiantes, los análisis de los académicos profesionales que hacen análisis del campo y las profesiones, y los hallazgos en el estado de arte. Igualmente, la interpretación teórica de los hallazgos se cruza con los resultados de otras investigaciones sobre el tema, que llegan a conclusiones similares. El compromiso con el trabajo de campo también se valida en el registro exacto de las entrevistas y el procedimiento de transcripción de todas las entrevistas, y en el nivel de la interpretación, por el respeto de la perspectiva de los entrevistados y la inclusión de miradas contrapuestas sobre un mismo problema.

El segundo criterio de calidad es la transferibilidad, el cual hace referencia a la posibilidad de generalizar los hallazgos obtenidos en un estudio, de un contexto a otro con condiciones socioestructurales similares. En el caso de esta investigación, si bien los hallazgos se pueden explicar únicamente a partir de la comprensión del contenido y la dinámica del campo de las ciencias sociales en Colombia, la metodología permite identificar algunos elementos estructurales en la conformación de las instituciones académicas y sus territorios que pueden ser comparados con otros contextos de otros países y permite avanzar en la comprensión de los mismos. Igualmente, la matriz explorada de sentidos históricos y globales de las ciencias sociales posibilita lugares de interpretación en común sobre el desarrollo de estos sentidos, especialmente en relación con otros países latinoamericanos. Esta metodología en diálogo con el contexto conceptual sí podría ser transferida a otros contextos.

El tercer criterio es la seguridad, el cual redefine la confiabilidad de la investigación cuantitativa. También entendido como la auditabilidad, este criterio junto con la confirmabilidad, permite que otros investigadores puedan hacer seguimiento de los procedimientos de producción de los datos mediante la especificación de los instrumentos, categorías y procesos de procesamiento de la información. Al respecto, en la presente investigación se especifican el instrumento, las categorías con las que se construyó, los criterios de selección en el muestreo teórico y la estrategia de procesamiento de la información. La especificación de estos elementos metodológicos da una seguridad y confirmabilidad a los hallazgos del estudio.

HALLAZGOS

CAPÍTULO 5. EXPLORACIÓN DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

La exploración del campo de las Ciencias Sociales en Colombia se realizó a través de dos estrategias metodológicas: En primer lugar se hizo la exploración del estado de arte documental de las publicaciones en revistas especializadas, sobre el estado de las ciencias sociales en Colombia durante los últimos treinta años, logrando con esto tener una mirada histórica de las principales discusiones generadas en el campo. En segundo lugar, a través de entrevistas a profundidad con estudiantes y docentes, apoyado por fuentes testimoniales publicadas, se busca una comprensión de las relaciones dentro del campo, a partir de las trayectorias institucionales, grupales y biográficas, logrando de esta manera una mirada y una comprensión más amplia de las culturas académicas y de las relaciones dentro del campo, desde la cotidianidad de sus actores.

5.1. Aproximación al campo de las ciencias sociales desde el estado del arte

El campo intelectual de las ciencias sociales en Colombia está atravesado por múltiples relaciones de fuerza entre grupos de agentes y por distintas matrices generadoras de sentido acerca de la realidad social colombiana y la función que cumplen los intelectuales dentro de esta. La configuración de este campo de producción simbólica no puede entenderse de manera aislada con respecto a los procesos históricos de la sociedad colombiana, por esta razón su autonomía relativa también es forzada dentro del campo de poder político y por las tensiones propiamente políticas presentes en distintos momentos de la historia colombiana.

La exploración del campo de las ciencias sociales en Colombia se hizo en función del recorte introducido por las perspectivas, sentidos y discusiones generados en la institucionalización de las comunidades académicas y profesionales de la Sociología y la Antropología específicamente. Este recorte no pretende agotar las discusiones en la constitución del campo intelectual de las ciencias sociales ni ignorar los desarrollos provenientes de las otras diversas disciplinas que participan en su configuración, sino simplemente identificar las perspectivas, dinámicas y sentidos que atraviesan las prácticas de formación en las dos disciplinas de interés para este estudio, que son la sociología y la antropología.

Para realizar esta exploración se identificaron las principales publicaciones seriadas de divulgación que son reconocidas como autoridad dentro del campo de las ciencias sociales en Colombia, por su tradición, su institucionalidad y la importancia de los desarrollos que han divulgado.

Se realizó un seguimiento de las siguientes publicaciones, desde su primer número hasta la actualidad:

- a) Revista Colombiana de Sociología, la cual pertenece al Departamento de Sociología de la Universidad Nacional
- b) Revista Análisis Político, la cual pertenece al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional
- c) Revista de Estudios Sociales, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes
- d) Universitas Humanística, revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana
- e) Revista Colombiana de Antropología, del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (INCAH)
- f) Antípoda, Revista del Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes
- g) Maguaré, Revista del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional
- h) Nómadas, revista del Instituto de Estudios Sociales (IESCO) de la Universidad Central.

En las publicaciones revisadas se hizo el seguimiento de las temáticas y problemas de análisis o investigación planteados en los distintos momentos de la historia de estas publicaciones y especialmente se identificaron aquellos artículos que presentan estados del arte, discusiones y reflexiones sobre el estado de las Ciencias Sociales en Colombia y de las disciplinas académicas.

Metodológicamente, con el fin de delimitar las unidades de análisis e identificar las características o dimensiones pertinentes para interpelar la formación de los estudiantes al interior de este campo, se recurre a la aplicación de las categorías construidas a partir de los estudios de Suasnabar (1997) y Becher (2001), explicadas en el capítulo dos de este documento y precisadas también en la estructuración de la entrevista a profundidad diseñada para el presente estudio, estas son: culturas disciplinares, culturas institucionales y culturas políticas.

5.1.1 Culturas disciplinares:

5.1.1.1. Sociología

La matriz fundante de la sociología moderna en Colombia es el estructural-funcionalismo de Talcot Parsons, enfoque del cual esta disciplina toma en sus inicios sus presupuestos para declararse como una ciencia positivista fundamentada en los modelos del cambio social desarrollados por la escuela norteamericana de sociología, y desde allí enuncia la función del sociólogo en la integración de las estructuras sociales y la regulación del conflicto social.

La identidad de la sociología en Colombia, como disciplina se fundamenta en una concepción instrumental de su práctica, en la cual los saberes sociológicos y sus herramientas son relacionados directamente con el cambio social. Desde la concepción de la sociología moderna, el sociólogo es un “técnico del cambio social” (como lo indica el “Prospecto de Sociología”³ de 1961) y toda su acción estaría orientada a producir cambios en distintos niveles dentro de las instituciones. Debido al contexto social y económico de los años sesenta en Colombia y en la región, las principales especialidades que se institucionalizaron fueron la sociología de la violencia, la sociología rural y la sociología urbana; los problemas de la violencia bipartidista en los cincuenta y sesenta, el desarrollo del campo y la reforma agraria y el desarrollo de las ciudades, marcaron la producción sociológica y la práctica profesional durante los primeros años.

Esta disciplina ha conservado su ortodoxia en las escuelas y autores referentes principales, tales como Weber, Parsons, Marx y en los últimos diez años se ha institucionalizado Bourdieu (Gómez, Guerrero, Cepeda & Bacca, 2008). Igualmente, la producción por especialidades ha mantenido las tradicionales: sociología rural, sociología urbana, sociología política y recientemente se vienen instalando nuevas tales como la sociología de la ciencia, sociología de las religiones y sociología de la cultura. En cuanto a los temas que ocupan la cultura disciplinaria que son referentes para los problemas que se plantea la formación y la investigación, en la revisión de las publicaciones seriadas se identificó la vigencia de los objetos tradicionales de investigación, tales como la violencia, los derechos humanos, las instituciones democráticas, la planificación territorial urbana y

³ El Prospecto de Sociología es un documento histórico de 1961, el cual da las pautas para el desarrollo del primer currículo de sociología, bajo la decanatura de Orlando Fals Borda. Este documento está publicado en la Revista Colombiana de Sociología Vol 32 No 2. 2009.

rural, el mundo del trabajo, y otros problemas que se han abierto en las dos últimas décadas tales como las nuevas subjetividades, los medios de comunicación y nuevas tecnologías, los estudios de género y los nuevos movimientos sociales e identidades colectivas.

En materia de metodologías, la Investigación Acción Participativa (IAP) ha venido ganando terreno y constituyéndose en un referente de identidad para la disciplina y las nuevas generaciones de profesionales. Referentes como Orlando Fals Borda en tanto fundador de la IAP y de la sociología en Colombia, Alfredo Molano y Rodrigo Parra Sandoval en tanto continuadores y profundizadores de esta forma de orientar la práctica de investigación y sus supuestos implícitos de participación, compromiso, responsabilidad, ética y pluralidad, constituyen hoy en día referentes fundamentales para las nuevas generaciones.

Los debates y tensiones que atraviesa en la actualidad la comunidad académica y profesional tienen que ver con las transformaciones de la sociedad, la apertura de las ciencias sociales a nuevas metodologías y paradigmas de conocimiento de carácter transdisciplinario, tales como el paradigma de la complejidad y los estudios postcoloniales, la emergencia de nuevos movimientos sociales y la interculturalidad como forma de vivir en sociedad. Lo anterior implica para la comunidad sociológica y para las ciencias sociales en general, imaginar y proponer diálogos entre disciplinas, saberes, modos de articulación de la teoría y la práctica en la configuración de los currículos y en las prácticas de formación y de participar del cambio social en la contemporaneidad.

El currículo vigente de sociología en la Universidad Nacional (Anexo 3) está organizado en tres componentes: Componente de fundamentación, componente disciplinar o profesional y componente de libre elección. El componente de fundamentación incluye: introducción a la sociología, estadística social fundamental y fundamentos de las ciencias sociales.

El componente disciplinar o profesional por su parte está organizado alrededor de las tradiciones sociológicas centrales en el pensamiento occidental, organizados por seminarios de autor, los cuales son: Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim, también incluye un seminario de pensamiento sociológico latinoamericano y un componente flexible de otras teorías sociológicas. Estas asignaturas son complementadas por asignaturas sobre técnicas y metodologías de investigación tales como: Demografía, métodos cuantitativos, indicadores sociales, métodos cualitativos, taller 1 y 2 de investigación y trabajo de grado.

Finalmente, en el componente de libre elección el estudiante tiene la opción de elegir entre diversos cursos ofrecidos por el Programa, la Facultad o la Universidad en general; entre estas, el Departamento exige un mínimo número de créditos en las

asignaturas de los siguientes grupos: Grupo de Historia de Colombia (6 créditos), grupo de espacio y sociedad (3), grupo de sociologías temáticas (9), grupo de sociologías especiales (9), grupo de estructura de la sociedad moderna (6), métodos de investigación (3).

Otra forma de tener una mirada sobre la distribución de la disciplina por autores, referentes teóricos y escuelas, es desde su producción bibliográfica. En este sentido, Yuri Jack Gómez (2008) realizó un análisis de la producción de la revista del Departamento de Sociología, desde la bibliometría, quien citando a Guerrero (2008) indica: En cuanto a estructura de producción de artículos por especialidades los más frecuentes son en sociología política (19%) y teoría sociológica (15%); por otra parte, los autores más trabajados en esta publicación son: Pierre Bourdieu (65), Max Weber (33), Talcott Parsons (24), Anthony Giddens (20). En el estudio de la producción de tesis en el periodo 1991-2005, se encontró lo siguiente: En la estructura de producción por área disciplinar prevalecen la sociología rural (20%), sociología política (19%) y sociología de la cultura (18%), mientras que en los autores más citados están Max Weber (201), Karl Marx (193) y Pierre Bourdieu (124).

Lo anterior indica que en la distribución de la producción bibliográfica, los enfoques tradicionales siguen organizando el currículo, aunque hay novedades como la presencia de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens como referentes principales; igualmente ocurre con la distribución de las especialidades, siendo tres de las tradicionales (sociología rural, sociología política y teoría sociológica) las que predominan, con un avance en la producción en la especialidad de la sociología de la cultura.

Esta distribución de la producción investigativa también se puede evidenciar en la organización del más reciente Congreso Colombiano de Sociología, organizado por la Universidad de Antioquia en el 2014. En la distribución de las mesas de trabajo se puede observar que las escuelas clásicas siguen siendo determinantes en el campo, así como las especialidades tradicionales (sociología rural, sociología política, sociología del trabajo, sociología urbana), al tiempo que se abren cada vez más espacios para las nuevas sociologías (sociología de la cultura, sociología de la ciencia y de los intelectuales, sociología del cuerpo y las emociones, sociología de las migraciones, sociología de la música), problemas (la infancia, el arte, las nuevas ciudadanías) y la apertura a la recuperación del pensamiento latinoamericano y las epistemologías del sur (Boaventura de Sousa Santos, Hugo Zemelman), lo cual llama la atención (anexo programa del congreso).

Lo anterior indica las posibilidades que se están abriendo para la sociología en Colombia, que sin abandonar su base firme en las escuelas clásicas del pensamiento sociológico, se resignifica desde los nuevos problemas sociales y de la cultura, y el diálogo con propuestas alternativas de pensamiento sociológico más contemporáneas y con problemas diversos de investigación.

5.1.1.2 Antropología

La Antropología en Colombia surgió como respuesta a un proceso de consolidación del Estado liberal moderno, el cual en su propuesta de articulación e integración requería la inclusión de los indígenas y su legitimación como una de las identidades presentes en la fundación de la Nación. Es así como los gobiernos liberales impulsaron un conjunto de políticas de producción de conocimiento sobre las culturas indígenas habitantes del territorio nacional, del cual derivaron políticas de inclusión de estas culturas al proyecto nacional. La cuestión indígena entonces fue desde el principio el objeto de la antropología y alrededor de esta cuestión se constituyó como disciplina.

El principal referente fundador fue Paul Rivet, etnólogo francés formado en la escuela humanista europea, quien junto con otros intelectuales fundó la línea de formación etnológica en la Escuela Normal Superior y posteriormente el Instituto Etnológico Nacional en donde se formaron las generaciones fundadoras de los Departamentos de Antropología en nuestro país. La arqueología es el principal componente de los programas de formación en los Departamentos del país, con toda la línea teórica europea heredada de Paul Rivet, pero además se nutrieron de un fuerte componente práctico de aplicación en las regiones del país, orientado por los trabajos de Gregorio Hernández de Alba. La antropología aplicada también consolidó la práctica antropológica y formó un perfil de profesional caracterizado como investigador puro, observador y fiel registrador de la cotidianidad de las culturas indígenas y campesinas en nuestro país.

Los principales referentes en la formación antropológica son la escuela europea y norteamericana, siendo los principales autores referentes: Durkheim, Marx, Morgan, Malinowski y Levi Strauss (Ver anexo 4). Esta influencia de las escuelas extranjeras ha generado tensiones en los currículos y al tiempo que se mantiene esta influencia de las escuelas se demanda una antropología más aplicada, con más preponderancia de una investigación nacional comprometida con las realidades y movimientos sociales.

Myriam Jimeno (2007) señala las principales tendencias actuales de la antropología en nuestro país que responde a los estilos de hacer antropología desarrollados en distintos momentos históricos:

- a) Etnografía descriptiva con vocación totalizadora, en la cual el investigador

cumple una función de estudio profundo y descriptivo de las realidades y los procesos de las distintas culturas; b) Integracionista y reformista, es decir, la aplicación del conocimiento antropológico en las políticas de desarrollo local buscando impactos en las reformas de estas políticas, c) Antropología militante, en la cual los antropólogos asumen una posición en los movimientos sociales participando directamente en sus luchas y asumiendo un sentido revolucionario de su papel en estos movimientos, d) Práctica académica profesional, en la cual se desarrolla principalmente la investigación con el propósito de enriquecer los hallazgos acumulados sobre los distintos problemas específicos de conocimiento para asegurar su participación y movilización en la comunidad disciplinar académica.

Además de distinguir algunos sentidos sobre la práctica antropológica, es posible también formular ligados a estos sentidos algunas construcciones identitarias de los antropólogos y de su rol (Jimeno & Arias, 2011): a) Investigador puro, b) Profesional al servicio del cambio social, c) Investigador ciudadano. Este último sentido, el de investigador ciudadano, es planteado por Jimeno & Arias (2011) como un sentido de la práctica profesional en la cual esta se entrelaza con las posiciones y compromisos éticos que cada quien asume dentro de las instituciones y en los grupos y movimientos de los que participa; esta práctica puede ser interpretada por el antropólogo como revolucionaria o como reformista. Igualmente, hay otra identidad que se adjudica al antropólogo: un estereotipo como alguien diferente y alternativo tanto en sus estéticas como en sus acciones; este sentido un poco romántico sobre la acción social trae complicaciones a la hora de asumir una disciplina con una función social articulada a las instituciones públicas o privadas (Morales, 2007).

Una mirada a los problemas que ocupan actualmente la antropología en nuestro país y sus escuelas de formación, puede darla la producción de trabajos de grado (Jimeno, 2007), en los cuales se identifican principalmente trabajos en el área de la antropología social, arqueología, antropología biológica, antropología forense y etnohistoria. Igualmente, hay un auge de producciones en otra diversidad de temas como: identidades juveniles, identidades de género, estudios indígenas y afrocolombianos, desplazamiento forzado, estudios del cuerpo, políticas sociales, educación, religiosidad, migraciones, conflicto y violencia.

La revisión de las revistas en ciencias sociales también permite ver cómo las áreas de investigación también se han venido diversificando. Así, desde los temas más clásicos identificados con los estudios indígenas, la arqueología y etnología, en los últimos diez años se abre un abanico de problemáticas y áreas que tienen que ver con las nuevas identidades y subjetividades, la memoria y el conflicto, los estudios de género, el cuerpo y la sexualidad, los medios de comunicación e industrias culturales, la antropología visual, las migraciones, los derechos humanos, etc. Esta mirada se puede complementar también con la revisión que hace Jimeno de los temas que trabajan los grupos de investigación de la Universidad Nacional: Estudios regionales y territoriales, violencia y conflicto social,

estudios de género, cuerpo y sexualidad, salud y enfermedad, emociones y subjetividad, estudios de etnicidad y afrocolombianos, ecología histórica, migraciones, educación, historia de la antropología, antropología histórica, antropología biológica, arqueología y patrimonio cultural.

5.1.2 Culturas institucionales

5.1.2.1 Sociología

La sociología en Colombia tiene su matriz en la Universidad Nacional de Colombia, donde es fundada la primera Facultad en donde se instituyó el Departamento en 1959 y la Facultad en 1961. Esta Facultad se constituyó en el principal centro de producción de pensamiento y teoría social en el país, articulando el legado de la Escuela Normal Superior y el Instituto Etnológico Nacional, primeros centros de producción de investigaciones sociológicas y antropológicas en nuestro país. De acuerdo con Segura & Camacho (1999), en la fundación de la Facultad convergieron diversas líneas de pensamiento representadas en cada uno de los intelectuales que asumieron su dirección: El protestantismo presbiteriano representado por Fals Borda quien también trajo una formación fuerte en el pensamiento positivista, el catolicismo progresista representado por Camilo Torres, el pragmatismo de William Pearse y la trayectoria en investigación etnológica representado por Virginia Gutiérrez de Pineda y Roberto Pineda Giraldo, y el humanismo del filósofo Tomas Ducay. Estas herencias de pensamiento y tradiciones diferentes convergieron en la misión social que tomaron las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional a partir de la fundación de la Facultad, como un medio para conocer y mejorar las condiciones de vida de los grupos menos favorecidos socioeconómicamente y generar procesos para su emancipación. A partir de esta experiencia y siguiendo estas líneas de pensamiento se fundaron las carreras de sociología en la Pontificia Universidad Javeriana y en la Pontificia Bolivariana de Medellín. Posteriormente se fundaron los Programas de la Universidad Autónoma Latinoamericana y San Buenaventura en Medellín.

Con la fundación de estas Facultades se fundaron también los primeros centros de investigación social en las respectivas universidades que constituyeron la primer red de instituciones en la producción de pensamiento y teoría social: La Sección de Investigación Social en la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional, el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) en la Universidad Javeriana, y el Instituto de Estudios Sociales de la Pontificia Universidad Bolivariana.

En 1962, en el marco del Primer Congreso Colombiano de Sociología se fundó la Asociación Colombiana de Sociología que consolidó la primera comunidad académica con estas Facultades y trazó una misión social de apoyo a las instituciones públicas y al

desarrollo del país. En 1964 se fundó el Programa Latinoamericano de Desarrollo (PLEDES) en la Universidad Nacional, el cual fue financiado principalmente por fundaciones extranjeras y entidades de cooperación internacional interesadas en generar proyectos de desarrollo dentro del marco de la Alianza para el Progreso; este fue el primer postgrado en Ciencias Sociales en Colombia y fue dirigido por Fals Borda. A través de este programa se transmitió una línea de pensamiento desarrollista alimentado también por la teoría de la dependencia que comenzaba a formularse desde la CEPAL.

Los primeros años de la sociología en Colombia se desarrollaron en el marco de una estrategia entre las instituciones de la sociedad civil y el gobierno del Frente Nacional para impulsar políticas reformistas como la reforma agraria y las juntas de acción comunal. Sin embargo, en el transcurso de la década de los sesenta, a medida que los gobiernos asumieron una posición radical con políticas represivas contra los movimientos sociales, las instituciones se fueron aislando y radicalizándose en una posición política defensiva contra el Frente Nacional. Esto ocurrió con las Ciencias Sociales, las universidades y el Movimiento Estudiantil, y los movimientos sociales en general.

El rápido crecimiento y el proceso de institucionalización de la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional dio un giro a partir de 1966 cuando comenzó un proceso de crítica interna y externa que generó en una desinstitucionalización y fragmentación de la comunidad académica de los años anteriores. De acuerdo con Restrepo & Restrepo (1980), esa ruptura del proceso responde a dos hechos: a) La incidencia de la reforma estructural y administrativa de la Universidad Nacional desarrollada con el plan de integración o “Plan Patiño”, b) La radicalización política e ideológica de los actores universitarios y el cambio de la posición de la institución frente al gobierno.

El plan Patiño de reestructuración de la Universidad Nacional integró los programas académicos y unidades de gestión e investigación existentes en las Macrofacultades que conocemos actualmente. Los departamentos pasaron a ser las unidades primarias de gestión mientras que las facultades pasaron a ser unidades secundarias. La actual Facultad de Ciencias Humanas es el resultado de un proceso de fusión y articulación con criterios administrativos, de distintas unidades académicas con planes curriculares y características administrativas muy diferentes que pasaron a ser los Departamentos. Así, en 1966 se integró la Facultad de Filosofía y Ciencias Sociales con los Departamentos: Antropología, Ciencias de la Educación, Economía, Filosofía e Idiomas, Geografía, Historia, Psicología y Sociología. Posteriormente se agregarían los Departamentos de Contaduría y Administración, para pasar a integrar la nueva Facultad de Ciencias Humanas y en 1979 estos dos últimos se separarían junto con Economía para integrar la nueva Facultad de Ciencias Económicas. Todas las anteriores secciones de investigación fueron derivadas de la Facultad al actual Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) en donde funcionan actualmente.

Los anteriores cambios administrativos y reestructuraciones no se dieron sin una serie de controversias y confrontaciones por definir el objeto de las Ciencias Sociales y cada una de las comunidades que la integran, las metodologías y procedimientos legítimos en la investigación social y las disputas por apropiación de recursos y jerarquización de unas comunidades sobre otras; lo anterior llevó a una radicalización de las posturas de las comunidades y sus identidades.

El segundo proceso que atravesó a las comunidades académicas fue la radicalización política de los actores universitarios y la reacción contra la injerencia internacional. En un contexto de violencia política interna e intensificación de las luchas antiimperialistas en el continente y en el mundo en el marco de la Guerra Fría, así como con el levantamiento de diversos grupos armados y movimientos sociales en el continente y el mundo, surgió la necesidad de afianzar las identidades políticas y producir interpretaciones propias y respuestas a ese contexto. Dentro de las universidades se comenzaron a generar centros de pensamiento crítico en los cuales se fortaleció el movimiento estudiantil y se adoptó una postura de rechazo y confrontación con el gobierno nacional, una postura antiimperialista y a favor de las resistencias de los movimientos sociales. En ese contexto, se produjo el rechazo por parte de la comunidad hacia la participación de las fundaciones extranjeras en la financiación de la investigación y una crítica al marco teórico sociológico fundado en una matriz funcionalista norteamericana; como respuesta al rechazo a todo lo norteamericano se profundiza el pensamiento europeo de izquierda, fundamentalmente el marxismo y en menor medida los desarrollos de Max Weber.

La crítica emergente del colonialismo intelectual y la necesidad de producir “ciencia propia”, como se llamó la publicación de Orlando Fals Borda, produjo una ruptura que marcó el posterior desarrollo de la sociología y de las ciencias Sociales. Intelectuales de reconocida trayectoria en las ciencias sociales, como lo fueron Camilo Torres, Virginia Gutiérrez de Pineda, Eduardo Umaña Luna, María Cristina Salazar, entre otros, viraron a la construcción de una nueva forma de pensamiento, identificada por algunos como un “pensamiento social revolucionario”, sostenido sobre cuatro elementos: la crítica a la vigencia del colonialismo en el campo intelectual, la denuncia del imperialismo y sus relaciones con el modelo desarrollista vigente en el pensamiento de las élites, la defensa y promoción de un pensamiento social proveniente del saber cotidiano de los pueblos que responda a sus problemas y condiciones de vida y siendo coherente con este planteamiento practicaban formas de organización que ampliaran la participación cultural y política desde las bases sociales. El libro publicado “La violencia en Colombia” es el resultado de ese proceso de transición en que se confrontaron directamente los poderes de las élites y sus instituciones, haciéndolos directamente responsables de la violencia social y política que desgarraba al país.

El proceso de tensión y confrontación entre el gobierno y las universidades en los

sesenta, la radicalización de la violencia, uno de cuyos resultados es el asesinato de intelectuales fundamentales como Camilo Torres, llevó a la persecución de los intelectuales y los movimientos que impulsaban, se cerraron los programas de sociología de los jesuitas, en la Javeriana y la Pontificia Bolivariana, también en la Universidad de Antioquia y todos sus centros de pensamiento crítico; el programa de la Universidad Nacional también fue cerrado por dos años. El periodo también se caracterizó por el primer impulso de privatización de la educación y la apertura a la injerencia de actores privados además de la iglesia. El retiro y aislamiento de la sociología de las funciones desempeñadas anteriormente en las instituciones públicas tuvo como efecto la entrada de los actores privados a desempeñar estas funciones a través de sus centros de investigación, bajo la figura de “consultorías”, tal como sucedió con la Universidad de los Andes.

La Asociación Colombiana de Sociología se disolvió en 1969 y con esto quedó fragmentada la comunidad, se retiraron intelectuales fundamentales como Orlando Fals Borda y las gestiones de los Departamentos entraron en crisis, agudizada por la crítica del movimiento estudiantil a la academia.

Con esta situación, la sociología entró en un letargo como comunidad académica que se extendió casi una década más hasta que en 1978 se produjo un evento que marcó su renacimiento: El Tercer Congreso Colombiano de Sociología. Una comunidad académica más reflexiva y consciente de sus errores pasados dio un nuevo impulso a una disciplina más plural, con nuevas perspectivas abiertas y desafíos a resolver. Como resultado de este proceso se reactivó la Asociación Colombiana de Sociología en 1979 y se fundó la Revista Colombiana de Sociología y el Departamento de Sociología de la Universidad del Valle. Los anteriores procesos marcaron durante los ochenta el desarrollo de una disciplina abierta a las discusiones contemporáneas, plural y consciente de su papel en la transformación de la sociedad. En los noventa este impulso continuó con la multiplicación de programas de sociología, coloquios, congresos y publicaciones seriadas en las distintas universidades del país, la apertura de nuevos programas de postgrado y la institucionalización de las actividades de consultoría como actividades de extensión en universidades públicas y privadas.

Igualmente, en estas décadas se profundizaron las dinámicas de descentralización en los programas de sociología, pasando a tomar un papel protagónico las universidades regionales de Antioquia y del Valle, las cuales asumieron la misión de promover los estudios en las regiones para participar en los planes de desarrollo locales. Estas décadas también estuvieron caracterizadas por la apertura de las comunidades a los estudios interdisciplinarios, lo cual llevó a la fundación de nuevos centros de estudios sociales con esta perspectiva, tales como el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) y el Centro de Estudios Sociales (CES) en la Universidad Nacional, el Instituto de

Estudios Políticos y el Centro de Estudios de Género de la Universidad de Antioquia y el Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica de la Universidad del Valle. Este florecimiento de una comunidad académica más madura también permitió una profundización de la IAP en los estudios regionales y su institucionalización como uno de los referentes principales de la práctica sociológica en nuestro país.

En la actualidad, la comunidad académica sociológica en nuestro país está soportada principalmente en cuatro centros de pensamiento y producción intelectual localizados en: La Universidad Nacional, La Universidad de Los Andes, La Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle. Además, las principales instancias de coordinación de las actividades y legitimación de la práctica son la Asociación Colombiana de Sociología y la Red Colombiana de Facultades de Sociología (RECFADES), compuesta por los programas de formación de sociólogos: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad Externado de Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Simón Bolívar, Universidad Popular del Cesar, Universidad del Valle, Universidad del Pacífico, Universidad Icesi, Universidad de Caldas y Universidad de Nariño.

5.1.2.2 Antropología

El primer centro de formación antropológica fue el Instituto Etnológico Nacional en el cual Paul Rivet, Wólfram Schotellius, Gregorio Hernández de Alba y José de Recasens formaron a las primeras generaciones de antropólogos en la escuela etnológica europea y en el pensamiento indigenista. El pensamiento indigenista fue la base sobre la cual se construyó la práctica de la Antropología nacional, una corriente de pensamiento fundada en los movimientos sociales, y la cual se nutría de las realidades socioeconómicas de los resguardos indígenas motivada también por el movimiento indigenista mexicano del Instituto Nacional Indigenista Mexicano (Pineda, 1999). El movimiento indigenista de tendencia nacionalista fundó el Instituto Indigenista Colombiano en 1942, el cual difundió su práctica principalmente a través de dos medios: La Revista del Instituto Etnológico Nacional y el Boletín de Arqueología. En este periodo se fundaron también los centros regionales de enseñanza especializada de la disciplina y de investigación junto con la creación de parques antropológicos y centros etnológicos en San Agustín, Sogamoso, Tierra Adentro, y el Parque Arqueológico Nacional en Facatativá; estos institutos etnológicos regionales eran relativamente autónomos en relación con el Instituto Etnológico Nacional.

La formación de los Departamentos de Antropología se dio a partir de las estructuras y programas de los centros de formación regional y el Instituto Etnológico Nacional. Los primeros Departamentos que existieron fueron en: Universidad de Los

Andes, Universidad Nacional, Universidad de Antioquia y Universidad del Cauca. El Departamento de la Universidad de los Andes fue el primero en fundarse en 1963, al tiempo que se formalizaba la sección de Antropología de la Universidad Nacional. Estos primeros Departamentos fundados por antiguos estudiantes del Instituto de Etnología, quienes institucionalizaron una nueva línea de formación alternativa a la escuela de Rivet, la escuela norteamericana, fundamentada más en las investigaciones empíricas sobre las culturas indígenas y campesinas, transmitiendo el concepto de una antropología aplicada al estudio de nuestras culturas y la resolución de problemas sociales.

El Departamento de la Universidad Nacional fue fundado por los antropólogos Virginia Gutiérrez, Roberto Pineda Giraldo, Milciades Chávez, Juan Friede, Luis Duque Gómez, Enrique Valencia y Blanca Ochoa; este grupo de investigadores fortaleció un currículo basado en la investigación y la antropología social.

Por su parte, los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff, fundaron el Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes, acompañados por el cuerpo docente: José de Recasens, Silvy Broadvent, Remy Bastien, Lucy Cohen, Stanley Long, Juan Villamaría y Segundo Bernal. Esta escuela de antropología se consolidó con la línea norteamericana conocida como Escuela de Cultura y Personalidad de Ralph Linton y Abraham Kardiner, y su currículo se organizó principalmente haciendo énfasis en la antropología cultural.

Los Departamentos de Antropología de la Universidad de Antioquia y del Cauca surgieron posteriormente de los Institutos Etnológicos de estas regiones y sus currículos se fundamentaron especialmente en el área de la arqueología, con una visión global de esta materia y se especializó en los estudios aplicados en el estudio de las culturas de las regiones.

En el transcurso de la década del sesenta estos Departamentos se consolidaron y tuvieron una amplia producción. Sin embargo, la crisis política institucional que sacudió al país durante esa época y la radicalización de la violencia hacia los movimientos sociales puso en cuestionamiento el papel de las universidades y de los intelectuales en sus alianzas con el gobierno, los movimientos sociales y las entidades internacionales. La denuncia del colonialismo intelectual también sacudió los cimientos de los Departamentos de Antropología y la violencia se dirigió contra los académicos que fueron expulsados y perseguidos, tanto por el gobierno nacional como por los movimientos revolucionarios; tal fue el caso de Alicia Dussan, Virginia Gutiérrez de Pineda y Gregorio Hernández de Alba entre otros, los fundadores que fueron expulsados de sus respectivas escuelas, criticados y censurados.

Las escuelas europeas y norteamericana fueron reemplazadas por una escuela marxista que criticó el estructural-funcionalismo e institucionalizó nuevos referentes como

Marx, Althousser y Morgan, dirigiendo su crítica principalmente a las características de una ciencia anticolonialista y para la emancipación de los pueblos. Las tensiones en el currículo permanecieron durante la década del setenta y se impregnó de las luchas políticas al interior del movimiento estudiantil. Únicamente hasta 1977, resurgió la comunidad disciplinar con el Primer Congreso Colombiano de Antropología en 1977 y la Revista Maguaré, revista del Departamento de Antropología de la Universidad Nacional.

En los años ochenta los currículos se flexibilizaron, se desplazaron los anteriores seminarios de autor y se abrieron más cursos de antropología aplicada, se abrió una pluralidad de tendencias, discusiones e inclusión de problemas contemporáneos de investigación.

El Departamento de Antropología de la Universidad Nacional actualmente ofrece tres programas académicos: la carrera de Antropología, la Maestría en Antropología Social con énfasis en antropología biológica y arqueología y el Doctorado en Antropología Social. El currículo sigue el plan de 1984, el cual está organizado en ciclo básico y superior y está integrado por asignaturas centrales en antropología social, etnología y arqueología y materias complementarias en lingüística, antropología física, etnohistoria e historia. Las líneas principales son en antropología social, arqueología y etnohistoria, también se integran nuevas líneas como la forense, los estudios de género, médica, entre otras, apoyándose en las relaciones investigación-docencia-extensión que realiza el Departamento a través de espacios como el laboratorio de antropología forense.

Los programas de antropología en el país se han incrementado como respuesta a las demandas sociales de antropólogos en las distintas regiones. Hoy en día hay trece Departamentos en el país, cinco en Bogotá de los cuales cuatro son de universidades privadas, y ocho públicas regionales, en Magdalena, Cauca, Caldas, Antioquia, Valle y Chocó. Entre estos programas, tres ofrecen una Maestría en Antropología Social: La Universidad Nacional, la Universidad de los Andes y la Universidad del Cauca; además la Nacional ofrece Antropología forense y Arqueología. El primer doctorado fundado fue en la Universidad del Cauca, después en la Universidad de los Andes y en la Universidad Nacional.

5.1.3 Culturas políticas

5.1.3.1. Sociología

La sociología es clave en la historia de Colombia porque se constituyó como el saber principal para la construcción de la sociedad y del Estado. Los principales precursores de este saber son las élites políticas del siglo XIX y XX quienes recurrieron al saber sociológico y la producción de conocimiento social para legitimar el orden social vigente y su proyecto de Nación. Entre estos precursores figuran Salvador Camacho Roldan, Rafael

Núñez, José María Samper y Luis López de Mesa. El espíritu academicista y científico de esta élite ilustrada representado en una retórica refinada y complicada cumplía la función de presentar como objetivo y neutral un proyecto de sociedad modelado por la pertenencia a las élites económicas y políticas clase. De acuerdo con Obregón (1987) esa fue la principal función de la sociología en su constitución: establecer unas relaciones entre el lenguaje académico y el lenguaje político y legitimar una práctica política en la conformación del Estado; en este sentido, se constituyó en ideología científica.

A partir de la fundación de la primera Facultad de sociología se hizo evidente la relación entre las ideas sobre el orden social, el cambio social y las instituciones políticas que las materializan. La Facultad de Sociología de la Universidad Nacional fue fundada gracias a la intervención del gobierno del Frente Nacional, la Iglesia y las fundaciones norteamericanas Ford y Rockefeller. La alianza de los intelectuales de las Ciencias Sociales con las instituciones del Estado hizo evidente la relación directa entre saber y poder y la función de la ciencia en la construcción de esas relaciones: Orlando Fals Borda y Camilo Torres desarrollaron alianzas estratégicas con diversas instituciones del Estado como el Ministerio de Agricultura, el Incora, el Muniproc, e internacionales como la Ford, Rockefeller y Unesco; dentro de estas alianzas también fue clave la inserción de los cuerpos de paz de la Alianza para el Progreso en la Universidad Pública y las organizaciones sociales (Robledo & Beltrán, 2008). Gracias a estas alianzas se desarrollaron intervenciones estatales fundamentales como la reforma agraria, la institucionalización de las juntas de acción comunal y los primeros programas académicos de pregrado y postgrado en Administración Pública. Estas reformas se implementaron en el marco de la Alianza por el Progreso y el entusiasmo por el discurso del desarrollismo en la región.

Sin embargo, a mediados de los años sesenta sobrevino la crisis política y social y tuvo fuertes repercusiones en la sociología. Restrepo & Restrepo (1980) explican las razones de esta crisis:

El Estado perdió capacidad de reforma en áreas críticas, el poder compartido por los dos partidos y sacralizado por la Iglesia inhibía la formación de una oposición constructiva legítima, por lo cual toda diferencia con el gobierno se tornaba sospechosa de ser subversiva o herética. El espíritu de cambio social de los sociólogos enfrentaba resistencias cada vez mayores en sectores interesados en la defensa del orden existentes. Pero, al mismo tiempo, los cambios graduales propuestos por los académicos tendían a ser impugnados por un movimiento estudiantil que se tornaba cada vez más inclinado a soluciones radicales [...] Conflictos religiosos se unieron a los políticos: la iglesia católica desconfiaba de un sociólogo protestante y de un sacerdote reformador. De modo simultáneo, la Alianza para el Progreso había fracasado y había sido reemplazada, a la muerte de Kennedy, en 1963, por una política de intervención directa, apoyada en América Latina y el Caribe en regímenes militares cada vez más frecuentes y en algunos casos mediante el uso perverso de la sociología como fuente de información, por lo que la notoria influencia de académicos norteamericanos tendía a despertar suspicacias (...) De otra parte, una universidad todavía muy tradicional desconfiaba de los cambios acelerados introducidos por los sociólogos en ella. (p.5).

En ese contexto de radicalización del movimiento estudiantil y de los movimientos sociales, la sociología rompió su relación con el Estado, asumió una postura de compromiso con la liberación de los oprimidos y optó por una práctica de cambio social fundamentada en los estudios de comunidad y en el apoyo a los procesos de resistencia al interior de estas comunidades. El pensamiento marxista, como opción contrahegemónica a la influencia de la sociología norteamericana fue apropiado por el movimiento estudiantil, el cual adoptó la bandera antiimperialista y se identificó con la producción de ciencia propia. La denuncia del colonialismo cultural encabezada por Fals Borda repercutió en los programas académicos y el cuestionamiento de la sociología institucionalizada implicó tensiones en la definición de los currículos, que atravesaron las décadas de los setenta y ochenta.

En los años ochenta y noventa se consolidó una comunidad académica basada en la apertura de perspectivas y la necesidad de responder a nuevas demandas concretas: la territorialización del conflicto, la diversificación del movimiento campesino y las transformaciones del capitalismo colombiano en el contexto de la apertura económica de finales de los ochenta y comienzos de los noventa. Esta comunidad adoptó como función la intervención en los planes de desarrollo a nivel local y regional principalmente y la producción de conocimiento sobre los procesos territoriales. La IAP se institucionalizó como una de las principales herramientas para lograr ese propósito. Los campos de acción se diversificaron así como las perspectivas interdisciplinarias. En la actualidad los espacios de intervención del sociólogo son múltiples: En la resolución de conflictos a nivel local, la educación, los estudios de género, la gobernabilidad, el desarrollo regional, ordenamiento territorial y planificación a nivel local y regional, el periodismo, la política, la literatura y las artes (Cubides,1998).

Llama la atención que en la actualidad si bien los sociólogos están vinculados con el Estado en su rama ejecutiva ministerial, regional y local, sin embargo hay poca presencia en las ramas legislativa y judicial donde también se demanda esta práctica profesional (Restrepo, 2007). Se comprueba también el aislamiento de los sociólogos de la sociedad civil y de los puestos de incidencia política, poca presencia en las instituciones públicas y privadas claves en la política pública así como en los movimientos sociales.

5.1.3.2. Antropología

El indigenismo es la principal matriz política en la fundación de la Antropología en Colombia; este es definido por Jimeno (2005) como un campo político que modula las relaciones entre las sociedades indígenas y el Estado Nacional. Este campo se constituyó durante la administración liberal de Alfonso López Pumarejo, cuyo gobierno estableció un proyecto de Estado Nación que comenzó a desarrollar en las décadas del treinta y el

cuarenta en colaboración con las instituciones públicas, principalmente el Instituto Etnológico Nacional derivado de la Escuela Normal Superior, proyecto bandera de esta administración, y en el cual se formaron las principales generaciones de intelectuales de mediados de siglo. El Profesor Paul Rivet, fundador del Instituto Etnológico Nacional y precursor de la Antropología en nuestro país, fue un intelectual francés de afiliación política socialista y dirigente del movimiento antifascista, estuvo exiliado en Colombia junto con otros intelectuales como consecuencia de la persecución nazi. Bajo su dirección se formaron grandes intelectuales colombianos del siglo XX, entre ellos antropólogos como Virginia Gutiérrez de Pineda y Roberto Pineda, Alicia Dussan, en asocio también con el precursor de la antropología aplicada y militante del movimiento indigenista Gregorio Hernández de Alba.

En los años cincuenta, la antropología se aplicó principalmente en el campo gubernamental, ocupándose del abordaje de sectores sociales y culturales específicos como las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes. Su intervención fue con propuestas en decisiones políticas de cambio socioeconómico para las comunidades marginadas. Principalmente su acción estuvo en el campo del indigenismo, en la redefinición de la posición del indio en la sociedad, la reivindicación de su cultura, su derecho a la tierra y a su manejo de acuerdo con su tradición cultural (Pineda, 1999). Los antropólogos del Instituto Nacional Indigenista se caracterizaron por una militancia comprometida con el movimiento indígena y también participaron en las decisiones sobre problemas sociales como la migración campo-ciudad, la salud pública, la seguridad social. Muchos se destacaron también en la misión Lebre, una iniciativa financiada por el Banco Mundial en asocio con el gobierno nacional, que reclutó profesionales de las ciencias sociales para hacer un diagnóstico de la realidad rural y urbana del país, con el fin de dar soluciones al problema habitacional en las ciudades y el campo.

Entre los años sesenta y setenta se sometió a la comunidad profesional a la crítica de distintos sectores sociales, además de la autocrítica de la propia comunidad, acerca de su función en la resolución de las asimetrías sociales. Una conclusión de este proceso es que la intervención de los antropólogos y profesionales de las ciencias sociales durante las décadas pasadas sólo había fortalecido los poderes gubernamentales nacionales y extranjeros y que no se habían dado respuestas a la opresión y la violencia social. La radicalización de la violencia y polarización de los sectores sociales sacudió las comunidades académicas y movimientos sociales; el marxismo como respuesta al contexto social fue apropiado por los movimientos estudiantiles y con ello la crítica a los enfoques funcionalistas y la denuncia del colonialismo intelectual.

La antropología se concebía como una herramienta en la lucha de clases y sus implicaciones en el campo de la política fue mayor que los desarrollos del campo académico, lo cual, como lo explica Guillermo Vasco Uribe (2006), trajo varios dilemas e interrogantes para su generación: ¿es la antropología una herramienta de dominación o de liberación?, ¿cómo debería ser una investigación al servicio de las comunidades?, ¿qué implicaciones prácticas políticas trae el oficio del antropólogo en Colombia?

En la actualidad, la antropología se debate entre su lugar en el mercado, especialmente en los proyectos de extracción de recursos naturales en los cuales se contratan a antropólogos para mediar la relación entre empresas y comunidades, su cultura académica y su sentido militante en la lucha de las comunidades por su identidad frente a los procesos de colonización por parte del Estado y empresas transnacionales.

Conclusiones sobre el estado de arte

La exploración de la historia del campo de las ciencias sociales en Colombia y la aplicación de las categorías sobre las culturas académicas permite identificar en la constitución del pensamiento social moderno en Colombia y de las comunidades académicas y profesionales, tres sentidos de la identidad y práctica de las ciencias sociales en nuestro país:

a. Sentido reformista y técnico: El cual fue el sentido fundacional y funcionalista de las ciencias sociales en Colombia, en las relaciones instrumentales con las élites políticas e instituciones del Estado, para generar procesos de modernización de las comunidades y poblaciones. En esas relaciones se desarrollaron herramientas teóricas metodológicas y técnicas que construyeron al profesional como un experto del cambio social o un técnico, con las capacidades para generar cambios en concordancia con los planes de desarrollo de los gobiernos y las organizaciones internacionales.

b. Sentido revolucionario: Proviene principalmente de la respuesta de denuncia de denuncia y crítica del movimiento estudiantil frente a los procesos de articulación de la universidad con las instituciones económicas y políticas en el contexto nacional e internacional, que fueron funcionales a los intereses de estas instituciones. La ciencia social revolucionaria, declarada antiimperialista y subversiva, volvía sobre la necesidad de actuar frente a las necesidades de las poblaciones vulneradas históricamente, como las comunidades campesinas e indígenas y generar posibilidades de transformación social para estas comunidades. La identidad del científico social como revolucionario se construyó también con referentes teóricos marxistas y anticolonialistas.

c. Sentido académico: El cual comienza a consolidarse a partir de los años ochenta, cuando las comunidades académicas ganan autonomía frente a los procesos sociales y políticos y entran también en un proceso de modernización de las estructuras administrativas. Este sentido se materializa en prácticas de descentralización, diversificación de las escuelas teóricas, flexibilización de los programas y adaptación de la universidad a nuevas relaciones con el Estado y el mercado. La identidad del científico social como académico ha estado acompañada de tensiones con los anteriores sentidos y

propone nuevas relaciones entre academia y sociedad en la práctica profesional

Lo anterior concuerda con los planteamientos de Jimeno (2007), Pineda (1999), Restrepo (2007), acerca de los sentidos de las ciencias sociales en Colombia. Estos tres sentidos conviven hoy en día en la Universidad Pública y también se manifiesta un cuarto sentido, el de la identidad como ciudadano, el cual vincula en otros escenarios la práctica profesional y la práctica política. Es preciso ver ahora la actualidad de estos hallazgos en las trayectorias cotidianas de estudiantes y profesionales.

5.1.2 Exploración del campo de las ciencias sociales desde las trayectorias institucionales y biográficas

A continuación se analizan cada una de las categorías sobre las culturas académicas aplicadas al campo de las ciencias sociales, tomando como base las trayectorias institucionales y biográficas, las narraciones de estudiantes y docentes de distintas generaciones, las cuales son extraídas, por una parte, de los discursos de los actores, que han sido consignados en la bibliografía del estado del arte, y por otra parte, en las entrevistas desarrolladas para esta investigación.

5.1.2.1 Cultura disciplinar

Las dos culturas disciplinares estudiadas tienen en común su organización alrededor de autores y de conceptos muy específicos y metodologías que comparten. Igualmente, el predominio del academicismo sobre la práctica y la fuerte relación con las escuelas de pensamiento norteamericanas y europeas principalmente.

En la discusión disciplinar surge una idea clave para entender la sociología y la antropología desde el punto de vista de los estudiantes, quienes hacen énfasis en que se trata menos de un quehacer que de una mirada. Las miradas sociológica y antropológica tienen unas particularidades que si bien se entrecruzan en la construcción de las ciencias sociales, se reconocen unos elementos que son singulares y que se apropian en el proceso de formación.

La mirada sociológica es la de quien “*ve la realidad desde el caballo*” [Pilar, socióloga], una mirada muy estructurada, muy analítica, que busca construir teorías generales sobre la vida social y aplicar amplias construcciones teóricas. Algunas de las personas entrevistadas, tanto en sociología como en antropología, llegan a llamar la mirada sociológica como una mirada “cuadriculada” o en otros casos “erudita”. Como ya se ha evidenciado en este documento, desde su fundación las distintas generaciones de estudiantes y profesores han venido denunciando una sociología demasiado academicista, teórica, con pocas herramientas para la práctica en campo (Restrepo, 2002); esa representación no ha cambiado y aún hoy en día siguen vigentes esta clase de enunciados acerca de la sociología, por parte de quienes se forman en ella; la imagen de un “erudito”, “un sabio”, “un lector”, son algunas de las imágenes más recurrentes para describir un sociólogo.

La sociología se organiza en el currículo alrededor de tres escuelas clásicas principalmente: Marxismo, estructuralismo y funcionalismo; los referentes fundamentales de la sociología que los estudiantes identifican son: Durkheim, Weber, Marx Parsons,

aunque también hay cabida para autores clásicos de la filosofía como Kant y Hegel, y autores más contemporáneos como Bourdieu, Habermas, Giddens, Foucault, Bauman, entre otros.

Respecto al objeto, todos identifican el estudio de la sociedad como objeto central, principalmente desde un sentido positivista de la ciencia, y a través de conceptos clave como: clase social, sistema social, género, territorio, entre otros. La identidad de las imágenes del sociólogo es la del académico puro, el analista, el estadista, una persona que se distingue por la gran cantidad de lecturas y teorías que maneja, un intelectual marxista principalmente pues el marxismo es transversal en la cultura académica.

Respecto al quehacer del sociólogo no hay consenso y más bien hay muchas dudas al respecto por parte de los propios estudiantes: conocen las escuelas, los referentes teóricos, los conceptos, pero no está claro cuál es el campo de acción del sociólogo ni cuáles son las herramientas prácticas con las que cuenta en su profesión. La sociología rural, del trabajo y de la educación son los campos de acción clásicos que identifican principalmente, sin embargo la entrada de las escuelas postmodernas ha abierto otras posibilidades, tales como sociología de los medios, sociología de las religiones, sociología urbana, entre otros.

La antropología, por su parte, también se organiza alrededor de unas escuelas clásicas: Funcionalismo, estructuralismo, materialismo o marxismo. Los referentes fundamentales de esta disciplina son: Malinowski, Levi Strauss, Morgan, entre otros. La antropología en la Universidad Nacional ha ganado una proyección especialmente por su fuerte línea en arqueología y en antropología biológica y por toda la tendencia indigenista que han desarrollado referentes tan importantes en la cultura académica colombiana como lo son Luis Guillermo Vasco y Carlos Páramo, los cuales son referentes muy importantes en la construcción de identidad para los estudiantes. La etnografía y los estudios etnológicos es lo que da una fuerte identidad a la antropología, y en Colombia hay bastante desarrollo en estos temas, con los cuales los estudiantes se sienten identificados. La tendencia academicista también le quita espacio a la posibilidad de la práctica y del trabajo de campo, cosa que resienten los estudiantes. Sin embargo, también del lado del indigenismo también se ha desarrollado una antropología militante que ha acompañado los procesos indígenas. En la actualidad, con la entrada de las escuelas postmodernas se han abierto nuevas posibilidades de estudio: antropología del cuerpo, antropología de las emociones, antropología urbana, antropología visual, entre otros. El campo de acción claramente está orientado principalmente hacia la arqueología y la antropología biológica, y en menor grado hacia la antropología social.

En contraste con la sociología, la antropología se ha identificado más como una disciplina de la acción, fundamentada también en una mirada, pero no es una mirada erudita, es la mirada etnográfica, una mirada que parte de la sensibilidad hacia los otros.

Esta es una mirada que también se elabora en el proceso de formación, pero principalmente en los trabajos de campo, como lo cuentan los estudiantes entrevistados; es precisamente: “a través de pensar al otro, si yo pienso al otro me reconozco (...) es como ver en el otro algo que me falta o como completarme en el otro o identificarme en el otro” [Catalina, antropóloga], eso es lo fundamental en la mirada etnográfica. Las imágenes del aventurero tipo Indiana Jones y el hippie, son las imágenes que más se evocan para hablar del ejercicio de la antropología.

Si comparamos estos hallazgos con los de otros estudios de las culturas de antropología y sociología, no se encuentran muchas diferencias. Por ejemplo, en el estudio de Evans-Pritchard (1951) sobre las cualidades esenciales de un antropólogo, expresa: “facultades intuitivas que no todos poseen, amor por la erudición, visión imaginativa, y la aptitud literaria que se necesita para traducir una cultura extranjera al idioma de la propia” (citado por Becher, 2001, p. 47); por otra parte, respecto a la sociología expresa Becher (2001):

La sociología parece tener mala prensa. Es ampliamente condenada por los miembros de las demás disciplinas, pues la consideran fragmentaria y pseudocientífica, de metodología dudosa y abierta a la “explotación ideológica”. Del mismo modo, algunos académicos ven a los sociólogos como altamente politizados, responsables de adoctrinar a los alumnos y “muy de izquierda”. Se los considera imprecisos en su pensamiento, de dudosa capacidad, propensos a sobregeneralizar y, quizá de maneras predecibles, dominadas por la jerga e incapaces de expresarse. Como pequeña compensación, un colega académico los describe como “amistosos, un poco como los metodistas” y otro como “interesantes, pueden ser bastante simpáticos”. Algunos creían que trabajan, ineficazmente, en alguna forma de ingeniería social; un entrevistado no sabía con certeza si se les considera o no asistentes sociales (p.50)

De la misma manera, más adelante se refiere al estudio de Yates (1985) acerca de las culturas de sociólogos y antropólogos, y cita:

Los sociólogos “parecen obsesionados con la metodología y el nivel científico, mientras que los antropólogos parecen menos preocupados por esos temas”. Para el antropólogo, “el trabajo de campo no es sobre los datos, es sobre la experiencia; el método de investigación es “un proceso interno, inseparable de la experiencia donde se realiza”. En sociología, por el contrario, “las impredecibles cualidades subjetivas van en detrimento del papel [del investigador] como instrumento de la ciencia, especialmente para registrar lo que realmente se encuentra allí”. Podríamos decir que “en la antropología las relaciones *son* datos, mientras que en la sociología las relaciones *producen* datos [p.62]

Es interesante observar cómo la sociología se mueve en una contradicción entre ser un conjunto de tradiciones teóricas altamente estructuradas y objetivadas cuya práctica académica se cuida mucho de mezclar la ciencia con la política, y sin embargo al mismo tiempo su formación es altamente politizada y de izquierda. La identidad que construye un estudiante de sociología se tensiona entre una concepción positivista de la realidad social y

una práctica política radicalizada en la izquierda. Al mismo tiempo es marxista, pero pasa también por ser un “ingeniero social” al servicio del capitalismo.

En la sociología colombiana, esta contradicción, por ejemplo se expresa en el lugar que se le ha dado en la formación a la figura de Orlando Fals Borda y la IAP. Este autor es un referente que los estudiantes reconocen como vital para la formación en sociología y es un referente principal en el campo académico, sobre todo por la metodología de la IAP; sin embargo, no cuenta con un lugar propio en el currículo, no se ve como un autor principal:

No, con Orlando Fals Borda pasó aquí algo parecido a lo que pasó con Javier Sáenz y era que en sociología por alguna extraña razón no se lee Fals Borda, como una materia obligatoria, o como un profesor que ponga lecturas de Orlando Fals Borda no hay. No, acá la gente...y la gente lo trabaja pero es de sus propios gustos, de sus propias trayectorias, y hay una profesora, Patricia Rodríguez, que es, digamos como que habla un poco de Fals Borda pero tampoco pues no lo incentiva o no lo trabaja realmente. Entonces digamos como que, respecto a esa tradición sociológica hay como una amnesia, o en mi generación, no sé en este momento qué habrá pasado [Vladimir, sociólogo egresado]

Al recordar la historia de Fals Borda encontramos que, en primer lugar fundó en Colombia la sociología moderna a partir de la herencia del funcionalismo norteamericano y la concepción del sociólogo como “técnico del cambio social” (Delgado & Parra, 2009). Esta visión orientó el currículo de sociología durante la década del sesenta y los primeros proyectos de infraestructura para la Facultad se lograron con financiación de fundaciones norteamericanas como la Rockefeller; sin embargo, su trabajo con las comunidades campesinas cada vez se fue politizando más y se radicalizó más frente a las clases dominantes; mientras por una parte era tachado de comunista por parte del Estado, por su postura política, por otra parte era tachado como agente de la derecha por sus relaciones con la Fundación Rockefeller. Ambas situaciones contribuyeron a un aislamiento progresivo de este investigador hasta que se retiró de la academia por diez años, durante los cuales consolidó la IAP en su acción investigativa y política; mientras tanto la sociología en la universidad se estructuraba en la contradicción entre la herencia funcionalista norteamericana y el auge del marxismo.

Es así como se ha construido una identidad del sociólogo que se expresa en dos sentidos contradictorios identificados en las entrevistas:

Si uno se remite a la forma en que uno vivía aquí, digamos, la forma como se enseñaba sociología, finalmente la sociología terminaba en un ámbito meramente académico, y los sociólogos eran los profesores. De hecho como que hay una desconfianza al sociólogo que hace política, por ejemplo...y no me refiero a política formal, tecnócrata, burócrata, no, hay como una cierta desconfianza como que la persona que

se pare ahí, no habla tanto de sociología sino que habla desde... en ese momento como que había una desarticulación de esos ámbitos. Había claro, estaban los autores que uno sabía que hacían cosas diferentes; estaba por ejemplo Orlando Fals Borda y actualmente pues Alfredo Molano, eran autores que hacían otra cosa. Pero digamos, muchas personas, no lo digo por mí, pero muchas personas consideran que lo que hace Molano no es sociología, o sea, que es muy importante, que es muy valioso, pero no es sociología. Realmente, a pesar de tener su metodología, del reconocimiento de la voz del otro, pero que finalmente eso no era sociología. O sea que es más fácil reconocer a Molano como un investigador muy importante, muy valioso, pero no como un sociólogo. [Vladimir, sociólogo egresado]

Estas relaciones de exclusión que se han generado en la institucionalización de la disciplina, tienen que ver con la misión autoasignada de la comunidad sociológica, de preservar la academia de la política y de mantener “pura” la teoría frente a las fuerzas externas. La permanente desvinculación entre academia y política ubica de un lado a los sociólogos que hacen política o que hacen otro tipo de trabajo y de producción, y al otro, los sociólogos “que sí son sociólogos”; Fals Borda y su metodología se han llegado a transmitir en la sociología entre una especie de negación oficial en el currículo y una afirmación desde la cotidianidad de los estudiantes y profesores:

La gente que digamos está, la gente que se inclina un poco más por la investigación acción participativa, que como le comento, no se veía de forma estricta en la universidad, pero sí se discute, sí se habla, pero más del lado de los estudiantes y algunos profesores, pero no de forma explícita. No existe Orlando Fals Borda como materia, no existe investigación acción participativa como materia; de hecho, por ejemplo nosotros no tuvimos salidas de campo, o sea, tuvimos una en primer semestre, a Madrid Cundinamarca, y en el mismo día nos devolvimos. Bueno, estaba la gente que se plantea como problema el darle la voz al otro, no sé, digamos, si existe esa gente, pero son los estudiantes, y en conversaciones casi que privadas con profesores, una cosa más marginal. [Vladimir, sociólogo egresado]

Al tiempo que desde la academia se niega la politización de la sociología, ocurre también esto:

Hay esas polaridades de eres un marxista izquierdoso o eres un facho y si no sabes Marx pues fregado en sociología porque la base de la sociología en estas facultades es saber Marx y pues que también siento que trasciende más allá del departamento y es como se dan también estas peleas y todas esas discusiones en diferentes contextos y cuando está la coyuntura pues nada, donde está como lo reaccionario y todo el mundo es facho y todo el mundo es conservador y es de lo peor pero sin un argumento y también detrás de eso como que arman un discurso de la diferencia, de la igualdad pero eso, se queda solamente en un discurso porque ya tú lo vas a ver en prácticas muy pequeñas y si todos son marxistas y el capitalismo es lo peor, pero entonces saco el préstamo para pagar la cuota de mi carro entonces [Pilar, socióloga egresada]

De esta manera, la sociología está fuertemente politizada al interior aunque desde adentro también se construya la representación de una sociología aislada de la práctica

política.

En cuanto a la antropología, también vive sus propias contradicciones como cultura disciplinar. Históricamente se ha construido en la tensión entre una antropología al servicio del Estado e identificada con la práctica del colonizador y una antropología identificada con los movimientos indígenas y sus luchas por defender su territorio.

Como se argumentó en la exploración del estado del arte documental, desde su fundación como disciplina en Colombia, la antropología surgió al servicio del proyecto de consolidación del Estado-nación con una perspectiva etnológica principalmente de carácter aplicado. Después de que Paul Rivet desde el Instituto Etnológico Nacional construyera para los jóvenes estudiantes de etnología, como Virginia Gutiérrez de Pineda y Roberto Pineda, entre muchos otros, la base humanista de la formación antropológica, Hernández de Alba y Dolmatof habrían de establecer las directrices para construir la antropología en el país como disciplina aplicada. Es así como la arqueología y la etnología se consolidaron a través de los años como las tradiciones más representativas del trabajo antropológico, tomando como marco teórico principalmente las escuelas europea y norteamericana y referentes como Durkheim, Morgan, Malinowski y Levi-Strauss, es decir, los paradigmas estructuralista y funcionalista en la antropología.

Sin embargo, al igual que ocurrió con la sociología, entre finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, esta comunidad disciplinar entró en crisis debido a la autocrítica de los propios estudiantes y profesores hacia su quehacer, la radicalización de la sociedad colombiana y con ella los movimientos estudiantiles y el surgimiento de nuevos paradigmas y escuelas. La antropología de los años setenta habría de fundamentarse en un marco teórico marxista sobre la realidad social y cultural, la cuestión nacional, el problema agrario, el desarrollo del capitalismo, y la producción de la cultura en los dinámicas locales y globales; el antiimperialismo, la base popular de la formación antropológica, darían nuevas características a la antropología, que llevaron a un fortalecimiento del perfil de la antropología social frente a la arqueología.

En 1974, por ejemplo, se implementaría dentro del currículo el concepto de trabajo de campo en la formación antropológica, entendiéndolo como:

una práctica de técnicas de recolección de información en terreno y no como una investigación completa, aunque sí puede ser una etapa de la investigación (...) orientado hacia la investigación aplicada del campo de la antropología social...un trabajo de campo en contacto directo con una comunidad. Para el caso de arqueología se entiende por tal un trabajo en excavaciones arqueológicas...Para el caso de etnohistoria se entiende como terreno el trabajo en archivos y bibliotecas [Reglamento del Trabajo de Práctica, 1974; citado por Correa, 2005]

La comprensión de la antropología como trabajo aplicado, principalmente con comunidades, desarrollaría también desde finales de la década del sesenta, un sentido

militante de la antropología que se expresaría en la trayectoria de docentes y estudiantes quienes se alinearían en defensa de los intereses de los pueblos indígenas en las luchas por el derecho a sus tierras.

Sin embargo, a finales de los años setenta, una nueva crisis sobrevendría para la cultura antropológica, pues se expresarían voces de denuncia frente al carácter principalmente teórico que había tomado la formación en antropología, la ruptura entre la formación y el desempeño profesional de egresados y la división entre las élites representadas en el Departamento y la base social de la antropología expresada en la Carrera conformada por estudiantes y docentes, quienes principalmente habían asumido por fuera de la universidad el impacto social y político de la antropología colombiana (Correa, 2005).

Es así como en 1977, un documento suscrito por un conjunto de docentes expresaría:

Además de la caracterización de la escuela como reproductora del sistema y de la herencia colonial de la antropología al servicio del capitalismo, argumentaron que el programa de antropología estaba marcado por una orientación teórico-especulativa que yuxtapone escuelas que conducían a una visión ecléctica de búsqueda de universales, con un lenguaje culturalista, asociado a una reflexión teórica y general, “sin entrar en el estudio de problemáticas concretas de la práctica antropológica”, y alejándose de: “una búsqueda de la especificidad de las formaciones histórico-sociales, en las cuales la Antropología (entendida como estudio de relaciones sociales, de fenómenos sociales) debe claramente comprometerse (Correa, 2005, p. 10-11)

El lugar del marxismo dentro de la antropología, también se hacía contradictorio, pues si bien en un principio fue posicionado como una opción crítica frente a las otras escuelas, su efecto en el currículo sería la preponderancia del discurso ideológico homogenizante frente a las particularidades de las realidades sociales, afectando la formación y la investigación:

En otros cursos se analizaban formulaciones estalinistas, leninistas y maoístas sobre la cuestión nacional, los asuntos agrarios, el desarrollo del capitalismo y el lugar de la cultura, eventualmente acompañados con otros escritos sobre procesos mundiales y de América Latina. Sin embargo, sus alcances teóricos se enfrentaron a las realizaciones académicas. La exigencia del análisis de la “realidad concreta” deja mucho que desear. El “marco teórico” de las monografías que profesaban el materialismo dialéctico, se sobreponía a la descripción (...) Ahora criticaban el marxismo generalizante y teórico, y proponían la necesidad del análisis regional del país que destacara las particularidades, y el análisis sectorial que ofreciera marcos teóricos del proceso social y sus manifestaciones específicas. Enfatizando la diversidad socio-cultural colombiana asentada sobre la “especificidad de sus formaciones histórico-sociales” desiguales, cimentaban la pluralidad social en la construcción de vías de desarrollo multilíneas de frente a la pretensión homogeneizadora y universal del capitalismo, arraigado en un evolucionismo que entendía la historia como camino unilineal hacia el progreso (...) En síntesis afirmaba que el programa ofrecía poca claridad sobre la especificidad de la

antropología; tenía un carácter teorizante que no se apoyaba en una base empírica de la antropología mundial, ni sobre la realidad colombiana; por tanto proporcionaba una visión fragmentada debido a los cursos desarticulados, sin ligazón con la investigación; finalmente el programa estaba dominado por un marxismo esquemático que acriticamente enfrentaba otras teorías como el culturalismo, funcionalismo, etc... (Correa, 2005, p. 9-10-11)

Estos debates y tensiones entre una antropología más teórica, especulativa o esquemática y una antropología más práctica y diversa han atravesado la historia de la antropología en Colombia.

Veamos cómo se viven actualmente desde la formación de los estudiantes estas tensiones frente a las dos tradiciones principales que han cimentado la cultura antropológica: el indigenismo y el marxismo.

Yo sentí siempre que eran demasiadas especulaciones sobre cosas materiales, me parecía mucha especulación, ahí como que se me...tuve mi crisis, como en cuarto semestre ahí como que no sabía qué estaba haciendo ahí, porque como que ninguna de las materias que veía me llenaba, como que la misma misión que yo pensaba de la antropología no la veía, fue no se...como que al principio no me sentí muy enamorada de la antropología (...) Era muy Arqueológico. Igual es que en ese momento era... era lo beneficioso era que en ese momento con ese currículo, daba la posibilidad que vieras todas las ramas de la antropología. Estaba la arqueología, la antropología forense, biológica y la antropología social. Como que las podías hacer sin ninguna restricción en ese momento, ahora ya no se puede, ahora tienes que elegir e irte por una. Entonces como que te nutrias un poco de la situación y como que era una educación medio integral. Como que te sentías que estabas aprendiendo y podías ser antropólogo – arqueólogo. (...) Estuve en una charla, me acuerdo una vez pero no, no fue...durante mucho tiempo escuché hablar de Luis Guillermo Vasco, era más como de la parte del indigenismo y ahí yo...como que yo me separé y con las cuestiones que yo tenía, como que... también por lo que hablaban muchos profesores, como que había mucha crítica también a ver al indígena como el pobre que tiene que ser salvado, como que nos empezaban a decir bueno “aquí también hay otros problemas y los indígenas no son puros en sí mismos” pues yo también me alejé de esa postura y empecé, en cambio como.. .empecé a ser más postmoderna como que me interesaba mucho más la parte del cuerpo, como la antropología del cuerpo y las sensaciones y las emociones y con lo primero que me vinculo fue con la antropología del cuerpo y de la juventud, como las nuevas tribus urbanas, las nuevas sensibilidades, como que eso fue lo primero que me interesó y en lo primero que empecé a averiguar. [Catalina, antropóloga]

Otras posturas, en cambio, señalan el lugar clave del indigenismo en la práctica antropológica y la necesidad de recuperar el trabajo con los movimientos indígenas y comunidades rurales, frente al avance del postmodernismo:

Bueno, el tema es que pudimos revivir y también preguntarnos por qué era importante volver al terreno a trabajar con los pueblos indígenas, si había dado un giro la antropología. Claro, yo ahora lo veo y digo que el giro tenía que ver con la andanada en los primeros años del dos mil uno al dos mil cinco, del paramilitarismo, que tu no podías estar por allá porque te quebraban, ¿sí?, entonces yo creo que toda esa generación fue una generación que no hizo mucho terreno, pero nosotros fuimos la generación que seguía, y esa generación ya pudo, digamos en un proceso, digamos de más calma y negociación frente al conflicto armado, poder volver al terreno. Y pues eso fue parte, digamos, de nuestra discusión, muy grande, porque era volver a hacer trabajo de campo, hacer trabajo de campo en las zonas rurales y hacer activismo político. [Catalina, antropóloga]

Hay una antropología bonita que es la antropología militante, lo que se dice la antropología que acompaña, la antropología radical, que estaba la antropología burocratizada, o sea básicamente el acompañamiento a diferentes instituciones, la aculturación pacífica porque los indígenas se iban a acabar, tatata, eso lo da Hernández de Alba, uno de los primeros en antropología, era del setenta y pico. Porque cuando ya toda esta vaina de, de pronto estoy muy enredado, pero cuando ya toda esta vaina del CRIC en el 71, el Consejo Regional Indígena, que fue en el 71, sí, ese fue un golpe fundamental para la antropología, porque” claro, tengo que hacer más que acompañarlos”, ¿la forma de hacer antropología militante es viajando y todo eso?” , o sea, despréndase usted de la academia, ¿usted es académico?, vamos a acompañar todos esos procesos [Katherine, estudiante]

Respecto al lugar del marxismo y la teoría del materialismo dialéctico en la formación antropológica se encuentra esta posición:

Yo creo que soy una materialista, yo creo que soy una materialista desde mis interpretaciones, que tiene mucho de la dialéctica, pero también tiene mucho de la necesidad de explicar los fenómenos desde una discusión de la economía política o de la geografía que yo llamaría hoy geopolítica. Y sobre la base también de una discusión importante, en términos de la escuela, que tú la llamas, no es una escuela de antropología para analizar el conflicto, que es la economía política y digamos que eso tiene mucho que ver con analizar los procesos de distribución de la propiedad, en los conflictos redistributivos, tanto de la tierra, como de los recursos, como de los bienes naturales, yo creo que sí tengo una mirada, pues yo creo que la tengo que afinar mucho más en términos de las fortalezas teóricas, en ese sentido he estado leyendo, algunas cosas, volviendo a releer a Marx, volviendo a releer algunos autores, sobre todo además porque ya haciendo ese trabajo político también he aprendido un montón de cosas que yo no sabía del marxismo, porque en la escuela antropológica, las perspectivas son muy pobres, y nosotros tuvimos infortunadamente la clase de Marx, en sociología sí se ven dos Marx, en antropología sólo se ve uno, pues tuvimos infortunadamente eso con Jaime Caicedo que es un gran político, lo que quieras, pero Jaime en ese momento yo lo vi cuando Uribe subía al poder, y él se la pasaba despotricando de Uribe, nunca nos enseñó marxismo real, entonces yo en este momento creo que tengo una interpretación marxista de la realidad, por intuición, lo poco que sé, pero estoy como en un proceso de aprender, porque mi compa tiene una

biblioteca de marxismo tremenda, entonces he estado en eso, en tratar de reafirmarme teóricamente [Catalina, antropóloga]

Por otra parte, si bien en el anterior caso se hace explícita una elección por un marco teórico marxista, en la antropología la tendencia actual es hacia la diversificación de teorías, tales como las teorías posestructuralistas, postmodernas, o en otros casos, las teorías postcoloniales, los estudios raizales y las nuevas epistemologías; igualmente, el diálogo con una praxis desde las artes, con los movimientos sociales y culturas juveniles es una búsqueda constante en los jóvenes:

Bueno, las otras cosas, yo creo que uno a veces termina recomponiendo algunas miradas del postmodernismo, no como enfoque teórico, pero sí en unas discusiones que a mí me parecen interesantes de la escuela postmoderna, frente a por lo menos, en antropología, la autoría, entonces ahí se piensa por qué el texto etnográfico es solamente de un autor; por qué uno no puede diversificar géneros de comunicación antropológica, por fuera de la etnografía, entonces muchos dicen por qué lo visual no puede ser un documento también, ¿cierto?, entonces por qué la antropología no puede expresarse en eso que llaman géneros confusos, ¿cierto?, entonces yo creo que toda esa discusión teórica, metodológica más bien, que nos ha abierto un poco esas metodologías postmodernas, a mí me parece interesante, yo creo que son interesantes. [Catalina, antropóloga]

No era directamente una materia, pero estaba muy enfocado, estaba muy enfocado en las ideas que daba Carlos Pinzón, él era como el que le metía la parte, le metía mucho esto del cuerpo y de la descripción de la cultura en el cuerpo y para mí eso fue un tema que me caló así como bueno como ver... o sea de hacer consciente a la gente como está escrita la cultura en su cuerpo y también a partir de eso como puede ser modificado, entonces también tomaba mucho de la antropología cognitiva y la psicología cognitiva y de hecho los talleres que yo tomaba con Carlos Pinzón, el taller de técnicas que tomaba, empezaba con una especie de relajación para tratar de devolvernos todos en el tiempo, para reparar los recuerdos y empezar hacer nuestro diario de campo y eso siento que era...me llegaba más, también yo estaba como en una búsqueda personal del sentido de mi vida y esto me ayudó mucho. [Catalina antropóloga]

También aparecen otros sentidos de la cultura antropológica ligados a los principales profesores referentes en la formación, que señalan otras alternativas para los jóvenes:

Yo hablaría como de cuatro, cinco personas fundamentales en mi vida : Carlos Guillermo Páramo es una nota, él fue el que me enamoró de la antropología, otra persona es Françoise Correa, quien precisamente me dio la historia de la antropología en Colombia, y con él decía “si usted no estudia antropología de la antropología está grave”, él precisamente, Françoise Correa ha sido uff... ¿quién más?, Eduardo Restrepo también, no es profesor de la universidad pero me he encontrado con él en algunos espacios y lo admiro mucho, y dos profesoras más, Marta Zambrano y Elena Caicedo, esos son los que, ahorita estoy en un grupo con ellos que se llama

Pensamiento Raizal, es un grupo de pensamiento propio de cómo construir una epistemología nueva, de teología de la liberación, de emancipación política, de todo eso, y ha sido fundamental (...) Es un grupo aparte; estoy metida en muchas cosas pero eso está muy interesante y se dan unos debates teóricos que me hacen falta, debo decirlo, me falta mucha preparación teórica porque ellos tienen doctorado y todo eso, ojalá que yo alguna vez llegue a ser como ellos, pero los dos más fundamentales creo que son Guillermo Páramo y Françoise Correa. [Katherine, estudiante]

Me convence particularmente un discurso del profesor Carlos Guillermo Páramo; yo siempre he tenido una cercanía con las artes, soy actor; hace ocho años hago teatro, y pues en este discurso de fundamentos de antropología, perdón, de pensamiento antropológico, el profesor Carlos Guillermo Páramo dice, definiendo la antropología: muchas personas hacen creer que la antropología es propiamente una ciencia dura y debe ser estandarizada como ciencia, y el Profesor Páramo dice que la antropología está más cercana al arte y a la magia. Entonces a mí eso siempre artísticamente me ha llamado mucho la atención el teatro, y, digamos que se plantea entonces un primer momento en el que vimos el método, vincular la antropología y el teatro, y después explorar la cuestión de la antropología y el arte. Ya después me vincularía a un grupo de estudio que se llama "Poliscromía", cuya propuesta es como muy artística, muy "vamos a construir conocimiento antropológico pero desde el arte" [Juan Felipe, estudiante]

A pesar de que se han diversificado las miradas en antropología, y esto puede ser considerado como una debilidad o como una fortaleza, el quehacer del antropólogo sigue siendo una interrogante grande, que se intensifica junto con la denuncia de una antropología que como en los años sesenta y setenta, sigue siendo profundamente teórica, poco práctica, y de esto dan cuenta también los estudiantes y en ese sentido sigue vigente su crítica:

Yo creo que la universidad todavía no tiene muy claro que es ser un antropólogo. O sea como que trata de ponerlo a uno y no solo en cuanto a la antropología. La universidad adolece de esa idea de que es el alma mater más grande del país, entonces vamos a teorizar todo. Entonces somos intocables porque hacemos la teoría, pero también es como que hacemos teoría desde el sillón porque tampoco...o sea, recortaron las salidas de campo que en teoría es lo que debería hacer las ciencias sociales. En su mayoría nos recortaron esas salidas de campo, entonces lo que pretende es que uno se busque esos espacios afuera porque la universidad tampoco está dando esa oportunidad para que uno los haga ahí. No sé...yo la verdad no siento que...ahora que la universidad en sí, como que promueva una visión de la antropología, bueno ahora no sé. Cuando yo salí y (hace mucho tiempo que no estoy en la universidad) capaz que las cosas han cambiado un poco; además siento que trabajaron una visión de la antropología como... muy... bueno, eso sí en teoría la Universidad Nacional tiene que contribuir al país en la construcción de nación pero en la práctica no lo está haciendo, o sea, en la práctica como que cierra mucho las puertas a las posibilidades que hay en la práctica; entonces no sé... parece que se ha quedado todavía como muy rezagada de la teorización y la descripción y los espacios que se han generado han sido por fuera. [Catalina, antropóloga]

Pues creo que, obviamente parte de la posición investigativa que nosotros como

universidad tengamos, totalmente, porque es nuestro territorio; digamos, podemos o no podemos llevar.... otra forma de ir allá es superar el academicismo, es superar la institucionalidad, o sea, es que somos muy cómodos, los estudiantes somos muy cómodos, los profesores son muy cómodos, porque no hay un pago que permita hacer eso entonces no vamos a la comunidad, y puede ser que falte plata pero también es falta de voluntad de ir a la gente. Entonces nos quedamos con lo que llega a los programas de extensión, y no generalizo pero creo que en la mayoría de partes pasa así," ¿no hay plata para eso?, ya no va", no, busquemos como otras formas de acercamiento, ir a la comunidad a partir de las cotidianidades. Eso es pensarnos una universidad diferente y una educación diferente [Katherine, estudiante].

5.1.2.2. Culturas institucionales

En el proceso de institucionalización de las ciencias sociales en Colombia, es preciso analizar la construcción de las culturas institucionales en términos de hegemonía, regulación y las relaciones de cooperación y competencia que han posicionado a la comunidad en el campo académico.

La primera forma de entender la hegemonía en la cultura institucional es a través de las prácticas de centralización y descentralización en las que se ha estructurado el campo. El Instituto Etnológico Nacional dirigido por Paul Rivet fue el primer antecedente de la profesionalización de las ciencias sociales en Colombia; allí se formaron las primeras generaciones de intelectuales que habrían de fundar después la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Colombia. Intelectuales como Roberto Pineda, Virginia Gutiérrez de Pineda, Gregorio Hernández de Alba, Jaime Jaramillo, Blanca Ochoa, entre muchos otros, se habrían de asociar con Orlando Fals Borda y Camilo Torres, formados en Estados Unidos y Europa respectivamente, para institucionalizar el estudio de las ciencias sociales como campo profesional en Colombia. La Universidad Nacional habría de mantener su hegemonía como principal productora de investigación y profesionales en las Ciencias Sociales durante las siguientes décadas hasta la generación de una oferta variada de programas en las décadas de los ochenta y los noventa.

No obstante, en las siguientes décadas se fundarían nuevos Departamentos de sociología en la Universidad Javeriana, en la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, en la Universidad Autónoma Latinoamericana y la San Buenaventura de Medellín. Estos programas académicos contribuyeron a formar los primeros centros de investigación social, conformando así la primera red de instituciones en la producción de pensamiento y teoría social.

Aun así, la Universidad Nacional se mantuvo como institución líder en la investigación y asumió la dirección de la Asociación Colombiana de Sociología, fundada en 1962, e igualmente la dirección del Programa Latinoamericano de Desarrollo (PLEDES), el

cual fue el centro de la línea de pensamiento desarrollista que se reformularía también con la teoría de la dependencia de la CEPAL.

En relación con la antropología, la distribución del poder académico se dio de manera menos descentralizada, aunque en esta la Universidad Nacional también cumplió un papel esencial en la fundación y consolidación de la comunidad académica en Colombia, el cual compartió con la Universidad de los Andes en un primer momento. Estas dos fueron las Facultades que centralizaron en los primeros años la formación en antropología en Colombia.

Entre las décadas del sesenta y el setenta se generó una ramificación de los programas académicos y comenzó un proceso de regionalización que se consolidaría en la década de los ochenta, con la fundación de programas en el Cauca, en Antioquia y en el Magdalena, Valle, Chocó, entre otros.

A partir de los años noventa, con la ley 30, hubo una explosión de la oferta académica, principalmente en nuevas universidades privadas, y esta oferta se ha desarrollado siguiendo ese proceso de ramificación, vía los docentes, de los centros académicos a las periferias, generándose en este proceso nuevos centros de producción académica que compiten con las instituciones tradicionales. Este proceso consiste en que las nuevas generaciones de estudiantes una vez graduados y de profesores de las nuevas generaciones, al no encontrar un lugar de poder en las instituciones centrales, pues estos están ocupados y controlados por las élites académicas tradicionales, se desplazan a otras instituciones, sobre todo privadas, desde donde desarrollan su carrera y captan sus propios discípulos y generan sus propias escuelas. De esta forma lo explica una de las antropólogas entrevistadas:

Yo creo que en Colombia....todavía esos profesores de acá acumulan un poder, no muy grande, pero lo tienen, en términos de que esos campos que ellos desarrollan profesionalmente todavía siguen siendo los duros, las vacas sagradas de esos campos, creo que ahí acumulan un poder simbólico un poder, digamos, profesional, que mantiene la carrera como la mantiene, todavía, pese a todas las dificultades es la mejor carrera de antropología que hay. Pero siento que, ahí lo que yo te decía, falta un relevo generacional, yo creo que hay muchas de estas últimas generaciones que podrían estar desempeñando un papel mucho más interesante, mucho más visible, porque ellos pueden trabajar en Los Andes, en El Externado, en la Javeriana de Cali, , en todas esas partes, pero no tienen tanta visibilidad, porque tú sabes que La Nacional pues genera otras posibilidades, entonces creo que ahí lo que mantiene todavía el poder las viejas vacas de la antropología, lo siguen manteniendo, y falta efectivamente como con más decisión hacer el relevo generacional [Catalina, antropóloga]

El término “vacas sagradas” hace referencia a las élites del poder universitario (Bourdieu, 2003,2008) que regulan la distribución de autoridad, en términos de Bourdieu, las trayectorias y las relaciones de inclusión y exclusión de los profesionales dentro del

campo académico. Esta alusión al relevo generacional frente a esas “vacas sagradas” identifica también el conflicto estructural entre los ortodoxos y los recién llegados en la disputa por la hegemonía dentro del campo académico.

Por otra parte, además de la ramificación y regionalización de los programas académicos, la autoridad se distribuye entre el poder administrativo centralizado por la Universidad Nacional y la Universidad de los Andes, siendo esta última la institución que más está ocupando los puestos de poder administrativos en las instituciones estatales:

Creo que de todas maneras pues Los Andes todavía sigue teniendo...pues los Andes tienen un poderío sobre todo en el campo de la arqueología, tiene un poderío muy fuerte, y además, pues lamentablemente los cargos de poder, los cargos decisorios para tomar las decisiones, ahorita los antropólogos de los Andes siguen siendo los tomadores de las decisiones, los que están en el Ministerio de Cultura, en los cargos altos, los que están en Dirección de Etnias en los cargos altos, entonces digamos que ahí todavía se ve pues el clientelismo y el nepotismo de todas las clases dominantes, persiste, y son los hijos de esas personas los que ahora también tienen unos lugares importantes pues en la movida por lo menos cultural e investigativa, siguen siendo las personas tomadoras de decisiones, que yo creo que de todas maneras hay que....lo que pasa es que la antropología está muy jodida, sobre todo en términos de los lugares, de las posibilidades de trabajo; entonces en el ICANH hay como siete puestos, entonces eso, no hay....sí, se crean unos casos, unas élites y es muy difícil romperlas, primero porque ellas mismas se autoreproducen y se reafirman [Catalina, antropóloga egresada]

En cuanto a la hegemonía de los paradigmas prevalecen los paradigmas eurocéntricos estructuralistas, funcionalistas y postmodernistas, aunque desde los estudiantes y algunos docentes, también se trabajan en la universidad algunos referentes de la investigación colombiana y latinoamericana y se manifiesta interés por el estudio del pensamiento propio, como las teorías postcoloniales, los estudios afroraizales, la Investigación Acción Participativa, el indigenismo, entre otros.

En cuanto a la cuestión de la articulación y la regulación en el campo, se puede llegar a la misma conclusión que llegaron Suasnabar, Seoane & Deldivedro (1997) en su estudio sobre las culturas académicas, según la cual el campo de las ciencias sociales se caracteriza como un “modelo de articulación institucional débil con comunidad fragmentada” (p.38). Esta forma de articulación se identifica por características como la competencia entre escuelas, la autonomía relativa de los académicos frente a otras escuelas, y esto se traduce en la posibilidad de prácticas de construcción de territorios de poder y autoridad que se desarrollan con autonomía frente a las otras comunidades disciplinares. A diferencia de las ciencias exactas como la física, en la cual todos los miembros de la comunidad académica están sujetos a los mismos mecanismos de regulación vía la identidad con un paradigma o unas metodologías, en las ciencias sociales, debido a la crisis paradigmática, no hay un

movimiento hacia la homogeneidad y unificación del campo, sino más bien hacia la inconmensurabilidad.

En sociología es más palpable esta situación, pues no hay instituciones ni mecanismos de regulación de las comunidades académicas, como lo manifiesta esta socióloga:

La sociología en Colombia está muy desordenada; hubo una asociación colombiana de sociología hace muchos años, hace muchos años intentaron crear una asociación colombiana de sociología, duró como cinco años, y la verdad yo no he escuchado nada nuevo, la verdad no he escuchado nada de una asociación colombiana de sociólogos, yo no he escuchado absolutamente nada, los sociólogos no... no he escuchado que tengan, no hago parte de ninguna asociación, la sociología en Colombia está muy desordenada, yo considero que en Colombia hay muy buenos sociólogos, en Colombia se hacen muy buenos sociólogos, pero también siento que nos falta conocernos más, no somos capaces de aprender entre nosotros mismos como sociólogos, yo veo que los sociólogos son un poco como creídos, un poco como que se las saben todas, y yo, digamos que he descubierto mucho de la sociología en Colombia, también dando mi clase de sociología, he descubierto muy buenos estudios sociológicos de compañeros o gente que pues también estudió sociología en la universidad, que sacan cosas muy interesantes, y yo pienso que aquí en Colombia nos ha faltado, nos falta crear. [Aura, socióloga]

El anterior comentario señala la falta de una organización de la comunidad sociológica en Colombia que vincule a los nuevos profesionales, pero además señala la carencia de iniciativas de organización por parte de los profesionales, estudiantes y docentes. La Asociación Colombiana de Sociología fundada en 1962 ha adoptado un papel puramente administrativo, no propone discusiones académicas y profesionales, organiza encuentros y congresos como el organizado en 2014, pero no se generan desde ellos consensos para fortalecer la comunidad académica en Colombia y posicionar a la sociología dentro de las ciencias sociales y en la sociedad en general; en ese sentido la comunidad permanece fragmentada y sin propuesta de consolidación.

En el caso de la antropología la situación es algo diferente, pues hay instituciones claramente identificables que mantienen la hegemonía de la profesión, específicamente lo que tiene que ver con el ejercicio de la arqueología, tales como el ICANH, pero también está la Asociación Colombiana de Antropología, la cual viene siendo muy activa, y de la misma manera, como una iniciativa estudiantil se ha generado la Red Nacional de Antropología, que ha buscado plantear una comunidad crítica frente al ejercicio de las élites académicas. Es así como en distintos espacios hay una pugna por definir una propuesta del ejercicio y la formación antropológica alternativa frente a la que se ha venido institucionalizando. También hay desde los estudiantes propuestas de organización más pequeñas, no lo suficientemente visibles para disputar un lugar de autoridad en la

comunidad. A pesar de estos esfuerzos la comunidad permanece fragmentada y no ha consolidado una propuesta de cara al país.

Por su parte, la antropóloga Miriam Jimeno en la entrevista realizada para este trabajo, señala que el único referente histórico que se mantiene en la consolidación de una identidad de la antropología en Colombia es el Instituto Colombiano de Antropología (ICANH), pero no hay una organización de la comunidad académica; las organizaciones que existen cumplen una función de apoyo gremial, están compuestas por egresados, pero estas son relativamente dispersas y débiles para la regulación del ejercicio académico y profesional de la antropología en Colombia.

Respecto a la labor del Instituto Colombiano de Antropología afirma:

Nosotros tenemos en Colombia un Instituto Colombiano de Antropología pero que se ha venido debilitando notoriamente en su posición, y es entonces más, digamos, un referente histórico un referente simbólico de la fundación de la antropología que tiene una línea editorial fuerte pero que cuyo cuerpo de investigadores es pequeño, cuyos recursos son limitados, que además reparte sus recursos entre la conservación del patrimonio arqueológico y la investigación en las otras áreas

Por otra parte, el ejercicio de la antropología no está reglamentado, no hay asociaciones fuertes que regulen a la comunidad profesional, no hay instituciones fuertes que den cohesión al campo:

El campo de la antropología no está reglamentado, no tiene...lo único que hay son las universidades, las universidades están reglamentadas por la ley de educación, pero no hay reglamentaciones para antropología, como los arquitectos, los médicos, los abogados; hay asociaciones de egresados pero tienen un papel de apoyo gremial, no más, y son relativamente dispersas y relativamente débiles. Yo creo que eso es general en el país, en ciencias sociales yo no veo ninguna, incluyendo a los psicólogos, ninguna asociación de egresados que sea realmente fuerte, como sí lo es, por ejemplo, en las áreas de la ingeniería o de la medicina. Tenemos, claro, asociaciones de egresados, no están unificadas, la sociedad colombiana de antropología hace años que no volvió a funcionar, no existen en Colombia asociaciones....tenemos asociaciones pequeñas relativamente débiles, de egresados o universidades, que no están unificadas. [Miriam Jimeno, antropóloga]

En cuanto a las relaciones de competencia y cooperación, si bien existen algunas asociaciones que coordinan a grupos de distintas universidades en proyectos de organización de congresos, programas académicos, aún predomina la fragmentación y la competencia entre los grupos de investigación y unidades académicas. En los entrevistados hay un consenso en que no hay un grupo que centralice la hegemonía aunque hay algunos grupos que por su trayectorias académicas se han ganado una autoridad dentro del campo,

como lo son los grupos vinculados al Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, pero en general todos los grupos tienen la oportunidad de desarrollar su propia trayectoria y agendas sin que interfieran las de otros grupos o comunidades.

5.1.2.3 .Culturas políticas

Hablar de la cultura política en el contexto universitario implica también hablar de las relaciones de tensión que hay dentro de las culturas institucionales, y la relación de las instituciones académicas y sus actores sociales, dentro de las relaciones de fuerza y de poder en el contexto amplio de los procesos sociales y políticos locales, nacionales y también en el contexto internacional. Es así como se entiende la cultura política como un eje que atraviesa todas las relaciones institucionales y que organiza también las prácticas grupales en la cotidianidad de la academia.

Respecto a la exploración sobre la cultura política que se hizo en las entrevistas, se pueden encontrar elementos comunes entre las carreras de antropología y sociología, pero también se encuentran particularidades de las mismas.

La principal característica en común es la división que se instala al interior de la academia entre ciencia y política; la política no ingresa a las aulas, se mantiene como un contexto aparte de la construcción del académico y desde el discurso formal de la academia es subvalorado, así como los actores sociales externos a la universidad. La ciencia social que se transmite en las aulas no genera cercanía e identificación con los procesos sociales externos, sino que por el contrario genera escepticismo y distancia frente a la sociedad. Este escepticismo termina generando desconfianza por parte de los estudiantes en relación con lo que sucede afuera, en relación con la política. Esta cultura política entonces es de individualismo, escepticismo y apatía; la ciencia social se queda encerrada en los límites del discurso de la academia, discurso que está institucionalizado en las prácticas escolares de la cotidianidad y a partir del cual se construye la identidad del científico social.

Sin embargo, en el contexto amplio de la cotidianidad de la Universidad Pública fuera de las aulas, los estudiantes tienen la oportunidad de encontrarse con la realidad social y participar de las tensiones y las luchas de poder entre los grupos políticos. La política circula y organiza la cotidianidad, construye identidades y sentidos de sí mismo, de grupo, de universidad y de sociedad. Y son las contradicciones de la política las que se reflejan en el discurso sobre lo social que circula al interior de la universidad, en las aulas, y afuera de ellas. Así, la academización de la vida social y política refleja las contradicciones en este último aspecto.

Ahora, es preciso hacer algunas diferenciaciones entre las dos carreras. La cultura política de la sociología está atrapada en una contradicción que se revela en las tensiones al

interior de la comunidad académica. Por una parte se reproduce el discurso de la separación entre ciencia y política, la actitud escéptica y de desconfianza frente a los procesos sociales y políticos que son reducidos a los límites de los discursos académicos y de las teorías clásicas sobre el funcionamiento social, a veces esta adaptación se hace como una imposición del discurso académico sobre la vida social:

Leíamos sobre...por ejemplo, Durkheim, que veíamos en primer semestre, es un autor que me gustaba mucho, pero...en un momento leímos “Las Formas Elementales de la Vida Religiosa”, y era como “bueno, busquen cuestiones de este tipo de religiones en la vida contemporánea”; nosotros terminamos encontrándolo en los bares, y nuestro tótem era la relación de la pola⁴...bueno, era una maricada⁵, sí, el tipo de colectivo que se forma alrededor ... alrededor de la pola; no mentiras, más que eso, como el rito, en el sentido que son espacios que no son constantes, sino que es un espacio que confluye en un momento determinado, hay unas prácticas...pero digamos que era una articulación muy superficial la que terminamos haciendo [Vladimir, sociólogo]

Por otra parte, la reducción de lo social al discurso académico genera una contradicción, la cual es identificada claramente por una de las estudiantes entrevistadas

Los profesores lo dejan muy en claro, como no, pues el sociólogo va es a analizar, va pues como a intentar a comprender la realidad de la sociedad pero no va intervenir, que esa es la diferencia que hay entre las otras disciplinas pero que obviamente tu sales y te das cuenta que no, que en efecto pues desde lo que conoces y desde tu formación que hay una necesidad de poner en práctica todo ese saber que tienes, además porque a veces se vuelve anacrónico y se vuelve pues una cosa muy complicada porque, está en la teoría. Tú lo ves todo desde la teoría y sales y miras la realidad y no, pues esta vaina ya no aplica, o no es así o no es tan así como lo plantea la teoría. [Pilar, socióloga]

El marxismo, como ya se ha hablado, ha sido apropiado de manera acrítica y dogmática dentro de la universidad, y, en este caso, en vez de generar efectos de transformación genera efectos de conservación de las relaciones de poder de inclusión y exclusión, dentro de la academia y dentro de la discusión de los grupos políticos:

Cuando yo entré solamente había un curso de Marx y lo dictaba una profesora que recita muy bien a Marx, conoce muy bien la obra de Marx pero no, pues no hay ninguna discusión, ni un análisis ni una crítica dentro de la clase, o sea la señora se dedica a recitar toda la obra y vida de Marx, y pues nada, ya después te pregunta sobre lo que te acordaste sobre eso y ya. Sin embargo, que es curioso y a veces me parece contradictorio, que bueno, a pesar de que esa es la única formación que hay en la carrera sobre Marx, pues todos, todos, todos los sociólogos y sobre todos en primer semestre, ya después como que se va cambiando un poco más, todos son marxistas y todos miran la realidad a través de Marx y todos conocen la obra de Marx [Pilar, socióloga egresada]

⁴ La cerveza

⁵ Algo sin importancia

Sin embargo, dentro de las trayectorias sociales hay diferentes opciones que se tensionan entre dos polos: el escepticismo y la apatía por una parte, o la radicalización política por otra; se construyen entonces diversos sentidos sobre lo político, que se recrean en las prácticas cotidianas de los grupos.

Eso es también algo que yo digo que me faltó vivirlo mucho más, por estar con mi novio todo el tiempo, entonces no viví muchas cosas que hubiera podido haber vivido; digamos, yo no hice...sí asistí mucho a muchas cosas de paros, en esa época, dos mil tres, dos mil cuatro, había un paro fuerte en la universidad, y estaba Marco Palacios y todo ese cuento, y ahí había un poco de análisis, de cosas que yo hacía, pues yo era parte del grupo que decía “no vamos a marchar porque tenemos que saber qué es lo que pasa”, y entonces no marchábamos, ¿ves?, entonces mi grupo era, mi semestre más que todo, era muy...se burlaban de eso, se burlaban de todos estos movimientos estudiantiles, que bla bla bla, que las mismas palabras de siempre, y yo, pues una niña, me dejaba llevar, tampoco hice parte de todas esas cosas. [Aura, socióloga]

Ya cuando entré a la Nacional, pues yo venía como con muchas expectativas, frente a la movilización política que uno veía, que había aquí en la Nacional; mas lo cual cuando entré, no, realmente venía con expectativas pero me di cuenta que eso estaba repleto de aparatos; yo veía aparatos de gente, que circulaban poder, que repetían discursos, y que además tenían, digamos, unas jerarquías, y eso para mí fue un primer choque con lo que significaba ser estudiante de la Nacional, que era estar movilizado, ser crítico, ser... y pese a que tuve algunos acercamientos con algunos grupos, digamos, gremiales de la universidad, nunca pensé, cuando empecé ya a conocer, nunca estuve de acuerdo con una actitud crítica en que la posibilidad de disentir con las políticas de la universidad o las políticas del país, significara, digamos, agremiarse, y primero generar una subalternidad, porque yo creo que adentro de esos grupos, pues no puedes cuestionar. Entonces yo creo que ese fue mi primer desencuentro con la universidad; generé toda una expectativa sobre el activismo político que se desdibujó cuando yo conocí un poco y me di cuenta de esos poderes que se jugaban allí [Catalina, antropóloga]

La cultura política en antropología también se genera en la tensión entre dos polos: Por una parte, el discurso académico que genera distancia frente a los procesos políticos, y por otro la diversidad de acciones generadas desde los colectivos organizados con distintas finalidades de incidencia y transformación sobre la cotidianidad social. A diferencia de la sociología, en la formación en antropología se generan posibilidades de acción directa, que no provienen de la academia, sino de la creatividad de los estudiantes para organizarse y para generar proyectos colectivos; la experiencia prevalece sobre la academia, sin ignorar esta última. Se generan entonces múltiples formas de politización de la identidad del estudiante, tomando distancia frente a los discursos académicos hegemónicos y recreando diversidad de trayectorias que les permiten construir otra universidad y otros sentidos de sociedad.

Entonces eso fue un poco como yo empecé a vivir la vida universitaria; yo siempre he creído mucho en el trabajo colectivo, entonces parte de mi vida universitaria era estudiar, efectivamente, pero también tuvimos varios intentos de organizarnos con

muchos amigos, por fuera de la discusión política y de los grupos políticos tradicionales de la universidad, que en ese momento era la FUN, la JUCO, y pues bueno, ya los más radicales, como TNT. Entonces nosotros, varios compañeros con alguna intención como política, empezamos a organizarnos primero en una cooperativa, que fue una cooperativa de trabajo..., esa se llamaba una cooperativa de trabajo social, y tuvimos como un primer proceso de formación en un lugar en donde hacían formación en cooperativismo, y todo ello estaba digamos motivado por un compañero mucho mayor que nosotros teníamos, que había tenido cooperativas, que había trabajado con campesinos, ¿no cierto? Entonces nos decía “venga, nosotros tenemos que generar activismo político pero hay que repensar la economía y sólo podemos repensar la economía sobre las bases de la solidaridad, de romper con las relaciones, digamos, desiguales, laborales, que se dan en el capitalismo” [Catalina, antropóloga egresada]

Hay tres momentos muy importantes en el transcurso de la universidad: el primero de ellos es en el segundo semestre de dos mil once, las manifestaciones y el paro universitario. Lo que significa el paro dentro de la Universidad Nacional, significa esa movilización en contra de la reforma a la ley 30, impulsar todos los espacios de debate y de construcción colectiva en el Departamento; nos juntábamos con cien, ochenta personas del Departamento, con la mayoría de profesores, pensándonos la reforma, estudiamos toda la norma que planteaba la reforma a la ley 30, nos llenamos de argumentos, igual que , supongo, toda la universidad, no podemos permitir esto, y empezamos una movilización bastante creativa y participamos en todas las marchas. Yo iba el primer semestre de dos mil doce, con rezagos de lo que fue el dos mil once, porque académicamente había terminado, o sea, levantado el paro, apresuradamente como se levantó, lo que hizo fue que la gente, al retomar, hizo que la gente se quedara en materias, que perdieran algunos los cupos, que perdieran....pero nosotros lo que dijimos es “no, nosotros no podemos parar porque sí, sino que tenemos que continuar la reflexión que habíamos tenido ahí”. Entonces lo que hacemos en primer semestre de dos mil doce, es encauzar absolutamente todo el movimiento, dentro de la universidad, había discusiones estudiantiles, claro, políticas, y nosotros lo que dijimos es “nosotros no podemos tener más discusiones políticas, nosotros lo que tenemos es que avanzar y dar un paso quizás cualificado, sobre lo que queremos que sea la antropología”, y es así, también muy cercana, debo decirlo, también muy cercana a una organización estudiantil, que se llama Comuna Universitaria. [Katherine, estudiante de antropología]

Llama la atención en el análisis de esta categoría a partir de las trayectorias estudiantiles, cómo en la actualidad la politización de los estudiantes como movimiento social viene siendo cuestionada y deslegitimada por las mismas nuevas generaciones de estudiantes, quienes perciben que es necesario plantear de maneras alternativas la cuestión de la movilización estudiantil y la identidad política del movimiento. Al respecto, es curioso que en todos los participantes entrevistados haya un desacuerdo con la cultura política actual del movimiento estudiantil, aun cuando algunos de ellos en sus trayectorias han desarrollado un amplio activismo social por fuera de la universidad. Así relata uno de los estudiantes entrevistados su experiencia:

Aquí en la Nacional siempre en mi conclusión soy muy crítico con esos movimientos que se han centrado en una lucha ellos mismos, entonces aquí el movimiento de sociología, el movimiento que pretende hacer una reforma así como la reforma de Córdoba, cambiar que todo sea gratuito, que halla libertad de pensamiento, libertad de cátedra, pero uno se pone a pensar, digamos, ustedes son el movimiento estudiantil Aquí hay muchos problemas y muchas arbitrariedades administrativas, digamos, estando en esta posición uno las conoce porque tiene que trabajar con eso y uno se indigna, y ahí es cuando uno dice “Bueno, al Departamento están recortando el presupuesto, el Departamento se va a dejar meter esto, y el movimiento estudiantil está hablando de temas súper utópicos que ni siquiera están haciendo énfasis en los problemas que estamos viviendo como Departamento. Entonces, si nuestro movimiento estudiantil de sociología aporta arto a ese movimiento, no conocen las dificultades del Departamento y la carrera, estamos yo creo que graves, estamos cayendo en esos romanticismos de los setenta y de los ochenta, el movimiento que tuvo otras condiciones totalmente diferentes condiciones que de pronto en ese discurso y esas condiciones sí se podía en este realizar en ese momento, o no, pero que se quedaron anclados en ese discurso y siguen estando anclados en un pasado en el que no están situados en el presente y en las formas de lucha actuales. Entonces, primero veo una desarticulación inmensa que no creo que se acabe porque entre esos mismos movimientos hay unas diferencias que hasta en las asambleas se ve que son personales, entonces uno se comienza a desencantar Por eso es que creo que nunca hemos podido salir de los muros [Rafael, estudiante de sociología]

Otro estudiante coincide en expresar su desacuerdo con la forma como se desarrollan las relaciones entre grupos políticos al interior de la universidad y también expresa la necesidad de buscar formas alternativas de organización y participación:

Mencionaba ahorita que yo no estaba organizado, que algunos de mis compañeros sí, digamos, esa suborganización es la que ha entrado como a dañar el movimiento estudiantil, si entendemos que hay una burocratización de las mismas organizaciones, hay diferentes organizaciones que se tienen rabia, operativizan a miembros iniciales que son los que están repartiendo “no, hay un foro de tal” o “mire, la organización colombiana de estudiantes ofrece esto”, entonces hace que el proceso del estudiantado en macro se vuelva más lento [...]Yo no estoy organizado precisamente por eso, porque siento que yo como estudiante aparte, puedo hacer mucho más, puedo, digamos, construir mi universidad y mi país, sin necesidad de estar organizado y de tener una postura, digamos, políticamente adscrita a algo; mi postura política acá es relativamente clara, pero digamos que el movimiento ha sido digamos satanizado, por un lado, o se ha hecho operativo para ciertos fines, y está en este momento estancado, porque no ha hecho, digamos, un pronunciamiento frente a la ley de educación; si bien es cierto, ya hay un primer borrador que la Mesa Amplia Nacional Estudiantil coloca, ese borrador no es totalmente aceptado por la comunidad. Entonces, si la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, quiere volver a convertirse, porque en algún momento logró convertirse en ese órgano que agrupa todos los estudiantes, incluso a estudiantes de universidad privada y de la universidad pública, si tiene que volver a hacer eso tiene que encontrar la manera de integrar todas esas visiones; de lo contrario va a seguir pasando lo mismo, de considerar que el movimiento estudiantil son un montón de personas que se encapuchan y cuando no se encapuchan tienen un discurso pues totalmente mamerto, digamos, tiene ciertas connotaciones negativas dentro de la universidad y su relación con la sociedad [Juan Felipe, estudiante de

antropología]

El “mamerto” es una figura retórica para representar ese anquilosamiento de algunas facciones del movimiento estudiantil y la cristalización de una cultura política contradictoria basada en una retórica de izquierda academizada y desactualizada. La experiencia de las nuevas generaciones que intentan organizarse en otros espacios alternos frente a los grupos políticos tradicionales es la del desconocimiento y la deslegitimación por parte de esos grupos políticos y frente a la exigencia de instrumentalizar su propuesta en función de la hegemonía de esos grupos y aparatos políticos y de la cultura política prevaleciente, muchos renuncian a la posibilidad de organizarse colectivamente. Frente a eso, vale la pena observar con más atención las propuestas alternativas de organización que se generan cotidianamente en la universidad y que apelan a estrategias más creativas en la construcción de una identidad como estudiantes. Es en el reconocimiento de la diversidad política de la universidad que se expresa su espíritu y su razón de ser.

CAPÍTULO 6. TRAYECTORIAS SOCIALES DE FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

6.1 Descripción de las trayectorias sociales

Los participantes de este estudio se distribuyen entre los distintos estratos socioeconómicos siendo seis de estratos socioeconómicos medios, cuatro de estratos bajos y dos de estratos altos; ocho de ellos son de la capital mientras cuatro vienen de ciudades y pueblos en otras zonas del país; en cuanto a la variable de padres profesionales, siete de ellos provienen de familias con padres no profesionales y cinco sí lo son (ver distribución en anexo 1)

A continuación se hace un análisis de cada una de las variables definidas previamente como relevantes en la comprensión de las trayectorias sociales y su influencia en la trayectoria que se desarrolla dentro de la Universidad Pública, a partir de lo que se pudo explorar en las entrevistas.

La distribución de la variable de origen socioeconómico es importante pero no es determinante en el acceso al capital cultural y social que ofrece la Universidad Pública y por tanto el capital económico no determina la trayectoria social que se desarrolla previo a la universidad y dentro de la misma. Más bien, se observa que en los distintos estratos socioeconómicos hay un capital cultural y social objetivado de distintas maneras, en el acceso a literatura, música, bibliotecas, principalmente, que puede ser apropiada por los sujetos de distintas maneras o desaprovechada en algunos casos, pero siempre hay acceso a estos capitales en el contexto familiar, territorial y en los grupos de pares. Se podría entender que el criterio de diferenciación en la distribución del capital cultural y social no es tanto la posesión del mismo o el volumen (Gutiérrez, 1994) sino las formas en que se presenta objetivado este capital y en su incorporación en los hábitos de los sujetos. Para entender esto se pueden comparar dos casos de trayectorias sociales en un estrato socioeconómico bajo y un estrato socioeconómico alto:

El joven de estrato socioeconómico bajo proviene de una familia de origen campesino en la que los miembros de su familia y él mismo han desarrollado unas prácticas lectoras importantes y un sentido crítico de la realidad desarrollado desde estas lecturas; estas consisten en lecturas religioso-educativas sobre referentes morales en la historia de la religión católica que han tenido un posicionamiento crítico frente a las instituciones de su tiempo y un sentido de compromiso social, también publicaciones de texto sobre la historia de Colombia y del mundo, publicaciones de circulación en el territorio de origen partidista liberal, críticas a los gobiernos de la historia de Colombia, manuales de conocimientos generales, literatura sobre problemas de actualidad en el país, la prensa local, publicaciones de programas de “extensionismo rural” dirigido a campesinos para formarlos en oficios agrarios y en conocimientos generales, y también cumpliendo un papel muy importante dentro de ese capital, las emisoras de radio a nivel local. Igualmente, la música popular hace parte de esa forma alternativa de elaborar un sentido sobre la realidad. También, en el

barrio donde creció, un barrio de estratos 1 y 2, tiene acceso a una biblioteca pública y a otras actividades de divulgación cultural que le permiten seguir formándose. Cuando él ingresa a la universidad todo este capital ha sido incorporado y eso le facilita su relación con la cultura académica, logrando un buen desempeño en este contexto.

Por otra parte, otra de las entrevistadas es una joven de estrato socioeconómico alto que pertenece a una familia de profesionales, con unos hábitos de lectura también importantes, con una biblioteca amplia y prácticas de consumo de literatura universal, música y arte. Esta joven reconoce que a pesar de que desde siempre ha tenido acceso a este capital, es hasta su ingreso a la universidad que comienza a desarrollar un sentido crítico acerca de la realidad, se interesa por la literatura universal y amplía su comprensión sobre la sociedad. Su trayectoria en la universidad no es muy diferente de la de jóvenes de otros estratos sociales.

Otro factor importante es que la Universidad Pública genera distintos espacios de acceso al capital cultural del que se puede beneficiar cualquier estudiante, sin importar su capacidad económica, tales como cineclub, editoriales económicas, cursos gratis, grupos de estudio y de trabajo, cátedras libres, mercados alternativos, etc.; esto hace parte de la función democratizadora que cumple la Universidad Pública.

En relación con el origen socioeducativo se observa únicamente una diferencia en cuanto al carácter confesional que tienen algunas instituciones privadas de las que provienen algunos de los estudiantes, lo cual limita el ejercicio de cátedra y la posibilidad del libre pensamiento; en otros de los colegios privados no ocurre esto. Por otra parte, el colegio público es un contexto abierto donde los estudiantes han encontrado más posibilidades para el ejercicio de su libre pensamiento y para la generación de prácticas fuera del contexto escolar. La diversidad en lo público permite que se genere esta diversidad en las trayectorias lo cual facilita la integración al contexto de la Universidad Pública. En contraste, cuando se proviene de colegios privados y no hay familiarización con el contexto de la educación pública se experimenta un choque y una dificultad de adaptarse a al contexto de la Universidad Pública con sus dinámicas.

En relación con la condición profesional de los padres se encontraron diferencias en relación con el costo mayor que implica la adaptación de los estudiantes a la cultura universitaria cuando los padres no son profesionales o los hermanos; eso se explica porque no tienen unos referentes de orientación en su toma de decisiones, el mundo universitario es inédito para su experiencia y la de sus padres, en relación con quienes tienen al menos uno de los padres profesionales o un hermano o hermana, lo cual le da más confianza sobre su adaptación a este contexto. Sin embargo, aunque hay una mayor dificultad de adaptación al principio, una vez lograda no se presentan muchas diferencias en sus trayectorias.

En relación con la participación política de la familia sí es importante, esta no se entiende únicamente como la participación en dinámicas partidistas sino en espacios de discusión, consulta y toma de decisión en espacios colectivos a nivel local. Es importante en cuanto a que la socialización en un contexto de participación política favorece el desarrollo de hábitos que relacionan a los estudiantes directamente con la inquietud y la necesidad de

conocer y trabajar en temas relacionados con las ciencias sociales, y se interesan especialmente por temas que tienen que ver con la dinámica de lo público, lo territorial, el Estado, las comunidades, con un claro sentido del lugar de la formación y la participación política en su trayectoria social. En contraste quienes no se han socializado en estos espacios no relacionan su formación con una necesidad política sino que se relacionan con su formación de otras maneras donde toman distancia de los asuntos políticos.

Finalmente, el origen geográfico también es importante en las trayectorias sociales pues los estudiantes que vienen de provincia desarrollan unas trayectorias mucho más ricas en experiencias sociales que quienes provienen de la capital. Esto se explica porque para quien proviene de la misma ciudad, si bien su contexto de amigos, sus referentes identitarios pueden cambiar, en lo esencial su núcleo social no cambia tanto y su cotidianidad tampoco. Pero quienes vienen de otras provincias se deben enfrentar al reto de construir una nueva vida en un contexto novedoso, donde deben construir nuevas relaciones, nuevas familias, nuevas relaciones con su territorio, sus pares, entre otras cosas.

Los participantes de este estudio siempre han sido consumidores culturales de productos tales como literatura, música, cine, televisión, prensa, etc. Generalmente, a lo primero que han sido más cercanos es la televisión y el cine comercial, en menor medida la música y reconocen que la literatura es lo que menos se les motivó previo a su ingreso a la universidad. En sus familias principalmente han tenido acceso a los mercados masivos de productos para televisión y para cine, específicamente la producción hollywoodense, y solamente al ingresar a la universidad tuvieron acceso a otro tipo de realidades.

Se pueden identificar tres matrices culturales que atravesaron sus experiencias durante la adolescencia y que han definido su relación con la cultura: La cultura americana de mercado, la cultura popular latinoamericana y la cultura del rock.

Durante su infancia, su relación con la cultura fue principalmente mediada por los productos de Hollywood, Disney, Discovery y otras empresas de entretenimiento norteamericanas. La cultura popular latinoamericana también hace presencia en sus familias a través de la música tropical y la salsa principalmente, y en menor medida otros ritmos folclóricos; las telenovelas también son otro referente cultural importante que media durante esta etapa.

Paralelamente, también se construye otra realidad en los colegios, una realidad de disciplinamiento, especialmente en los colegios confesionales, en los cuales se construye un mundo más cerrado cultural y políticamente, con unas identidades muy definidas. El proceso de la adolescencia pasa por cuestionar esta cultura escolarizada y emergen entonces las crisis de identidad que caracterizan este proceso en nuestras sociedades. Frente a la cultura de mercado en su contexto familiar y la cotidianidad escolar, emerge, la construcción de otra cultura a partir de referentes de la literatura filosófica, y de la cultura

del rock contestatario y el punk.

Llama la atención que en este proceso, referentes como Nietzsche, Sartre, Camus, y la línea filosófica definida como escuela existencialista, son comunes y hacen parte de la construcción de las subjetividades en los jóvenes. Aun así, confiesan también no comprender bien el significado de los planteamientos de estas escuelas, sin embargo se apropian del mensaje de inconformidad, cuestionamiento al sentido de la vida, escepticismo y necesidad de trascendencia. Esta reflexión la articulan también con un pensamiento de resistencia a la cultura oficial en la medida en que se apropian de los mensajes de grupos musicales como Sex Pistols, Marilyn Manson, Radio Head, Smashing Pumpkins, Ramones, Clash, igualmente, en la línea del rock en español con referentes como Soda Stereo, Fito Páez, Charly García, Fabulosos Cadillac, Fobia, Extremo Duro, entre otros.

El paso de la escuela a la universidad implica un tránsito en las prácticas y los gustos culturales. La primera gran sorpresa para ellos es la irrupción del cine como un universo amplio y diverso y la posibilidad de entenderlo, no solamente como un medio de entretenimiento, sino como un medio de reflexión y de construcción de pensamiento crítico.

Igualmente, la segunda sorpresa es la instalación de la matriz latinoamericana y el reconocimiento de las expresiones culturales y el mensaje de tradiciones como la trova cubana, la canción social, la salsa, la música del caribe, entre otros, al tiempo que se da la oportunidad de profundizar en los referentes literarios del pensamiento latinoamericano, tales como Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, entre muchos otros. Todo esto lo trae la posibilidad de la vida cotidiana en el campus universitario donde la cultura latinoamericana hace parte de la construcción de la vida en común y se respira en las conversaciones, los encuentros, los espacios públicos, etc. Igualmente, la cultura académica y política atraviesa la cotidianidad de la universidad, así que estos elementos se integran dentro de la construcción cotidiana de subjetividades al interior de la Universidad Pública.

Los hallazgos sobre las trayectorias sociales de los estudiantes y profesionales entrevistados muestran esencialmente trayectos entre diversos espacios de socialización, como la familia, la comunidad disciplinar y profesional, los grupos de pares, los movimientos sociales, comunidades, los espacios de práctica laboral, a través de los cuales se construyen sentidos sobre una práctica social que está fundamentada en una forma de construir una mirada sobre la vida social. Estos sentidos sobre la práctica social que se elaboran en las trayectorias tienen una génesis en diversos procesos de socialización, algunos de ellos coherentes y otros contradictorios, que construyen sentidos de sí mismo con relación a referentes plurales de identidad, muchos de los cuales se encuentran en las culturas disciplinares, y que constituyen, no solamente posicionamientos intelectuales o

discursos eruditos sino que principalmente son “maneras de ser en el mundo”, “formas de vida” (Geertz, 1994) o, en palabras de Bourdieu, compromisos con un “sentido del juego” (Bourdieu, 2008) o la elección de un “proyecto de ser” (Bourdieu, 2003).

El concepto de trayectoria social de Bourdieu (1997, 1999, 2007) trabajado en esta investigación permite entender esa génesis de las trayectorias sociales en la construcción de los principios generadores de sentido y de prácticas, en los procesos de socialización dentro de determinados espacios estructurados en relaciones de poder y de distribución de capitales que delimitan posiciones sociales desde las cuales se construyen sentidos sobre la realidad social. Esos espacios, sobre los cuales Bourdieu acuñó el nombre de *campos*, constituyen las regiones desde las cuales construimos miradas estructuradas sobre las lógicas de la vida social que orientan las representaciones y prácticas que apropiamos individual y colectivamente.

6.2 Descripción de los habitus

Los *habitus* son principios generadores de sentido y de prácticas sociales que nos constituyen como sujetos con historia, historia objetivada en las instituciones y en los cuerpos (Bourdieu, 2007) y las trayectorias sociales son precisamente esa articulación de los habitus, capitales y campos en una historia como ser social. Otra forma de entender los habitus es como sistemas de disposiciones, a pensar, sentir y relacionarnos con el mundo, de maneras específicas que están condicionadas por nuestras trayectorias entre diversas relaciones sociales. Si bien la forma como Bourdieu conceptualiza el espacio social se plantea en función del concepto de los campos como transversal a la vida social, es preciso también tener en cuenta la crítica que realiza Lahire (2004) al respecto, frente a este uso de la noción de campo como explicación de la vida social y mediador de las trayectorias sociales, para argumentar que no todo en la vida social responde a la noción de campo y que muchos de los espacios en los que ocurre la cotidianidad, como la familia, el grupo de pares, la calle, las comunidades, no se entienden aplicando este concepto. Lahire (2004a), propone mejor otros conceptos para entender estos espacios, tales como esferas de vida, matrices socializadoras, dominios de socialización, universos de socialización, o simplemente contextos de socialización.

En el presente trabajo se adopta este último concepto para describir los lugares entre los que se trazan las trayectorias sociales. Los procesos de socialización en los cuales se generan las disposiciones que se organizan en lo habitus pueden ser de tres maneras: a) Entrenamiento o prácticas directas para desarrollar disposiciones específicas, como en la escuela, la familia o entrenamiento en un trabajo, b) socialización silenciosa, a través de prácticas de discriminación, segregación y diferenciación de las formas de relacionamiento en las prácticas cotidianas en territorios específicos, c) orientación explícita o implícita hacia determinadas creencias, ideologías, discursos y representaciones, en relación con

identidades específicas (Lahire, 2004a).

En este estudio encontramos dos formas de habitus que se interpelan mutuamente al tiempo que comparten un lugar dentro de la construcción de realidades sociales específicas.

Los habitus de la sociología y la antropología se ubican en opciones distintas de acción social, siendo la primera una acción puramente académica, mientras la segunda conlleva también en muchos casos una acción militante por la transformación social. Es así como los profesionales en formación se sienten identificados como sociólogos o antropólogos dentro del espectro de posibilidades que generan las respectivas disciplinas y profesiones.

Lo primero que sale a relucir, es la discusión sobre “la mirada” del sociólogo y del antropólogo, dejando claro que los habitus no son saberes teóricos, ni habilidades, ni tampoco competencias de formación, sino que más bien se leen como experiencias de elaboración de sentidos sobre la práctica social de la disciplina y la profesión que son culturalmente generadas dentro de la academia y en la vida cotidiana. Así, en concordancia con la definición que plantea Bourdieu sobre los habitus como “principios de visión, división y construcción de la realidad” (Bourdieu, 1997, 1999, 2007), lo más importante para los estudiantes es la construcción de la mirada sobre la realidad social.

La mirada del sociólogo es una mirada desde afuera, teórica. Una de las estudiantes describe al sociólogo como “*el que ve la realidad desde arriba del caballo y no está ahí*” [Pilar, socióloga egresada], y también usan otras metáforas que tienen que ver con una mirada externa, muy conceptual, “cuadriculada”. El sociólogo construye una mirada diferente de la realidad, diferente a la mirada del sentido común y a la de otras profesiones; es una mirada desde los conceptos, pero también es una mirada dinámica, de los procesos, de las relaciones, una mirada que siempre va más allá de lo evidente, y lo cuestiona, y ve relaciones y estructuras en todo proceso y en todo fenómeno social. Esto es lo que se entiende como la elaboración de un sentido crítico de la realidad:

De esa manera en la que tu empezaste a ver a la sociedad ya se queda contigo y ya empiezas a ver la sociedad de esa manera, ya no es lo mismo sentarse en un parque y contemplar las cosas como están sino desde esa visión que se forma durante ese proceso de formación ya te sientas ahí y ya ves muchas cosas de esa interacción de esas dinámicas de los fenómenos, eso básicamente. Y también pues nada, como socióloga personalmente también considero esa posibilidad de poner en práctica eso que se aprendió desde la teoría [Pilar, socióloga egresada]

Sin embargo, esa mirada tan elaborada entra en conflicto al confrontar la práctica, al tratar de aterrizar esos conceptos dentro de procesos específicos para lograr unos objetivos o generar unos cambios sociales determinados. Es allí cuando sienten que no han desarrollado las herramientas, a pesar de toda la preparación teórica, esta preparación no

está acompañada de herramientas prácticas para la acción, y es allí donde sobreviene la crisis de los estudiantes y profesionales de sociología.

La antropología, por su parte, también ha construido unas miradas muy estructuradas sobre el mundo social, se ha desarrollado desde unos referentes teóricos específicos, y también ha desarrollado herramientas metodológicas muy potentes. Sin embargo, a diferencia de los sociólogos, a los antropólogos no les interesa tanto la teoría como la experiencia, y es la experiencia de campo la que le permite validar sus construcciones teóricas. La mirada antropológica es una mirada que se construye sobre la acción, sobre el contacto con los otros diferentes; así, hay una coincidencia en que es dentro de los procesos sociales en los que se pueda participar, que se puede construir un sentido sobre lo que significa ser antropólogo y sobre la realidad social. En la confrontación con su quehacer, los antropólogos dan mayor prioridad a las interpretaciones desde la afectividad, desde las emociones, desde la corporalidad, y el cuestionamiento a las categorías conceptuales. En este sentido, entienden otra forma de elaborar un pensamiento crítico; a partir del cuestionamiento de la realidad, no solamente desde las categorías conceptuales sino también desde el cuestionamiento de esas categorías con las que miran y sienten el mundo; en este sentido, la mirada antropológica está fuertemente atravesada por el trabajo de campo y por la reflexividad. Como lo explica Rosana Guber:

¿Para qué el campo? Porque es aquí donde modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan inmediatamente -se advierta o no- con los de los actores. La legitimidad de "estar allí" no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo "estando ahí" es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio el investigador sólo sabe pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde sus propios esquemas. Pero en el trabajo de campo, aprende a hacerlo vis a vis otros marcos de referencia con los cuales necesariamente se compara. (Guber, 2001, p. 20-21)

Esta reflexión teórica sobre la cotidianidad de antropólogos y antropólogas y su relación con el trabajo de campo y la reflexividad es expresada por dos jóvenes antropólogas de esta manera:

En este trabajo de campo en particular creo que me negocié mi ser, mis construcciones del mundo, especialmente esos binarismos del bien y del mal, realicé un tránsito interno que me llevó antes que preguntarme qué habían hecho las personas para estar allí [en la cárcel], reconocer en ellas su humanidad y entender así lo complejos que somos los seres humanos [Katherine, antropóloga]

Los títeres son lenguajes y seres que se enorgullecen de su propia falta de orden y seriedad, se convierten para mí en posibilidad auténtica de expresión, incluso de

investigación alternativa. En mi trabajo de campo como antropóloga, fueron fuente vital de conocimiento de la calle y sus tiempos; en mi maestría también posibilitaron nuevos cuestionamientos frente al gran arte, la familia, la vida en la calle y en la casa. [...] Yo no sé si tendrá que ver con ser mujer o con ser titiritera, pero sí considero en la investigación muy importante generar lazos de afecto y confianza real, sin miedo al cariño, sin pretensiones de objetividad ni distanciamiento absoluto, para mí es vital el encuentro entre personas reales, con sentimientos, y si una investigación no está atravesada por el compromiso y el afecto no me interesa realizarla. [Victoria, antropóloga]

Al entender el habitus en oposición al saber teórico, y como un saber hacer, que no necesariamente está determinado por la racionalidad, sino que por el contrario se construye y transmite inconscientemente en prácticas no racionales, y que es fundamentalmente transmisión de la historia a través de las prácticas institucionales y a través de los cuerpos, podemos añadir algo más sobre las dos formas de habitus que se estudian aquí.

El habitus sociológico pasa por una separación del sujeto frente a su objeto de estudio, una separación de la teoría frente a la experiencia, y es algo que ocurre no solamente porque sea un principio teórico de algunas escuelas sociológicas sino porque esa es la manera como se ha aprendido a relacionar y a sentir la realidad social desde la disciplina.

En contraste, para el antropólogo lo principal es la experiencia, la inmersión del sujeto como unidad, en su corporalidad, dentro de las relaciones con los otros, en la vitalidad de la acción y en la redefinición de la experiencia de sí mismo; en ese sentido es un habitus de la transformación y de la resignificación continua de sí mismo y de los otros. Esa reflexión y esa mirada sobre qué es ser antropóloga pasa por “ponerse en los pies del otro”, cosa que también permite otra interpretación: “*La antropología es la profesionalización del chisme*” [Catalina, antropóloga]

6.3 Identidades profesionales

La discusión sobre la identidad es más aguda en la sociología donde claramente se advierte una crisis de identidad al encontrar que los estudiantes y los profesionales desconocen cuál es el rol del sociólogo; hay una comprensión superficial de que se trata del estudio de la sociedad, sin embargo aparecen preguntas: “*¿qué putas hace un sociólogo?, ¿ni idea!*” [Vladimir, sociólogo], “*hay esa percepción de que no se sabe bien qué es lo que hace el sociólogo, siempre es eso lo que reluce, el ¿qué hace?, ¿ustedes qué hacen y qué estudian? La sociedad, - ah ya, pero ¿qué estudias?, no, pues lo que tú quieras, hay sociologías de lo que tú quieras...*” [Pilar, socióloga]. La imagen del sociólogo es la del intelectual, la del erudito, que maneja muchos conocimientos, y muchos discursos, un

sabio, que por encerrarse en las discusiones teóricas ignora o pretende ignorar lo que ocurre a su alrededor:

Sí, claro, sí, pues yo lo veía en sociología, yo veía profesoras hablando de Hegel, yo las veía hablando de Hegel en su oficina y el país se está cayendo, y ella hablando de Hegel, ¿sí me entiendes?, entonces como que uno decía, obviamente, entonces, muy mal [Aura, socióloga]

La crisis sobreviene porque no hay un quehacer definido del sociólogo dentro del mundo laboral, es por eso que podrían aplicar fácilmente para cualquier cargo y en todas partes se demanda sus servicios como analistas; sin embargo, muchas veces advierten una escisión muy fuerte entre su identidad como académicos y el rol que se les demanda dentro de las instituciones. Hay un reconocimiento en todos los sociólogos y sociólogas participantes del estudio, que no se poseen las herramientas que les demanda el mundo práctico laboral, sólo se cuenta con la mirada sociológica, pero siempre ser sociólogo está ligado a la necesidad de una continua formación que nunca termina, y es así como se posterga la acción indefinidamente para cuando haya otro nivel de conocimientos.

Exactamente, entonces mi trabajo no logro articularlo mucho realmente con lo que aprendí o con lo que creí que estaba aprendiendo, como que son dos cosas muy distintas, como que una cosa es la sociología, que la quiero, que la extraño [risas] y otra cosa es, digamos, el mundo laboral, obviamente uno puede intentar hacer puentes pero no están...eso a mí me causa mucha frustración, como que muchas veces yo intento...llego a la casa recansado a leer un poquito de sociología y a la segunda página no estoy entendiendo....sí, como que ya, no entiendo esto, entonces como que yo me fui alejando un poco de la sociología, eh...por ese lado, digamos como que en la práctica se abandonó un poco la parte académica. [Vladimir, Sociólogo]

Otro referente importante para caracterizar al sociólogo es por su identidad en relación con las teorías marxistas como referentes de construcción de identidad y de interpretación de la vida social. Es así como todos reconocen que dentro de la carrera, no solamente en el currículo formal, que es donde menor presencia tiene hoy en día el pensamiento marxista, sino principalmente en la cotidianidad de los estudiantes, el marxismo se plantea como un referente de inclusión y exclusión dentro de la comunidad; de acuerdo con esto, un buen sociólogo sería el que sabe de Marx, y esto significa, el que maneja argumentos discursivos marxistas para interpretar la cotidianidad. Aquel que se identifica como marxista es interpretado como “revolucionario”, mientras que si no lo es simplemente es de derecha o “facho”. Sin embargo, la relación con el referente de Marx en la construcción de identidad es problemático, pues como lo explican los estudiantes entrevistados, es una relación atravesada por las polarizaciones y las contradicciones:

Era decir bueno, estudio Marx, trato de hacer que parezca que aún sigue el movimiento estudiantil que hubo en algún momento y que hay ese pensamiento crítico, pero nada, lo que se hace es, basándose en esa teoría criticar todo lo que hay y es una crítica que se queda sin argumentos, porque su argumento es refutar al autor, pero no ponerlo en contexto, ni analizarlo, ni discutirlo, ni nada por el estilo, entonces hay lo

que te digo, pues hay esas formaciones esas polaridades de eres un marxista izquierdoso o eres un facho y si no sabes Marx pues fregado en sociología porque la base de la sociología en estas facultades es saber Marx y pues que también siento que trasciende más allá del Departamento y es como se dan también estas peleas y todas esas discusiones en diferentes contextos y cuando está la coyuntura pues nada, donde está como lo reaccionario y todo el mundo es facho y todo el mundo es conservador y es de lo peor pero sin un argumento y también detrás de eso como que arman un discurso de la diferencia, de la igualdad pero eso, se queda solamente en un discurso porque ya tú lo vas a ver en prácticas muy pequeñas y sí, todos son marxistas y el capitalismo es lo peor, pero entonces saco el préstamo para pagar la cuota de mi carro. [Pilar, socióloga]

Por otra parte los antropólogos se identifican principalmente como una profesión de la acción, como una práctica de militancia principalmente, acompañando los procesos sociales en los distintos ámbitos en donde podrían intervenir. Respecto a sus referentes de identidad, se pueden identificar claramente dos estereotipos con los que se describen:

a) El primer estereotipo es el de Indiana Jones, figura del cine de Hollywood que representa un arqueólogo que vive muchas aventuras en su persecución de los tesoros de diferentes culturas. Para el antropólogo representa la identidad colonialista de la antropología, aquella que representa la racionalidad moderna occidental que se impone con violencia sobre las culturas no occidentales:

El sombrero, las gafas para explorar las cosas inexploradas, el látigo [risas] [...] Yo creo que sí, de hecho Indiana Jones sí representa la antropología en Colombia, que es como que se cree que va a salvar el mundo, que se cree que va a encontrar todo lo de arqueología, conoce todo, el libro de Indiana Jones es todo lo de arqueología, dos, tres, piensa que tiene una vaina propia, le gusta mirarse, la antropología dice: “mira, esto es un indio”, nosotros lo vemos, pero que se piensa poco interdisciplinariamente, por ejemplo, o sea, nosotros no nos pensamos, nos piensa la otra gente, o sea, en la antropología nos vemos de otras universidades y de otras carreras, pero nunca nos preguntamos “venga, por qué no vemos una antropología histórica”, creo que es muy poca. Nosotros también pensamos que vamos a estudiar al otro y se nos olvida que vamos a estudiarnos a nosotros mismos, ese es un pensamiento muy occidental, o sea, descubriéndonos a nosotros, simbólicamente se podrían sacar muchas cosas y críticas al respecto. [Katherine, estudiante de antropología]

b) El segundo referente es el hippie, el cual representa el aventurero, descuidado en su aspecto personal y en sus hábitos de cuidado de sí mismo; también representa la disposición permanente del antropólogo a resignificarse y a permitirse ser otro dentro de las culturas en las cuales desarrolla su acción.

Usualmente, eh... digamos que la antropología se destaca por su falta de cuidado con el... digamos, el aseo personal. Entonces usted encuentra que los antropólogos, todos son barbados, con el cabello largo... de hecho usted se encuentra en Facebook, en las

distintas redes sociales, cosas como un antropólogo pidiendo limosna, tienen generalmente su mochila terciada, traída de una comunidad indígena, botas pantaneras para ir de trabajo de campo en el monte[...] Entonces uno siempre ve al antropólogo, digamos, sucio, como una persona que está curtida por el trabajo de campo, y usualmente también lo ve como...hay una relación entre...los sociólogos dicen que los antropólogos son hippies y los antropólogos dicen que los sociólogos son estadistas [Juan Felipe, estudiante de antropología]

En todo caso, bien se interprete la identidad antropológica desde una perspectiva colonialista, desde una perspectiva hippie, o desde cualquier otra imagen, un referente clave que reconocen es la etnografía como método pero también como una forma especial de mirada, y de forma de entender la vida, que hace parte fundamental de la identidad del antropólogo y que la diferencia de las otras profesiones.

6.4 Sentidos de formación

Se pueden distinguir entre unos sentidos de la sociología y la antropología más hegemónicos o de reproducción de las relaciones más colonialistas, y otros sentidos más críticos.

En sociología el sentido hegemónico que se transmite en el currículo es el del sociólogo como un teórico o un académico puro, que no interviene en las acciones sociales y en los problemas. Este sentido es de la reproducción de las escuelas académicas y el distanciamiento respecto a los procesos sociales.

Otro sentido que se puede evidenciar es el de una sociología que se pretende crítica por transportar las ideas marxistas a la cotidianidad social, criticar el capitalismo y el orden social predominante. Sin embargo, este sentido crítico también resulta ser un sentido conservador cuando el marxismo se transmite como una teoría total, lineal, y más a la manera de un dogma que debe ser repetido, que como una teoría crítica propiamente. Es así como se borra la crítica y la diferencia dentro de los círculos marxistas y se impone una polarización entre revolucionarios y reaccionarios, en la cual todo aquel que no se identifica como marxista es posicionado del lado de la derecha, o de los reaccionarios. Es entonces un sentido plano de la realidad que contribuye a la reproducción de las culturas políticas existentes.

Bien particular; el sociólogo tiene que ser un Marxista, tiene que conocer de Marx, si no, no es sociólogo. Tiene que saber toda la teoría marxista al derecho y al revés y pues complementarla con lo que diga Gramsci y Foucault y también tiene que conocer el estructural funcionalismo para poder criticarlo, entonces esos eran como los dos referentes en los que se movía la carrera cuando yo estaba acá, entonces conocías del Marxismo y conocías del Estructural Funcionalismo pero entonces el funcionalismo era un funcionalismo en el que había que atacar desde el Marxismo, entonces no, pues igual es el imaginario que siempre está en los sociólogos, todos tienen que saber de Marx y no solamente dentro de la carrera sino por fuera también. También hay la fama como de los revoltosos entre comillas. [Pilar, socióloga egresada]

Un tercer sentido es el sentido crítico sociológico, aquel que ve en la sociología algo más que teorías, y reconoce en ella un instrumento y una mirada que sirve para, “desnaturalizar lo natural”, cuestionar el estado de cosas dado en el orden social y en las dinámicas de las instituciones y los grupos, reconocer las estructuras y las interacciones que están detrás de la reproducción de lo social, y reconocer las causas estructurales de las problemáticas sociales. Distintas concepciones teóricas de la realidad son albergadas dentro de este sentido crítico, incluyendo las perspectivas clásicas del estructuralismo, el marxismo, así como la teoría social de los autores más contemporáneos.

En antropología también se pueden distinguir distintos tipos de sentidos que se socializan alrededor de la identidad y el quehacer de esta disciplina.

En primer lugar, destacan en la formación profesional un sentido hegemónico, colonialista sobre la antropología, representado principalmente por la arqueología. Recogiendo la metáfora de Indiana Jones, los estudiantes advierten allí un saber científico muy regulado que excluye la validez de los otros saberes, y se acerca al otro diferente, a las otras culturas, como sujetos de dominación, más que como semejantes de los que se puede aprender y con el que se puede construir. Este sentido de la antropología es el que se sigue reproduciendo desde las instituciones centrales en la antropología, un sentido colonialista que establece jerarquías entre los saberes y entre los actores. Las líneas de la arqueología y la antropología biológica son los que más transmiten este sentido, y se sigue reproduciendo en las relaciones de mercado.

El indigenismo es un segundo sentido hegemónico, y se entiende como la concepción que posiciona la identidad de las culturas indígenas y sus saberes como únicos, homogéneos y que representan moralmente el bien frente a la corrupción de la civilización, es la teoría del “indio bueno” Este sentido de la identidad de la antropología al servicio de los intereses de las comunidades indígenas es otra de las visiones hegemónicas que se transmite.

Más recientemente se ha venido instalando en el currículo de antropología un sentido postmoderno que ubica todos los análisis desde las teorías postmodernas, la discusión sobre los signos y las representaciones, haciendo de la antropología una cuestión puramente hermenéutica, esta mirada, de acuerdo con algunos estudiantes ha ganado también un lugar hegemónico:

Yo creo que todavía las miradas posmodernas son la visión... Sí, metodológicamente también, interpretativamente también; creo que todavía estamos con unas miradas, unas lecturas hermenéuticas, que son inclusive hasta funcionalistas, porque hay gente funcionalista, pero yo creo que el tema de la representación, de las identidades y todos los discursos asociados a eso, pienso que son lo que sigue gobernando la interpretación en antropología. [Catalina, antropóloga egresada]

Del lado de los sentidos críticos, sin embargo también se encuentran aquellas interpretaciones alternativas de la antropología que no pretenden homogenizar un discurso,

sino al contrario, resignificarse dentro de las prácticas sociales.

Por una parte hay quienes ven en la antropología, un medio para experimentar y para resignificarse como sujetos; en este sentido se busca un diálogo con las artes y las expresiones culturales, a través de talleres y espacios de socialización diferentes. La antropología tiene que ver con la creación de sí mismo y de los otros, en este sentido es equiparada a la magia

Me convence particularmente un discurso del profesor Carlos Guillermo Páramo; yo siempre he tenido una cercanía con las artes, soy actor; hace ocho años hago teatro, y pues en este discurso de fundamentos de antropología, perdón, de pensamiento antropológico, el profesor Carlos Guillermo Páramo dice, definiendo la antropología: muchas personas hacen creer que la antropología es propiamente una ciencia dura y debe ser estandarizada como ciencia, y el profesor Páramo dice que la antropología está más cercana al arte y a la magia. Entonces a mí eso siempre artísticamente me ha llamado mucho la atención, el teatro, y, digamos que se plantea entonces un primer momento en el que vimos el método, vincular la antropología y el teatro, y después explorar la cuestión de la antropología y el arte [Juan Felipe, estudiante de antropología]

También hay quienes asumen la antropología principalmente desde un sentido del compromiso por la transformación social, el acompañamiento a las comunidades y la militancia. Esta visión de la antropología toma al otro, ya no como objeto de estudio, ni como informante, sino como co-investigador, aquel quien con su ayuda permite una resignificación de la identidad propia y de las acciones sociales. La antropología está del lado de la creación, pero también de la construcción colectiva de nuevos saberes y del proyecto y el compromiso social para la transformación:

El Tewel es el médico tradicional de los Nasa⁶. Entonces hay que ir donde el tewel, a que le abra a uno el camino, y te tiene que dar una cosita para echártela todos los días, antes de ir a hacer el terreno. Entonces uno, si no va dispuesto a construir la interculturalidad, le vale huevo⁷, no, si tu estas dispuesto a eso debe ser porque es importante la manera como los indígenas caminan el terreno, entonces hay que ir donde el Tewel, y hay que echarse esa pepita también, porque es una innovación metodológica y es la manera como nosotros podemos decir ... decía mi coinvestigador, “¿cuál es la metodología de trabajo?” y yo les digo, “no, pues cualitativa”, “no, mire lo que nosotros hacemos: nosotros enrollamos y desenrollamos”, entonces me dijo “sí, mire, nosotros no sabíamos nada de minería, usted sabe por ahí dos cositas y yo lo que veía, y nosotros empezamos a desenrollar, como el tejido, como el hilo, y lo enrollamos luego que desenrollamos y vimos cómo ha sido, ahora vamos a volver a enrollarlo, y ese enrollar, esa es la metodología prácticamente. Entonces yo creo que ese sí es un enfoque teórico, el enfoque de la colaboración, yo creo que uno puede aprender, pronunciar y construir, maneras de conocer colaborativamente [Catalina, antropóloga egresada]

⁶ Cultura indígena que habita en el Departamento del Cauca al suroccidente de Colombia.

⁷ Le importa poco

6-5 Ilustración de las trayectorias de formación en sociología y antropología: Comparación de dos casos

En este estudio se identificaron algunas trayectorias sociales de formación de estudiantes y de profesionales en las disciplinas de antropología y sociología que ilustran la apropiación de principios generadores de sentidos y de prácticas sociales en los espacios de socialización, desde los cuales los estudiantes construyen su cotidianidad.

A continuación, sin la pretensión de establecer una linealidad de los relatos, se articulan en las biografías de dos egresadas, algunos fragmentos de experiencias y prácticas sociales desde las cuales pudieron articular desde sus trayectorias sociales unos sentidos de sí mismos y de su sociedad, que configuraron formas particulares de pensar, sentir y posicionarse posteriormente como parte de una comunidad epistemológica definida desde sus profesiones.

Es posible seguir estas trayectorias, por ejemplo, en uno de los relatos de una de las sociólogas entrevistadas, que da cuenta de su socialización como socióloga en formación, la cual por razones de su longitud no se incorpora en el cuerpo del documento sino que se puede leer en el anexo No 5

6.5.1 Aura: trayectoria de formación en sociología

En esta trayectoria social, se pueden ubicar en primer lugar, los contextos en los cuales surge una mirada particular de la sociedad, unos problemas específicos que se vuelven objeto de estudio a lo largo de una trayectoria social y que interpelan al sujeto, no solamente como objetos de conocimiento, sino como elementos que construyen su identidad y su sentido de vida. En este caso, se puede identificar, lo que en otro contexto podríamos entender como el surgimiento de una vocación, desde mucho antes de su ingreso a la universidad; así, la socióloga entrevistada reconoce que su pregunta por lo social surge en primer lugar desde la socialización en su propia familia, especialmente su padre, que sin ser profesionales de las ciencias sociales, la introducen a ella en unas prácticas de debate, cuestionamiento de la realidad, crítica y una orientación política liberal, de la cual ella se apropia y reproduce en sus prácticas escolares, asumiendo unos posicionamientos de

resistencia y crítica a las normas sociales y al orden social conservador. Se puede ver aquí, cómo la familia, sin ser un campo, despliega unas prácticas de “socialización silenciosa” (Lahire, 2004^a) que sin una intención de adoctrinar, instruir u orientar al sujeto hacia una ideología o discurso específico, le construyen unas miradas particulares sobre la realidad social y unas disposiciones que se desarrollarán en sus *habitus*.

Un segundo momento de socialización silenciosa, significativo para ella, es su estancia en Londres al lado de su tía, cuando en sus palabras “se abre el mundo” ante sus ojos, y en sus experiencias con los exiliados políticos comienza a generar desde muy temprano unas preguntas sobre la realidad social que la llevan a la necesidad de entender la forma como se construye la sociedad.

Su entrada a la Universidad Nacional le permite, por una parte comenzar a comprender un sentido del juego dentro de la lógica académica, así como elaborar unos sentidos sobre ser sociólogo, que están materializados en sus maestros y maestras. La imagen del intelectual o el erudito se presenta para ella como la realización de su propia vocación, y es en esa identificación que elabora su propio sentido sobre ser socióloga. Entra entonces en la lógica del iniciado (Bourdieu, 2003), aquel que mediante la instrucción directa y el entrenamiento en prácticas de lectura y escritura, desarrolla una disciplina, que le permite reproducir el cuerpo docente de su Facultad. En este contexto la lógica del campo (Bourdieu, 1997,1999, 2003,2008) sí aplica pues este, a través de sus agentes, transmiten las reglas específicas para ganar un derecho de admisión al mismo y generar criterios de exclusión para distinguir quien es sociólogo y quién no. La diletancia intelectual, con la cual ella identifica la práctica académica, implica el problema de la identidad del estudiante; en la tensión entre lo que no es y lo que se quiere ser, ella reproduce el juego serio (Bourdieu, 2003), por el cual como estudiante plantea una apuesta por devenir en un proyecto de ser como académica. En efecto, lo que se evidencia a través de la narración es la tensión por pasar de ser la niña de papi y mami egresada de un colegio de monjas, para convertirse en una intelectual y la necesidad de ampliar cada vez más la moratoria social (Margulis & Urresti, 1998).

Una mirada más específica a sus relaciones con el capital social y cultural, muestran algunas condiciones que favorecen su trayectoria en términos de capital cultural: Por una parte, como ya se había mencionado, pertenece a una familia en la que tiene posibilidad de acceder a medios alternativos de información y en la que se generan espacios para la crítica y el debate. También, en términos de capital social, ha tenido la oportunidad de acceder a experiencias en el extranjero y relacionarse con distintos grupos de disidencia política, además de la posibilidad de moverse en distintos espacios académicos y culturales, tales como el grupo de teatro al cual perteneció. A través de la universidad accede a un mercado más amplio de productos culturales y espacios de formación, que le permiten abrir su

comprensión de las culturas y desarrollar un gusto más selectivo por estos productos. Destaca también el consumo de literatura, cine de diversas tendencias, su participación en grupos culturales, todo esto abre en ella, además de una disposición por el estudio de lo social, una disposición por la cultura, lo cual la lleva a hacer una Maestría de antropología y estudios culturales.

Otro elemento clave es la construcción de sentidos sobre lo social, que elabora desde su adolescencia, en su inquietud por las reflexiones filosóficas de Nietzsche y otros autores, su pregunta por la sociedad colombiana, motivada también por su familia, y a través de las prácticas de lectura y escritura el desarrollo de “el mal sociológico”, como identifica su disposición a cuestionarse sobre problemas culturales y sociales, a comunicarse y expresarse de manera oral y escrita de manera correcta o “bonita”, conforme a un habitus que es desarrollado principalmente en la universidad, y que va también de la mano de unas estéticas sobre lo erudito, lo hippie, lo artesanal, a través de las cuales construye su propia imagen. Llama la atención también la anécdota sobre su primer trabajo de investigación de campo, el cual desarrolla con mucha facilidad y de manera correcta, como sus monografías y tesis, pero en ese entrenamiento también se evidencia la forma como va construyendo ese habitus, esa mirada particular, distante y erudita sobre la realidad social, pero que a su vez le abre un cuestionamiento sobre su papel como socióloga: “¿eso fue nuestro trabajo?... ¿tan fácil?”. Lo anterior da cuenta de las tensiones que surgen en la interiorización de un sentido del juego como profesional, con el cual finalmente se identifica.

6.5.2 Catalina: Trayectoria de formación en antropología

El ejemplo que se analiza a continuación es el de una antropóloga formada en el activismo político y quien cursa actualmente una maestría en geografía [Ver anexo 5]

Su trayectoria social tiene en relación con el capital social y cultural algunas similitudes con la trayectoria de Aura, como por ejemplo, que proviene de una familia liberal y crítica, que se formaron en un colegio de monjas, su paso por la misma universidad privada previamente a su ingreso a la Universidad Nacional, y el impacto que esta tuvo en sus vidas. También ambas comparten una trayectoria paralela en el mundo de las artes y las ciencias sociales: mientras que la primera tuvo una afinidad con la formación teatral, esta antropóloga también desarrolló una trayectoria de formación en la música y de hecho siguió una carrera musical antes de entrar a la universidad, pero finalmente eligió las ciencias sociales. En esa trayectoria, que tiene que ver también con su pertenencia a una familia de músicos, su paso por la universidad le abrió también diversos espacios para continuar con su práctica musical, y este es otro elemento muy significativo para ella en su trayectoria social.

Al igual que la anterior trayectoria y como en otros de los relatos biográficos registrados se identifica un activismo estudiantil previo al ingreso a la universidad, la participación en grupos de distinta índole y la inquietud por las formas en que se ejerce el poder, así como su crítica frente a las mismas, lo cual en sus búsquedas personales a través de la carrera, expresadas en su inconformismo y resistencia frente a los grupos de poder dentro de la universidad, “los aparatos”, y frente a la comunidad hegemónica en antropología, lo cual le permite posicionarse en lugares de disidencia frente a la misma. Otros elementos de su biografía que la llevan a la antropología tienen que ver con sus familiares y la relación a través de ellos con culturas extranjeras, como la árabe, la inquietud que se le despierta por viajar y conocer nuevas culturas y el gusto que desarrolla por la literatura detectivesca, como la de Sherlock Holmes, de quien afirma que su labor es “un ejercicio etnográfico”. Como en otras trayectorias similares, el primer acercamiento a la antropología está en la pregunta por lo indígena, las culturas de la alteridad, y es allí donde posteriormente logra desarrollar junto con otros compañeros una apuesta política en su labor como antropóloga.

A diferencia de la anterior trayectoria, la cual permite ver la relación con el poder universitario y la reproducción del cuerpo docente (Bourdieu, 2003) en la lógica de los iniciados, esta trayectoria refleja la otra forma de poder que se juega en la universidad, el poder académico y las luchas por la autoridad y la legitimidad desde la experiencia de “los herejes”. Los herejes son aquellos que controvierten la lógica del poder universitario y discuten sus argumentos generando disidencias, tal como fue la experiencia del grupo *re-existiendo*, el cual, liderado por uno de los docentes recién llegados, cuestiona y confronta el poder establecido en la antropología, su silencio frente al sufrimiento de los pueblos indígenas y su connivencia con las prácticas de explotación y violencia hacia estos pueblos, y a su vez construye en sus trayectorias hacia afuera de la universidad, articulándose a los procesos con las comunidades indígenas e identificándose con sus luchas políticas, al tiempo que construye otros espacios de articulación alternativos, como es el caso de la semana de solidaridad con los pueblos indígenas.

Aquí también se juega un proyecto de ser en tanto intelectual, un sentido de la acción social que se sostiene en medio de las tensiones de su condición estudiantil: la tensión entre el compromiso social y académico frente a la apatía de sus compañeros, la tensión entre ser popular y ser “ñoña”, la tensión entre profundizar la experiencia académica y responder a la inmediatez de su sostenimiento económico, la tensión entre las prácticas y significados establecidos y la creatividad en las formas de pensamiento y de organización. Se puede ver así cómo atraviesa por procesos políticos, económicos, académicos, personales, y por continuas crisis y oportunidades que la empujan a otros lugares dentro del campo. Su experiencia en el laboratorio de antropología le permite acceder a un capital social muy importante que poco a poco le permite ganar posiciones dentro del campo que le permiten acceder a más capital social y cultural y estos a su vez le

ayudan a posicionarse dentro de distintos lugares a través de los cuales continúa su trayectoria en el campo, aun haciendo apuestas de riesgo desde la disidencia.

Se puede encontrar también en esta trayectoria social cuáles fueron las experiencias desde las cuales pudo construir esa mirada que “lee todo indígena” y la vuelve “monotemática” en sus palabras y en sus acciones: La participación en el grupo de etnografía, su experiencia en *re-existiendo*, en la cual hubo una socialización explícita hacia discursos ideológicos determinados, así como en las experiencias que toma de sus distintas prácticas con las comunidades indígenas. Su trayectoria se construye en esos espacios de socialización y al interior del campo, el cual media en la construcción de su realidad y los sentidos sobre sí misma, sobre la antropología y la sociedad. Se puede ver también especialmente en esta trayectoria las estrategias que ella genera en sus movimientos dentro del campo, es decir, la forma como apropia un sentido del juego y unos lugares dentro de este campo, a través de elecciones, tomas de posición, transacciones, compromisos semiconscientes, aprovechamiento de oportunidades, afrontamiento de dificultades y apuestas personales, orientadas y organizadas socialmente (Bourdieu, 1997).

CAPITULO 7. SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL EN CIENCIAS SOCIALES

En primer lugar es necesario partir del supuesto que distingue entre el sentido de la práctica profesional como producto de la formación disciplinar, y el sentido que está acotado por las condiciones en que se desarrolla el ejercicio profesional fuera de la universidad (Jimeno, entrevista 2015). El interés y el alcance de este trabajo son sobre el sentido de formación y no llega a desarrollar las herramientas teóricas ni metodológicas para preguntarse por los sentidos del ejercicio profesional, sin embargo hace algunas aproximaciones a este y plantea algunas discusiones.

De acuerdo con Miriam Jimeno, en el campo profesional es preciso hablar de las relaciones de los profesionales con las instituciones del Estado, el sector productivo, las ONG y comunidades; en este campo de relaciones se desarrolla el ejercicio profesional de la mayoría de egresados de la carrera de antropología. Por otra parte, los sentidos desarrollados en la academia tienen que ver principalmente con las relaciones con las tradiciones y prácticas que constituyen la cultura disciplinaria, pero también tiene que ver, principalmente en las universidades públicas, con el desarrollo de un sentido de lo público, la defensa de los bienes comunes y de la justicia social, esto es lo que se entiende como la *conciencia ciudadana* del profesional.

Jimeno distingue así entre dos grandes sectores de la práctica social en las ciencias sociales: La academia y el campo profesional. Esta distinción es similar a la que proponen Restrepo, Castellanos & Restrepo (2007), y Uricoechea (1999), basándose en la distinción que hace Parsons entre la profesión académica y el ejercicio profesional fuera de la academia.

Esta distinción entre el sentido de la academia y el sentido de la práctica profesional en el mundo laboral externo también es reconocida por las personas entrevistadas, estudiantes y egresadas, y desde allí se sustenta la afirmación según la cual el mundo de la universidad es uno y el mundo laboral es otro. Esto también lo reconocen Restrepo, Castellanos & Restrepo (2007), quienes distinguen entre la academia y el ejercicio profesional; en este último no se distinguen los conocimientos, habilidades y competencias entre las distintas profesiones, identificando así un mundo “posdisciplinario” o “anfíbio” en el cual no hay

diferenciación entre los profesionales y son integrados por exigencias transversales del mundo del trabajo. Así también lo argumenta uno de los sociólogos entrevistados:

Creo que una cosa es lo que se vive en la academia y otra en el mundo laboral, creo que en la academia, lo que te estoy comentando, de sociólogos, antropólogos, psicólogos sociales, como lo mismo, creo que me pegarían [risas], porque todos sabemos muy bien las diferencias, y cada uno tiene su propio lenguaje, sus propios autores, sus propios problemas. Eh...esas diferencias, pienso que se parten, se destruyen, diariamente en el mundo laboral, porque se requiere de unas competencias en el mundo laboral, que no son unas competencias básicas pero sí son unas competencias que comparten esas carreras, por ejemplo una persona que sepa escribir, que sepa sistematizar, que sepa pues lectura densa, sí, pero finalmente terminan haciendo lo mismo. Entonces, por ejemplo, en mi trabajo yo trabajo con comunicadoras sociales y con economistas, pero digamos como que el economista le da un enfoque y la comunicadora...no, finalmente terminamos haciendo cosas muy parecidas [Vladimir, sociólogo egresado]

La pregunta por la profesión se puede trabajar, con base en las categorías de Weber (2009) sobre la *Beruf*, y con base también en esa distinción entre formación académica y práctica social, mediante las categorías *de vocación, práctica social y campo de acción*. Cada una de estas categorías remite a un contexto diferente en la formación de sentidos sobre la práctica social y profesional.

7.1 Vocación

La mejor forma de definir la vocación por algo es cuando los estudiantes hablan de “el momento cuando me enamoré de...”; es así como se entiende la vocación como un auténtico enamoramiento por una ciencia, un conocimiento o una práctica social. Generalmente hay una inclinación hacia ciertos sentidos de la práctica profesional, que, aunque algunos estudiantes atribuyan al azar y a las circunstancias la elección de una profesión, cuando se profundiza en los relatos biográficos se encuentra cómo hay algunos elementos que orientan, si no directamente hacia una profesión o práctica social, sí hacia unas zonas de la experiencia muy cercanas a la profesión escogida. Estas no son informaciones del todo claras, a menudo son fragmentos que se tienen sobre la identidad, sobre el deber ser, sobre el rol de un profesional, imágenes confusas, como por ejemplo entender que el sociólogo estudia la sociedad o que un referente de la antropología es la arqueología y una representación de esta es el personaje de Indiana Jones o los documentales de National Geographic. Sin embargo hay curiosidad hacia estas imágenes y una tendencia a identificarse con ellas, aun cuando no está tomada la decisión sobre qué carrera estudiar:

Bueno, entonces, como le venía diciendo, el tránsito fue particularmente un poco suave, yo ya conocía el campus, no me iba a perder en primer semestre, porque mi hermano había estudiado psicología en la universidad, y, mi colegio particularmente

tiene una cosa que es énfasis, yo salí bachiller en comunicación y humanidades. Entonces siempre tuve como claro que lo mío iba a ser las artes escénicas o las humanidades. Entonces, por medio también de mi hermano, conozco a mi cuñada, que es antropóloga de la Universidad Nacional, y empiezo a familiarizarme un poco con los términos de antropología, digamos que uno siempre piensa en la antropología y entonces piensa en la arqueología también, entonces todo lo que puede...digamos Hollywood, Indiana Jones, comienzas a ver qué es lo que va a pasar con todo esto, pero...la verdad sea dicha, yo escogí antropología cuando el formulario me preguntó "usted va a entrar a la Universidad Nacional a..." entonces yo dije, pues yo no conozco esto sino lo que he visto de la cuñada de mi hermano, pero pues probemos a ver qué pasa; finalmente me enamoraría de la antropología más como en segundo semestre que conozco otros profesores y comienzo a entender. [Juan Felipe, estudiante de antropología]

Bueno, pues yo estudie antropología; yo antes de estudiar antropología no quería estudiar nada, yo me quería ir para una montaña a vivir con los indígenas y no... no quería estudiar nada... porque no creía que ninguna carrera como que llenara mis expectativas, de hecho, en el colegio me hacían pruebas de aptitud profesional y en todas salía que servía y...no me ayudó mucho; entonces estuve como entre física y antropología en el momento de llenar el formulario. Para presentar el examen como que entre Física y Antropología, entré así, faltando dos horas para enviar el formulario. . Sí, porque a física en realidad no me presenté porque me dio miedo no pasar y de antropología dije bueno, debe ser más fácil el examen, entonces.... Antes de eso en el colegio, bueno, ya como que había averiguado...nos habían hecho averiguar sobre algunas carreras que queríamos, yo fui a la universidad y como que pedí información sobre la carrera y me pareció interesante el tema este de la evolución de los primates, lo que es el lado de la antropología. Era lo que me parecía interesante, era la idea que tenía... Y el tema de los indígenas pero era más porque me quería ir a ser ermitaña... Irme a perderme con ellos en una comunidad indígena. [Catalina, antropóloga]

En sus familias, en sus colegios, a través de sus compañeros o profesores, o en relación con los medios, hay unas vivencias que orientan sus trayectorias hacia las ciencias sociales y hacia la construcción de una mirada sociológica o antropológica, en el caso de este estudio. Este es el sentido íntimo en la elección de una profesión.

Bueno, mi ilusión de ser socióloga, pues digamos que siempre, desde muy chiquita, desde muy pequeña, siendo adolescente, quince años, dieciséis años, tomé la decisión de estudiar sociología; fue mediada obviamente por; bueno, por mis intereses de educación inicial, de bachillerato y de primaria, porque yo era muy buena en ciencias sociales, era una persona muy polémica, me gustaba mucho pues estar criticando y como analizando todo lo que pasaba en el colegio; fui egresada de un colegio de monjas, entonces siempre fui una persona pues muy...no represión pero sí como con un concepto muy conservador; entonces digamos que yo siempre era la que estaba en contra...pero al mismo tiempo vengo de una familia muy liberal, mi papá siempre fue una persona crítica, entonces digamos que yo desde ahí siento que nació mi actitud crítica frente al análisis de la realidad. Entonces decido estudiar sociología. [Aura, socióloga]

Los estudiantes ingresan a sus carreras con unos conocimientos muy básicos y casi nulos, sobre la profesión que escogieron; sin embargo, ya traen los elementos para la construcción de una mirada profesional que aunque no los identifiquen explícitamente, los movilizan. Sin embargo, es en el proceso de formación, cuando se construye realmente la vocación, cuando se comprende un sentido de la profesión y la práctica social que se amarra con un sentido íntimo que se ha elaborado acerca de sí mismo, de su lugar en el mundo y del *ethos* de su práctica social:

Si, fue más como un proceso individual, fue más a raíz de una clase que tuve con un profesor que llegó ahí a dar clase, a darnos una clase de Etnolingüística, es un antropólogo también de la Nacional, de Etnolingüística, no aprendí mucho pero porque él llegó a enamorarnos de la antropología, a decirnos cuál es el papel de la antropología, como que nos daba tres cachetadas en cada clase y nos decía: “bueno, si ustedes están aquí perdiendo el tiempo, sentados, o allá en el pasto sentados fumándose toda la yerba del mundo, tienen que hacer algo para que este país cambie”, como que sí, contaba mucho desde su experiencia, él trabajaba mucho con los Emberas y nos contaba como historias a partir de su experiencia y siento que eso fue como lo que me enamoró, como que me volvió a reconectar con la antropología y me dije: “bueno, eso es lo que yo tengo que hacer, como empezar a pensar el papel político de la antropología, de estar ahí como tratando de ayudar a mejorar las condiciones de vida de las personas”, fue a partir de esa clase. [Catalina, antropóloga]

Digamos que frente a la idea que yo tenía de que iba a hacer una carrera más práctica, acá fue contrario, fue totalmente teoría, teoría; y sí, digamos como que al principio, más que una decepción de lo que era la carrera, fue como....que uno como que le iba a apostando, como que sigamos, sigamos, sigamos, igual también estaba un poco como....la mediación de...experimentemos igual, si no era la sociología qué otra cosa hubiera podido haber sido. Entonces digamos, ese primer semestre fue como muy duro, en ese sentido de un nuevo lenguaje, todas las cosas [...] y finalmente yo creo que tuve mis crisis, varias veces o sea como que “no, esto no es lo mío”, “esto que estoy haciendo no sirve para nada”, incluso en un momento pensé en cambiarme, a intentar estudiar sistemas, pero finalmente uno termina enamorándose de la carrera. Entonces yo creo que fue un poco lo que me pasó a mí, no tenía ni idea de qué estaba estudiando pero me terminé enamorando de la carrera, y en este momento me siento muy orgulloso, creo que si volviera el tiempo lo haría de nuevo. No dejaría que mis hijos lo hicieran [risas] pero yo sí lo haría. [Vladimir, sociólogo]

Como se puede ver, a menudo este proceso no es fácil; está atravesado por decepciones, por desidentificaciones, por cuestionamientos, por retrocesos, por pausas, por crisis, y esto ocurre en el proceso en el cual el estudiante se permite interpelar y cuestionar los discursos e imágenes transmitidos por la academia acerca de su profesión, a partir de sus vivencias personales y sus interpretaciones sobre el mundo social. Cuando entre los diversos sentidos de la disciplina y la profesión que transmite la academia se encuentra un sentido que le permite interpretarse como profesional en formación y como ser humano, entonces es cuando aparece lo que Weber llama “la inspiración” (Weber, 2009), la elección

consciente de una profesión y de un sentido de la práctica social, con la cual se construye una identidad como profesional. Esa posibilidad de apropiarse de su formación, con un sentido no solamente racional, sino profundamente íntimo, afectivo, desde la construcción de subjetividad, es lo que podemos entender como vocación

Pero yo creo que más o menos como ese trayecto tuvo que ver eso que yo te cuento, ya para la vida profesional decir “oiga, sí, ya sé de indígenas, eso es lo que quiero trabajar”, claro ahí fue cuando empecé con lo del CRIC⁸ todo eso, pero me convertí en una monotemática indígena. Todo lo leía indígena, todas los trabajos eran indígenas....entonces efectivamente pues, y yo se lo decía mucho a mis estudiantes en la Javeriana, yo fui profe allá en la Javeriana, les decía: “yo sí creo que el profesional debe generar como una perspectiva, como un campo”, porque eso es lo que te permite a ti formarte y luego tener una proyección laboral, más que por la plata es por qué es lo que yo quiero hacer. [Catalina, antropóloga]

Es indiscutible que la antropología ha resultado ser una suerte de alarma, que me despierta cada vez que bajo la guardia ante lo que me rodea, una señal en rojo que me azuza para seguir mirando algo, para detenerme un poco, contemplarlo y permitirme muy a mi pesar especular. El ejercicio antropológico desde mi breve y no tan profunda ejecución, más allá de una disciplina científica y pormenorizada, es una tarea cotidiana que me involucra con todas las formas que tenemos: yo, nosotros, ellos, ellas, para relacionarnos con el mundo. [Jessica, antropóloga]

7.2. Práctica social

En la práctica social es muy relevante para los participantes del estudio interpelar la práctica de la universidad y responder a una necesidad por trascender los muros de la academia y entrar en el contexto de los procesos sociales. Tanto en sociología como en antropología los estudiantes se ven confrontados en una tensión entre el mundo académico que impone barreras artificiales frente a la realidad social, y la evidencia de unos procesos y unas problemáticas que demandan su participación, no solamente profesional sino también como ciudadanos. Esta situación es percibida en las dos disciplinas y es una inconformidad que buscan franquear de distintas maneras. La percepción de que la universidad, o por lo menos en el caso de las dos comunidades disciplinares estudiadas, no está respondiendo a las necesidades sociales lleva al cuestionamiento sobre el estatuto político de la antropología y de la sociología, y sobre su incidencia en la sociedad.

⁸ Consejo Regional Indígena del Cauca: Organización que agrupa a más del 90% de las comunidades indígenas del Cauca al suroccidente colombiano.

Se puede ver cómo hay algunas experiencias marginales, en las aulas o fuera de ella, con profesores, que interpelan a los estudiantes y los movilizan a asumir un compromiso con su sociedad:

Yo recuerdo que fue muy interesante porque en el panel general estaba esta señora... estaban todas las vacas sagradas de la antropología ahí sentadas hablando de la "representación" [con tono burlón de solemnidad] y le dieron a él [un profesor] el espacio y él dio una charla que fue tremendamente inspiradora; decía: "qué pasa, nosotros no podemos estar aquí todos haciendo una sesión de autoelogio cuando los pueblos indígenas están sufriendo, los están matando, tata, tata ta".... Entonces eso fue una vaina que a mí me cambió la vida; porque varios de los que estábamos, luego, esos compañeros que yo conocí con el laboratorio de etnografía, ellos estaban recibiendo una clase con él, yo no pero ya para ese momento éramos amigos, y ellos me invitaron y me dijeron "Cata, tenemos la idea después de lo del congreso, que formemos un grupo, usted se anima y se mete", "sí, de una, hagámosle"; entonces como seis personas, con el profe, que era un estudiante, en ese momento de por ahí treinta y ocho años, estaba más grandecito que nosotros pero también era un estudiante, dijimos, "no, hagamos eso, nosotros tenemos que empezar a dar la pelea de qué significa la antropología para Colombia, y 'por qué los antropólogos deben pronunciarse de manera política frente a lo que está sucediendo. [Catalina, antropóloga]

Los estudiantes no son pasivos, se movilizan, se organizan, desde experiencias marginales a la formación académica, aunque apoyadas directamente en estas, que les permiten buscar una incidencia hacia afuera, en los procesos y las necesidades de las comunidades. En sociología es más pasiva esta tendencia; sin embargo, desde adentro surge el cuestionamiento a la academia establecida, se buscan opciones teóricas y metodológicas que hacen parte del "pensamiento propio" y permitan entender el contexto social local, tales como la IAP, la pedagogía crítica, los estudios postcoloniales, entre otros.

Los estudiantes de antropología asumen esta actividad con más énfasis hacia la incidencia de la acción en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, y estos procesos alternativos, de iniciativa grupal propia, al compararlos con las posiciones que se asumen desde las posiciones dominantes en la academia, los lleva a generar la necesidad de reflexionar sobre el estatuto político de su disciplina, y el rol que cumple dentro de su sociedad.

Arrancamos con nuestro compañero, y con otros cuatro compañeros, a decir, "¿por qué no nos encontramos distritalmente?"; porque nosotros lo que veíamos era, uno de los ejemplos de la Mane fue, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil, que se crea en el dos mil once, como que las universidades públicas y las universidades privadas, todos los estudiantes, podemos construir una vaina diferente. Entonces decimos: "necesitamos pensarnos una comunidad de antropología, igual que se pensó la comunidad estudiantil, la comunidad de antropólogos pensándose críticamente, porque no puede ser que nos demos cuenta que a nivel nacional la educación esté mal, pero cómo nos están formando a nosotros [...]. Entonces, ese mismo dos mil doce, hay un congreso de antropología en Medellín, nos encontramos con una propuesta, que era

hacer la Asociación Colombiana de Antropología, nos decían que los estudiantes podían participar en ella, pero solamente con una membresía, pero que no podíamos influir sobre los debates en la asociación, y plantean algunos debates que nosotros ya habíamos tenido; nosotros nos pronunciamos y decimos “no nos parece”, nos paramos, damos esa discusión, algunos profesores de la nueva generación están con nosotros, nosotros expresamos que necesitamos y tenemos que construir la comunidad antropológica, pero no la podemos hacer...comenzamos a hacer la discusión de que con una asociación estamos burocratizando la disciplina y donde son unos pocos los que van a tener trabajo. Igual que con el ICANH⁹, lo que está pasando allá en el ICANH es eso, lo que la podemos ver es que son pocos los que tienen los vínculos mediáticos dentro de la antropología, son los que tienen trabajo, y eso no podía seguir pasando. Redactamos un comunicado muy interesante, yo lo leí en frente de todo el mundo, y lo que hacíamos era una invitación a nivel nacional a todos los estudiantes, a todas las universidades, al debate que nosotros hicimos distritalmente [Katherine, estudiante antropología]

7.3. Campo de acción

Las relaciones entre la academia y los campos profesionales son complejas, en algunos momentos se complementan, en otros se niegan mutuamente o se desconocen entre sí.

En el caso específico de la sociología, se presenta una contradicción en el sentido de formación que hace del sociólogo un teórico de la sociedad, el cual desde sus prácticas de formación no vincula a sus estudiantes con los problemas, necesidades y procesos del mundo laboral, y la educación se convierte en una reproducción de la cultura disciplinaria, un ejercicio de erudición y retórica que no compromete al profesional con su sociedad. Esto es lo que ocasiona la ruptura entre universidad y sociedad, la cual perciben los estudiantes y profesionales de ciencias sociales, y que genera inseguridad para su desempeño como futuro profesional. Es lo que Restrepo, Castellanos & Restrepo (2007) llaman el “divorcio entre nuestra existencia y nuestra conciencia” o entre “estar y ser: estamos donde no somos y somos donde no estamos” (p.145). La sociología se enuncia como ciencia del conocimiento del cambio social; sin embargo, reniega de la acción política del sociólogo, de la práctica empírica del cambio social, e introduce divisiones entre la ciencia y la política, la objetividad y la subjetividad, la academia y el mundo. Al respecto, Restrepo, Castellanos & Restrepo (2007) reconocen los valiosos aportes que han hecho los sociólogos en la construcción de sociedad en Colombia, por ejemplo en el diseño del Programa de Acción Social, Familias en Acción, el Programa de Desarrollo Humano, la planeación educativa, programas de reducción de pobreza y desigualdad en las regiones, etc. Sin embargo, estas experiencias prácticas que comunican a la sociología con la sociedad colombiana, no son enseñadas en la universidad; tampoco se transmite la experiencia de la

⁹ Instituto Colombiano de Antropología

acción comunal y la Investigación Acción Participativa, como procesos de cambio social generados en Colombia; estos programas han sido referentes en el mundo, sin embargo son desconocidos por la universidad. Esto se debe también a la tendencia academicista de la universidad frente a un mundo laboral que demanda una universidad profesionalizante:

Digamos que el fin central de la sociología, que uno la ve que es una ciencia social, es para hacer investigación. Pero eso no se puede hacer aquí en Colombia, no muchos son sociólogos de investigación, entonces nos toca ser sociólogos hacia el campo profesional; entonces digamos que, ahí, de esa manera, hay espacios laborales pero siento que se pierde también la necesidad de una sociología pensante, una sociología teórica, una sociología haciendo investigación sobre la realidad colombiana, entonces eso me parece que es como una falla, pero uno encuentra sociólogos trabajando en el tema de las víctimas con un campo profesional muy grande, en el tema de lo urbano también con una trayectoria profesional gigante, lo urbano apoyando políticas públicas, digamos que en Bogotá, sociólogos pensándose el transporte, pensándose...que eso es muy importante; digamos, sociólogos trabajando en el campo de la cultura, que eso es muy importante, en el ámbito rural, gente trabajando en el Ministerio de Agricultura, gente trabajando en ese tipo de temas que le dan mucha relevancia, hay sociólogos que aportan, digamos, por ejemplo, la ley de víctimas que también tiene sociólogos pensandosela, pues gran cantidad de cosas que hacen parte del campo de acción del sociólogo. Entonces digamos que el quehacer profesional y la perspectiva profesional es amplia y está abierta, siempre hay posibilidades para la sociología, desde lo profesional, no desde lo investigativo. [Aura, socióloga egresada]

En el caso de la antropología es más dinámico el diálogo entre actores universitarios y sociedad, entre investigación, formación y mundo laboral. De acuerdo con Miriam Jimeno, desde la antropología no se percibe esa ruptura entre academia y sociedad pues hay mucha actividad por parte de profesores y estudiantes, a través de proyectos, pasantías, investigaciones, prácticas, consultorías y propuestas de extensión. Lo anterior mantiene viva la comunicación entre universidad y sociedad:

Los estudiantes están supeditados o a involucrarse en los proyectos de los profesores o a sus prácticas, y los profesores tienen relaciones sistemáticas, tanto con comunidades locales como con campañas también de activismo, de protección del medio ambiente, de protección patrimonial, de cualquier tipo, de auspiciar campañas de derechos, en los campos de las nuevas identidades, de los campos de la protección de las comunidades negras o de la protección de las comunidades indígenas; o sea, la academia de las universidades de investigación, de esas particularmente, están vinculadas permanentemente a los problemas del país, pues la Universidad Nacional es la que coordina la ida de víctimas a las mesas de negociación de la Habana, con eso le doy el ejemplo tal vez más visible en este momento; pero eso mismo lo hace con campañas de cuidado del agua, de protección de un páramo o de apoyo a las comunidades negras del pacífico o a las indígenas, o a un barrio, en fin, eso es parte de la vida [Miriam Jimeno, antropóloga]

El campo de acción de las ciencias sociales en Colombia es principalmente el Estado (Restrepo, Castellanos & Restrepo (2007), Uricoechea (2009), Jimeno (2008)), aunque hay que entender por este, no únicamente las instancias que tienen que ver con el poder ejecutivo, sino que este va más allá del gobierno, y comprende las instituciones del poder legislativo y judicial, organismos de control como la defensoría, la contraloría y procuraduría, y las instituciones de apoyo a la red local de gobierno en municipios, localidades y regiones (Restrepo, Castellanos & Restrepo, 2007). La sociología ha contribuido de manera significativa a la acción del Estado, por su participación en el diseño y seguimiento de políticas públicas en distintos problemas, como el hábitat, el transporte, la educación, la salud, los derechos humanos, el conflicto armado, entre otros. Los análisis y propuestas de los sociólogos han sido valiosos principalmente en la relación con el Estado. La antropología, además de las relaciones con el Estado, en las cuales ha cumplido un papel fundamental en la asesoría de políticas con el componente étnico y diferencial, también ha desarrollado una fuerte relación con la sociedad civil en tanto espacio de mediación entre el Estado y los actores sociales. Su relación principalmente con comunidades de base le da permite cumplir un papel clave en la construcción de tejido social y en la movilización de los actores; además, la construcción de conciencia ciudadana que es transversal a la formación, hace del compromiso político de antropólogos y antropólogas un elemento constitutivo de su práctica social.

Este contexto es posible leerlo en la discusión que proponen Gómez & Tenti-Fanfani (1989) sobre los cambios de los modelos de articulación profesional. El Estado y sus instituciones se mantienen como uno de los principales contratantes de los servicios de los profesionales en Ciencias Sociales, pero también se posicionan con mucha fuerza las empresas, las ONG y la configuración de los “nuevos clientes” representados por las comunidades y nuevos actores sociales, generan un sistema complejo de articulación profesional, frente al cual el modelo profesionalizante de la universidad se queda limitado.

En antropología hay claridad que el rol está en el acompañamiento a los procesos sociales de los grupos y de las instituciones. La gran herramienta del antropólogo, que lo diferencia de las otras profesiones, es la mirada etnográfica, que define su identidad no sólo en la investigación sino también en la intervención. La profesión de la antropología tiene múltiples campos de acción. Una de las estudiantes entrevistadas hace una clasificación desde su experiencia y conocimiento de la incidencia actual de los antropólogos en las instituciones colombianas:

Ah.... Bueno, pues digamos que pues ahí hay tres grupos: No, pues está el grupo de la gente...por lo menos, tu sabes que aquí en antropología, aquí en la Nacional, hay tres líneas de educación: antropología social, arqueología y antropología biológica. Entonces uno después de lo básico, como en sexto semestre empieza a meter las

materias de profundización. Entonces yo tengo muchos compañeros en el tema arqueológico, es vergonzante, el trabajo que ellos están haciendo es vergonzante, porque lo que ellos están haciendo es haciendo PMA, que son planes de manejo ambiental, para petróleos, eso es el trabajo que hay, piden una licencia al Instituto Colombiano de Antropología, para que puedan, digamos, hacer esos procesos de explotación y de exploración, porque si ellos se encuentran patrimonio arqueológico, pues tienen que reportarlos, son custodiados, digamos que....pero el trabajo que están haciendo los arqueólogos colombianos hoy es ese: trabajar con las petroleras y con las mineras; eso me parece vergonzante, y lamentablemente, lo voy a decir; conozco, la mayoría de los que devinieron arqueólogos eran los peores estudiantes; es feo pero así es como yo lo he visto. Y lo que sucede es que estos, además de hacer esas PMA, de las licencias que tienen que hacer las multinacionales, las consultoras ambientales, muchas veces se han dado cuenta que no hay muchos antropólogos sociales que se presenten a esos trabajos; entonces, ¿qué le han puesto a hacer a los arqueólogos?, a hacer los componentes sociales en los procesos, a interlocutar con las comunidades, y lo hacen muy mal, ¿sí?; entonces digamos que ese grupo de personas que están en ese trabajo, para mí, son vergonzantes.

El segundo grupo es el grupo que trabaja con el gobierno. Yo creo que esa gente está ahí, en un lugar intermedio, están en un lugar intermedio en el sentido en que muchos de ellos son gente que está muy preocupada por las comunidades, pero de todas maneras tienen la restricción de la institucionalidad. La mayoría de ellos están trabajando fundamentalmente en Unidad de Víctimas, Unidad de Restitución de Tierras y en el Centro de Memoria. Esos son ahorita los principales empleadores de antropólogos y sociólogos y abogados, pues digamos que en el campo de los derechos humanos. Y creo que ahí sí hay digamos unas... ¿cómo decirte?, unas ventajas, hay una mayor posibilidad de maniobra, pero trabajan para el gobierno de la “prosperidad para todos” [...]Entonces muchos de ellos trabajan como funcionarios públicos, sin mayor compromiso con las comunidades, y los pocos que la tienen, es una lucha, ha sido una lucha... muchos de los compañeros que son más conscientes de las cosas pues están como en esa misma tensión; “me mamé”¹⁰, pero les pagan cuatro millones. Entonces siguen mamados ahí, con unos niveles de trabajo altísimos, y les pagan cuatro, y dicen “y si nos salimos de acá, ¿a dónde vamos?”. Eso es muy fuerte, esos son como el segundo grupo. Yo veo que están los colegas y están haciendo ahí algunos buenos trabajos, otros no tanto.

Y, está el grupo de nosotros, los románticos [risas], en el cual hay una mezcla entre las personas que trabajan en las ONG, o que trabajamos en las ONG, y las personas que están en la universidad, en la academia, que, digamos que se untan poquito pero de todas maneras están haciendo un trabajo importante de seguimiento de políticas públicas, de opinar sobre las situaciones que afectan; entonces me parece que desde la academia ahorita hay mucho trabajo interesante, pero pues desde las ONG no tanto, porque en las ONG la cooperación internacional se ha replegado, por toda la situación económica de Europa, y hay muy poca plata en las ONG, las únicas ONG de las que está saliendo plata son las de mayor tradición, que tienen más lobby internacional, y las otras más chiquitas como nosotros, pues sobreviviendo con los últimos proyectos de la cooperación, intentando en el marco de este tema de paz, incidir en eso y construir redes respecto al tema de paz, porque es la poca cooperación

¹⁰ “Me cansé”

que hay, que fundamentalmente es de Noruega y de Suecia. [Catalina, antropóloga egresada]

Además, si bien no es un criterio central en los sentidos de formación antropológica y aún es relativamente débil frente a los otros campos de acción, la relación con el mercado se ha instalado como un problema central en el ejercicio de los antropólogos, al ser las empresas nacionales y transnacionales relacionadas con la venta de servicios y productos, los negocios de la megaminería y la agroindustria, unos oferentes muy poderosos para el empleo de antropólogos y antropólogas recién egresadas.

Lo anterior implica una necesidad para la universidad de volver problema esta relación y hacerse cargo de ella, pues es una realidad para el ejercicio de la antropología y de las ciencias sociales que debe ser abordada desde la universidad, por el contexto que ofrece para el desarrollo de la antropología en Colombia, la dimensión ética y política que compromete para la conciencia ciudadana de los profesionales de las ciencias sociales. Al respecto se recuerda:

En Colombia hubo un boom de la antropología del mercado hace 5 años, 6 años. El boom era que a un estudiante le pagaban dos millones de pesos por un trabajo de campo, cosa que ni al graduado le estaban pagando eso y en este momento todavía hay gente que todavía está trabajando en eso y antropología del consumo. Entonces con un grupo de amigos dijimos, bueno, si estamos trabajando en esto de antropología del consumo ¿Por qué no llevar esa discusión a la universidad? porque la universidad siempre ha visto con mal gesto esto de la antropología de mercado. Nosotros lo que propusimos era llevar esa discusión a la universidad para entender como la antropología del consumo, para analizarla desde la academia, no la dejaron pasar, en ese momento no la dejaron pasar. Nos dijeron que estaba por fuera, que el alma mater no se iba a comprometer con esa...no se iba a meter en esa discusión [Catalina, antropóloga]

La problematización de la formación para el mercado y para qué mercado es necesaria para la formación del antropólogo, la discusión sobre el sentido de hacer antropología en Colombia. Este contexto es una realidad para el ejercicio del antropólogo, que aunque la universidad no termina de asumir la discusión que le compete dar frente al mercado, son las condiciones de ejercicio laboral las que fundamentalmente acotan el ejercicio profesional. De acuerdo con Miriam Jimeno y en coherencia también con los aportes de los participantes del estudio, especialmente los egresados, el mercado laboral es amplio, pero es un mercado que no siempre es de calidad, en términos de la estabilidad de las condiciones laborales y el bienestar que ofrece al empleado:

El antropólogo tiene un buen mercado laboral y trabaja en una variedad enorme de proyectos, no siempre ese mercado laboral es de alta calidad pero en general...es decir, puede haber el problema y sobre todo en los últimos años de este modelo laboral de proyectos de corto plazo, de contratación de corto plazo, de contratación sin condiciones laborales completas, este es un fenómeno que está, que se ve en nuestra disciplina también, pero, a diferencia de otras, lo que sí no tenemos casi son tasas de desempleo, aunque tasas de deserción siempre habrá. [Miriam Jimeno, entrevista 2015]

Especificando estas condiciones, las críticas de los estudiantes y profesionales evidencian la lógica mercantil que atraviesa hoy en día la labor del sociólogo y del antropólogo, cuya función es entregar productos para validar determinadas inversiones o intervenciones de los actores privados y estatales sobre una comunidad, o en muchos casos su papel es el de hacerse familiar y convincente para las comunidades con las que trabaja, de modo que pueda facilitar la mediación para que las empresas o los actores estatales o las ONG, desarrollen sus intervenciones dentro de un territorio. Respecto a esto, una profesional en antropología desde su vivencia personal elabora la siguiente reflexión sobre su trabajo de campo:

Esto nos llevó a preguntarnos una cosa puntual y es ¿qué es el trabajo de campo?; hace unos años uno tenía su investigación, se iba a trabajo de campo pero uno era el dueño de su trabajo, hoy dependemos de otras instituciones que nos dicen “tiene que irse quince días a hacer una etnografía superrapidísima y entregar los resultados de inmediato, y fuera de eso entonces haga una propuesta de política pública y diga cómo la articulamos”, y fuera de eso si uno sonríe mucho le dicen “¿quieres salir conmigo?”. El trabajo de campo ya toma otras negociaciones de otro tipo, o sea, ya incluyen a más sujetos, que no son solamente los sujetos-objeto de campo, sino todos los sujetos que están en la intermediación al llegar al campo; y además también hay una cosa y es que hay gente que quiere que nosotros observemos solamente ciertas cosas, no todas, allí también entran en juego los poderes, y hay gente que te calla con abuso o con intimidación o simplemente no te vuelven a contratar. Entonces aquí nos planteábamos que el trabajo de campo también empieza a expandirse: no es eso de ir allá a la comunidad, empieza a tejerse desde otros lados; es otra cosa, y es cómo yo empiezo a trabajar también, y ese trabajo, ese relacionamiento con esos sujetos que me contratan a mí como antropólogo o antropóloga, ya es parte del trabajo de campo. [Victoria, antropóloga]

La lógica de los proyectos financiados por actores estatales o privados, ubica al profesional como un productor de bienes: proyectos, acciones como talleres, de investigaciones, intervenciones individuales o grupales, evaluaciones, etc., rol que debe asumir durante un tiempo específico que cada vez es más mínimo y con las herramientas que le del financiador, que cada vez son más restringidas. Esto marca para el profesional una dinámica de incertidumbre constante que condiciona su trabajo a la fluctuación que se presenta en la lógica de los trabajos por proyectos:

Aquí va el primer elemento en común y es cómo uno de antropólogo tiene que salir a hacer talleres todo el tiempo; hacer ejercicios de educación, de formación, de sensibilización, pero que muchas veces lo aprendemos es sobre el ensayo y error; tenemos unas herramientas valiosas, pero aquí es como aprender a ser recursivo desde eso que nos dieron en la academia [Katherine, antropóloga].

Están viendo proyectos [las ONG] que tienen que ver con mujeres y paz, jóvenes y paz, todo digamos preparando un poco la situación para el conflicto, creo que en las ONG también hay gente que hace muy mal trabajo, gente que también es una cagada, pero digamos que es también en otra posición, diferente la interlocución profesional, y yo lo veo, digamos así, no hay tantas personas ahí, realmente estamos los que nos ubicamos en un momento, hicimos contactos, también que tenemos activismo en ciertos movimientos, eso garantiza que uno esté ahí, pero no está siendo fácil; en este momento, por ejemplo, tengo un trabajo malísimo, o sea, en la ONG tenemos sólo un proyecto, y ahí hay unos documenticos, cosas que hay que hacer, entonces me dicen “cata, tal, ayúdenos en tal documento”, y yo ayudo en eso, pero es un trabajo muy precario, ahorita conseguí alguna cosa en el Cauca, estuve un par de meses allá, pero digamos que son trabajos así, porque está difícil, claro, sí he tenido otras ofertas, pero ahorita como quiero terminar la tesis entonces no quiero un trabajo que me requiera más tiempo, pero digamos que obtener trabajo en el tercer grupo no está siendo nada fácil. [Catalina, antropóloga]

La labor del profesional en estas condiciones es una labor técnica, que no pasa por pensar, por idear, por proponer, sino muchas veces consiste en realizar las tareas dadas por las empresas u organizaciones, en seguir protocolos y en organizar sus acciones de modo que beneficie la sostenibilidad económica de los proyectos, y seguir favoreciendo de esta manera la lógica según la cual cada vez con menos recursos están obligados a hacer más cosas. Más allá de los tiempos y espacios estipulados por el patrocinador del proyecto, no hay intención ni posibilidad de un seguimiento sobre la incidencia del proyecto a mediano y largo plazo.

Respecto a los espacios de acción que puede tener un profesional en ciencias sociales, se evidencia principalmente los relacionados con las ONG, las entidades gubernamentales públicas y los espacios académicos, como se adelantó anteriormente. Más allá de los límites en tiempos y en roles establecidos por los proyectos y por las empresas, los estudiantes advierten la necesidad de pensarse la sociedad y generar un compromiso con su transformación:

Al momento de pensar en el campo de acción, ya no es relevante la distinción entre sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, psicólogos, pues el mercado ignora estas distinciones y de todos requiere lo mismo: un trabajo técnico. Los proyectos requieren equipos interdisciplinarios que puedan aportar diversidad de miradas y herramientas, lo relevante no es de qué disciplina provengan, sino las competencias que han desarrollado para realizar investigaciones e intervenciones y cumplir con los objetivos y metas propuestos dentro de los proyectos. Así, en la dinámica laboral, las culturas disciplinarias y profesionales se traslapan entre sí debido a las exigencias del mercado:

Yo decía “¿será que somos profesionales?, ¿somos técnicos como un trabajador social?”, “no, pues...yo no aprendí ... a mí no me enseñaron a hacer talleres, no, a mí no me enseñaron a hacer intervención, no, yo decía, “no, esto no es así, yo no soy trabajador social”, pero yo no lo descubrí en la carrera sino después, después de la carrera yo dije “yo no soy trabajador social”, yo salgo de la universidad y yo me encontré con un trabajo, yo no lo busqué, lo encontré, me encontré con un trabajo y en ese trabajo yo tenía que hacer muchas cosas, yo siempre decía “pero si a mí en la universidad no me enseñaron a hacer talleres”, a mí en la universidad no me enseñaron a reunirme con la gente y convocarla para hacer no sé qué, no tengo ni idea por qué me contrataron a mí, o sea, qué hace una socióloga ahí. Entonces uno empieza a cuestionarse y a empezar a ponerle límites a la carrera, y a empezar a delimitar su objeto, muchas cosas, o sea, yo siento que hasta ahora, hasta hoy en día es que yo lo entiendo, hasta ahora. [Aura, socióloga]

Pues hemos hecho laboratorios, como te digo como muy asustada y muy inexperta, pero yo creo que también a fuerza de la práctica hemos logrado muchas cosas, y nos equivocamos. Por ejemplo, esa escuela que yo te digo que duró como dos años, claro, la gente aburrida, era una vez al mes, entonces esa fue una pregunta, no, las escuelas de formación tienen que durar un año, ¿sí?, entonces vamos a hacerlas más intensivas al principio, y luego tal, unos procesos de investigación, y chun, y eso aprendimos en la práctica, después de hacer una escuela de dos años, que la gente ya estaba mamada, que la gente no quería volver a ver a estas viejas. Entonces yo creo que como que todos esos derroteros del ejercicio profesional que desbordan la antropología, yo creo que la desborda como disciplina, yo tenía un profesor que decía que nos toca volvernos psicólogos, trabajadores sociales, antropólogos, es decir, hacer todo en esa decisión profesional, yo creo que hemos estado es en eso, en una experimentación, uno va ganando, yo creo que el trabajo de campo sí le ayuda a uno a ganar intuición [Catalina, antropóloga]

Frente a ese contexto laboral, la reflexividad se instala de muchas maneras en el trabajo de campo de algunos y algunas estudiantes y profesionales, y hay una de repensarse como disciplina, como comunidad profesional, repensar el estatuto político de la sociología de la antropología.

El tres, cuatro y cinco de octubre de dos mil doce, que fue creo que la segunda cuestión más importante que he vivido dentro de la universidad, se hizo el primer encuentro de saberes antropológicos, eso no se había hecho a nivel distrital ni eso, los profesores decían “claro, hagámoslo!”, entonces lo hacemos, yo fui una de las personas que organizó ese primer encuentro; lo hicimos en esos tres días; tres, cuatro y cinco, y fue: formación, profesión y enseñanza de la antropología en la sociedad. Entonces pues frente a formación, lo que hacemos es “¿por qué nos están formando con lo que dice el mercado?”, invitamos al investigador Ernesto Montenegro, que en este momento es el Director del ICANH, y el profesor Mauricio Caviedes, que es, él hace parte de la Universidad Javeriana, antes era el Director de la Universidad Javeriana; se hizo un debate muy interesante sobre “¿la antropología es militante o no es militante?”, ¿la antropología está haciendo lo que dice el mercado?”, porque si el mercado dice que necesitamos, no sé, un millón de personas arqueológicas, por qué

tenemos arqueología permanente, entonces por qué nos están educando para eso, por qué nos están educando con ese riesgo del mercado. Eso frente a esa parte; En cuanto a formación, nos hablan básicamente de qué está diciendo el mercado que necesita la antropología, y se da un debate muy interesante que es sobre la ética del antropólogo y el compromiso social del antropólogo. Entonces, bueno, qué hacemos, necesitamos un manual, necesitamos unos acuerdos. Y el último día que lo hicimos en la Universidad Nacional, hicimos una actividad sobre la incidencia de la antropología en la sociedad, y por qué pensamos que tenemos un sitio [Katherine, estudiante de antropología]

Esta necesidad de estudiantes y profesionales es de las ciencias sociales en general, es muy importante entender qué es lo que están haciendo en su cotidianidad, qué sentido social tiene y cuál debe ser su incidencia:

Para mí la antropología aplicada es que esté en la búsqueda de soluciones o sea, no es antropología descriptiva. Para mí no tiene sentido una antropología descriptiva. Si yo busco algo es para plantear una solución a algún problema específico, en política pública o en...así no sea en política pública o en otro tipo de cosas, en cuestiones de salud o no sé...soluciones pequeñas, pero que proponga, acciones, no que se quede en la sola descripción, ni en la teorización de consulta. [Catalina, Antropóloga]

Esto va acompañado de repensar el lugar de la universidad y sus relaciones con la sociedad, los estudiantes advierten que la universidad como institución no hace lo suficiente para cumplir su misión como Universidad Pública; tampoco los está formando directamente para que tengan una incidencia social, sino que es a través de sus trayectorias en el contexto amplio de la cotidianidad con compañeros y docentes, en espacios formales e informales, que se descubren a sí mismos como agentes de transformación social; sin embargo la ausencia del trabajo de campo y la oferta reducida en metodologías de investigación, los hace sentir que no cuentan con las herramientas que requieren para desempeñarse como profesionales, más allá del activismo y la militancia en estos grupos y proyectos.

El trabajo de campo también permite un cuestionamiento directo a su identidad, como estudiantes en formación, en sociología y en antropología, para descubrir los límites de la disciplina y la necesidad de una acción creativa, una resignificación de su identidad desde la vivencia.

CAPÍTULO 8. DISCUSION Y CONCLUSIONES: TRAYECTORIAS Y PRÁCTICAS SOCIALES DE FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES AL INTERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Los hallazgos de esta investigación nos muestran, a través de las trayectorias sociales de algunos de sus actores, expresiones de la vida de una Universidad Pública, con todas sus bondades, como también sus elementos negativos, sus contradicciones y los sentidos con los cuales se ha construido como centro de pensamiento de una nación. A través de las voces de los estudiantes egresados y docentes entrevistados se percibe una universidad viva, dialogante, deliberante y beligerante, que se interpela hacia adentro y hacia afuera a través de sus actores.

Es una universidad diversa, crítica, pero también contradictoria; por una parte, una universidad cristalizada en sus estructuras académicas y administrativas hasta el punto de reproducirse, como lo dice Gabriel Restrepo (2002), “hacia adentro, como una criatura ensimismada”, pero también es una universidad que desde sus estudiantes y docentes también busca alternativas para comunicarse y no renuncia a ser la Universidad del país, a pesar de la crisis institucional que enfrenta. Es una universidad que siempre es joven, expresa el espíritu de la juventud, o en palabras del profesor Yuri Jack Gómez, una universidad “*que siempre cree que tiene diecinueve*”, “*el campus es un gran un útero donde todos somos felices*”.

Ser joven en esta universidad es una experiencia que está cruzada por anhelos, sueños, temores, orgullo, decepciones, frustraciones. La moratoria social que confirman desde los estudios de Dubet (2005), Bourdieu (2003), Carli (2005) y Arango (2008), también es evidente en las trayectorias sociales de estos estudiantes, quienes mientras permanecen en la universidad, a pesar de las limitaciones socioeconómicas que enfrentan viven una relación amplia con la cultura, una forma particular del tiempo, del espacio, creen en el sentido del juego serio que implica ser estudiante y viven la *illutio* que les propone la universidad y la ficcionalidad de ser estudiante en la que si se quiere cambiar algo se puede hacerlo desde las prácticas cotidianas. En ese sentido la condición creadora (Benjamin, 1993/1915) ligada a la vida estudiantil persiste y se renueva en la lucha por preservar la cultura humanista y el espíritu de la universidad

Es necesario sin embargo recordar que la crisis de la institución y la realidad del mercado laboral para las ciencias sociales interpela continuamente a los estudiantes y cada vez menos se pueden mantener al margen de lo que ocurre allí pues cada vez las condiciones se hacen más difíciles por la crisis también del modelo de profesionalización y el credencialismo generalizado que trae consigo la “ideología del profesionalismo” (Larson, 1980) y con esa situación la progresiva “proletarización del mercado de trabajo”. El nexo entre el campo académico y el laboral cada vez es más complejo y más difícil para los profesionales y en este sentido una denuncia cada vez mayor es la ruptura entre la

universidad y la sociedad, la formación universitaria no responde a los cambios en el modelo de articulación profesional, coincidiendo con las conclusiones de Gómez & Tenti-Fanfani (1989).

Al preguntarse por qué se genera esta relación entre universidad y sociedad una de los referentes más inmediatos para responder es la organización interna de las unidades académicas. Las culturas académicas transmiten unas prácticas en las que está presente el escolasticismo y el tribalismo como forma de estructuración de la comunidad académica (Clark, 1963; Becher,).

En la Universidad Nacional estas características son evidentes en la enseñanza pues la academia está construida sobre tradiciones fuertemente sedimentadas que se reproducen a través de las generaciones. En ese sentido, el profesor Yuri Jack Gómez, en entrevista realizada para esta investigación, critica un sentido confesional de la enseñanza de las ciencias sociales y compara a la cátedra académica con un púlpito *“en donde enseñamos a nuestros estudiantes a odiar al otro”*; en este sentido, *“la academia es la pelea por las almas”* y es de esa manera como los profesores han aprendido a *“sobrevivir políticamente en la institución”*.

La idea de una academia con bases confesionales y los enfoques como sectas religiosas con ídolos e interpretaciones autorizadas de discursos sacralizados está presente desde la fundación misma de la Facultad de Ciencias Humanas y ha sido una discusión de todas las generaciones que aún no ha sido resuelta. Al respecto, se puede identificar cómo desde los años sesenta cada generación de estudiantes y de algunos profesores denunciaban el dogmatismo en la enseñanza de las ciencias sociales y demandaban unas ciencias sociales con mayor pluralidad y con la suficiente madurez para que cada cual reconozca en el contradictor un interlocutor válido (Restrepo & Restrepo, 1980; Correa, 2005). Al respecto, Correa (2005) recuerda los argumentos del profesor Darío Mesa:

No es nacional el traslado mecánico de conceptos sustentados por realidades distintas a la nuestra, ni de “métodos” privados de su fundamento teórico”. Al mismo tiempo advertía que: “la política del depto. habría de entenderse quizás como el conjunto de principios y procedimientos en que se fundamenta para constituirse como fuerza intelectualmente autónoma, como elemento de soberanía nacional, como centro universitario donde se elabora la sociología colombiana”, que sin “dogmatismo alguno”, no escatimara esfuerzos por conocer distintas teórica-metodológicas y antes bien promoviera su análisis crítico (Mesa, 1968) (p.7)

De la misma manera, la reforma de 1969 en sociología fue interpretada en clave religiosa:

Algunos de sus defensores han llegado a comparar el cambio del plan de estudios de 1969 con la Reforma protestante, en cuanto que esta abrió paso al libre examen de los textos clásicos (la Biblia), sin tener que pasar por los filtros de los vilipendiados “manuales”, que liberaban al estudiante del esfuerzo de enfrentarse él solo (algunas veces, ella sola) con los textos, de interpretarlos por sí mismo. Definidas así las cosas,

toda oposición empezó a ser considerada como anuncio de contrarreforma y evaluada como retrógrada. No obstante, como proceso de la Reforma, esta de 1969 ha resultado demasiado monolítica, acaso demasiado católica. (Restrepo, 2002, p.1997)

Las voces de los estudiantes también se hacían oír como una protesta por el carácter excesivamente teórico del plan de estudios, denunciando que a través de la práctica cotidiana de la erudición, la universidad se ensimismaba y se “enconchaba” frente a la realidad colombiana; la universidad era descrita como una criatura que crecía hacia adentro a través de sus docentes, quienes reproducían un discurso intelectual que se transmitía “de padres a hijos y de estos últimos a los primeros, en tal círculo de aislamiento, que termina por ser el monólogo de una sola criatura ensimismada” (Restrepo, 1997, p.200). De la misma manera, había una crítica frente a la forma como operaba la distribución en enfoques teóricos, que a su juicio segmentaban la realidad y les quitaba herramientas valiosas, y “en criterio de los estudiantes, las teorías deberían confrontar a los autores con la realidad, antes que entre ellos mismos” (p.201).

Esta relación confesional con la teoría ha atravesado la historia de la enseñanza de las ciencias sociales hasta nuestros días, y aún en las prácticas actuales se identifica la presencia de esta relación, como lo dejan ver las entrevistas a los estudiantes:

Lo otro era la forma como se abordaba, que le comento que era muy superficialmente, todo era como el afán de la cita, teníamos el autor y decíamos “bueno, cómo cito a este autor, para este problema”: “desplazamiento”, entonces intentando interpretar el desplazamiento desde las categorías de Kant, era como muy difícil, y eran unas vainas como...la cita, el afán por la cita. Había que citar porque el autor casi que se le volvía a uno como una religión; porque era como, si no lo decía tal persona, o no lo podía argumentar desde aquí, entonces no era válido, era simplemente eso; si usted no me argumentaba el problema desde Guidens, no es válido. [Vladimir, sociólogo]

Si bien este estudio señala la persistencia del escolasticismo y el tribalismo en las culturas académicas de la Universidad Nacional y en la enseñanza de las ciencias sociales, concordando con Restrepo (2002), también es necesario señalar que también hay muchas prácticas alternativas dentro de la academia que están desarrollando distintos docentes con el fin de cambiar el modelo teorcionista en la transmisión de las ciencias sociales y contextualizar a los estudiantes en la práctica. Un ejemplo de estas prácticas es el que muestra el trabajo de García (2012) sobre la enseñanza de la sociología en la Universidad Nacional, el cual describe y analiza tres prácticas de docencia en investigación que se construyen desde un lugar diferente al modelo clásico, más relacionado con el dominio práctico de las herramientas, la toma de decisiones en el proceso investigativo y el ejercicio autoreflexivo de formación desde la experiencia de los estudiantes. Igualmente, en antropología, los ejercicios autoetnográficos conducidos por Pinzón y Garay (2008) indican otra forma de acercamiento a la formación en ciencias sociales desde la experiencia estudiantil.

Las trayectorias estudiantiles mostradas aquí, no responden tanto al modelo clásico de

profesionalización al interior de una comunidad académica homogénea en términos mertonianos, como en Atkinson (1998), Melia (1988), Fortes & Lomnitz (1991) y Álvarez Uría, Varela, Gordo y Parra (2008), sino más bien se hacen comprensibles desde unas narrativas múltiples, de no continuidad, y diversas en su reflexividad, como en Pinzón & Garay (2008) y Salord (2003), o más cercano también a su articulación en la relación con el campo académico, como en Dalton (2008) y Brachi (2005). Frente a los estudios clásicos sobre las comunidades y los perfiles profesionales, generalmente aplicados con participantes de comunidades académicas que en términos de Suasnabar Seoane & Deldivedro (1997) sería un “modelo de articulación institucional fuerte con comunidad académica fuerte”, habría que denotar que las comunidades académicas trabajadas en este estudio se caracterizarían más bien por ser un “modelo institucional débil con comunidad académica fragmentada”; coincidiendo con los Hallazgos de Suasnabar & col (1997), tanto los estudiantes como los profesores entrevistados así como los testimonios y opiniones recogidos en el estado del arte, señalan una comunidad fragmentada, sin regulaciones fuertes, pluralista pero competitiva y en el que las trayectorias se estructuran con criterios individualistas.

Por otra parte, en las trayectorias se expresa el juego de lo serio y el juego serio del que habla Bourdieu (2003, 2008), en el cual, por una parte hay un poder administrativo dentro del campo transmitido en las prácticas de los docentes ortodoxos que regulan las trayectorias de los estudiantes y otros docentes y en el cual se organiza la lógica meritocrática que estructura la academia; además, también juega un papel muy importante el sentido personal que se pone en juego en la trayectoria estudiantil, el compromiso con la idea de que se está poniendo en juego la identidad y el ser en las búsquedas académicas, que comparten tanto estudiantes como docentes. Al respecto, el profesor Gómez argumenta la dimensión de la vocación que fundamenta las ciencias humanas y sociales. La vocación moviliza a los estudiantes en sus búsquedas, los compromete en unas apuestas individuales y colectivas, en las cuales se juega un compromiso serio, bien lo defina como diletancia intelectual o como un *homo Academicus* (Bourdieu, 2008), bien se defina como diletante o como animal de exámenes (Bourdieu, 2003), o se posicione en la lógica de los ortodoxos y los iniciados, o en la de los herejes (Bourdieu, 2008). Esas posiciones dentro del campo y las estrategias que se asuman, estructuran en la práctica cotidiana el campo de tensiones que son las ciencias sociales.

En este estudio se pueden ver sobre todo estrategias de los estudiantes dentro de formas alternativas de poder, en la lógica del poder científico como lo define Bourdieu (2003), a través de trayectorias alternativas dentro y fuera de la academia. Algo en común también en este sentido son las trayectorias de los “herejes”, en el sentido en que se expresan trayectorias alternativas a la que establece el currículo, y en algunos casos, no solamente se cuestiona con ellas el sentido del currículo sino que se llega a cuestionar el poder de la comunidad académica misma.

El elemento “vocación” sigue siendo muy importante para las ciencias sociales; las

condiciones actuales del ejercicio de las ciencias sociales en Colombia hacen que quienes llegan y permanecen allí lo hagan principalmente por un sentido de su papel en el cambio social y por una vocación. Las vocaciones, sin embargo, como lo explica el profesor Gómez, “*se condicionan por las transformaciones y crisis de la sociedad actual*” y esa crisis también es crisis institucional de la universidad, las ciencias sociales y el modelo de profesionalización (Gómez & Tenti-Fanfani, 1989).

Esto hace que los sentidos de formación cambien con las trayectorias. Por ejemplo, en este estudio se encuentra un cuestionamiento al modelo de formación basado en la reproducción de las culturas disciplinares y una interpelación a la relación de la universidad con la sociedad. Por ejemplo, la pregunta por la relación con el mercado o la percepción según la cual la universidad no está comunicándose con la sociedad, aunque en trabajos como el de Restrepo, Castellanos & Restrepo (2008) y las afirmaciones de Jimeno se argumenta que sí se está fortaleciendo esta relación, pero la percepción de los estudiantes habla de unas prácticas de formación y una identidad construida hacia adentro. En todo caso, la argumentación de una articulación de la academia en relación con la sociedad, diferente al modelo de profesión liberal, se identifica una articulación con un mercado de trabajo que no diferencia entre disciplinas sino que demanda una labor profesional relativamente semejante que consiste en la aplicación de unas herramientas técnicas para apoyar los procesos de intervención en las instituciones estatales, no estatales y con las comunidades. La ideología de la profesionalización (Larson, 1980) se convierte en un criterio que establece un mercado cada vez más competitivo y frente al cual el modelo profesionalizante en el sentido que se ha manejado tradicionalmente no alcanza a responder a las necesidades generadas (Gómez & Tenti-Fanfani, 1989; Brunner & Filsfich, 1983), y de allí la ruptura que se percibe entre formación académica y ejercicio profesional.

La debilidad de la institucionalidad en el campo de las ciencias sociales se convierte también en una fortaleza al convertirse en un reto para los estudiantes construirse desde la pluralidad. En ese sentido, no se trata tanto de la definición académica que se haga de la disciplina o la profesión, sino que la trayectoria misma de formación en el currículo abre para los estudiantes un campo amplio, diverso, heterogéneo, en el cual construir su identidad de diversas maneras. Como lo argumenta este estudiante: “*Fue algo totalmente nuevo ver cómo la sociología, más que todo, ver que la sociología no es eso de “¿qué es la sociología?”*, no vas a definir la sociología sino que te construyes como sociólogo, pero construirse como sociólogo no es como si fuera algo homogéneo sino que yo creo que el sociólogo siempre va a ser algo heterogéneo” [Rafael, estudiante sociología]. Esa heterogeneidad del campo permite diversas trayectorias, diversas prácticas, que construyen el campo académico y profesional.

La diversidad antes que el dogmatismo y el ritualismo debería ser un criterio para construir la academia y las ciencias sociales. En un contexto en el que cada vez más desde las políticas estatales e internacionales se demanda una homogeneización y estandarización de las prácticas científicas y educativas, en términos de competencias y productividad, justo es recordar que el humanismo brinda otras miradas sobre ser estudiante y profesional, sobre

ser ciudadano, que aunque no se midan con el criterio de la productividad son importantes porque expresan la particularidad del espíritu de una sociedad. De esta manera el profesor Gómez se interpela a sí mismo: “¿cómo enseñarles a los estudiantes a no ser fanáticos?, propongamos unas vainas creativas para proponer nuevas cosas [...] ¿cómo me puedo asociar con el párroco de la otra iglesia?”. Lo anterior es también una invitación a construir las ciencias sociales de una manera diferente, a recuperar un lugar como saber crítico que habla con la sociedad y no se encierra en los muros de la universidad; eso implica generar otro tipo de diálogos con el currículo, con el modelo de profesionalización, generar otros sentidos de las prácticas académicas y de formación:

Tenemos que ya no pensar un sociólogo teórico experto en teoría, tenemos que pensar a un sociólogo que se vuelva a contextualizar con las problemáticas colombianas, ahora se viene un tema fuerte que posiblemente es el postconflicto donde habrá muchos sociólogos y también muchos antropólogos, trabajadores sociales, psicólogos, tienen que sacar la casta de las ciencias humanas y de las ciencias sociales, creo que tenemos que salirnos ya de estos cuatro muros que ha sido la sociología de los últimos cuarenta años, la sociología que sabemos escribir, que sabemos criticar, pero que no sabemos proponer [Rafael, estudiante de sociología]

Lograr esto implica un cambio en las prácticas de formación, pasar de una formación centrada en la reproducción de las escuelas y las comunidades, para poner en diálogo las ciencias sociales con la cotidianidad, la experiencia autoreflexiva y fundamentalmente el propio lugar como ciudadanos e intelectuales. La Universidad Pública enfrenta este reto en un contexto limitado por las políticas de evaluación que regulan el mercado educativo y las políticas de ciencia y tecnología que regulan los mercados en la sociedad del conocimiento. En este contexto es preciso recordar que la función de la ciencia va mucho más allá de publicar *papers* y la función de la docencia es mucho más que transmitir una cultura disciplinaria o preparar a los jóvenes para ser productivos en el mercado. Es preciso recordar que las humanidades y las ciencias sociales ante todo permiten la construcción de ciudadanos competentes para convivir y construir sociedad con los otros, ciudadanos éticos y autónomos en su práctica política. Las trayectorias nos muestran que este ejercicio de construcción de sí mismo y de un sentido de sociedad, va mucho más allá de las aulas, pasa por las prácticas cotidianas, las prácticas académicas pero también las prácticas culturales y las prácticas políticas. En el diálogo con sus culturas políticas, las culturas académicas pueden construir un sentido diferente para las ciencias sociales, que no se cierre en el teoricismo ni en un modelo profesionalizante, o en una función técnica, sino un lugar para las ciencias sociales desde el cual la sociedad colombiana desde la universidad pueda seguir sintiéndose y pensándose a sí misma.

Epílogo

En el primer semestre de 2015 las universidades públicas entraron en paro, decretándose cese de actividades académicas y un periodo de asamblea permanente y movilizaciones que duró casi dos meses. Los argumentos para mantener el paro una vez más es la crisis de la educación pública en Colombia, el recorte presupuestal, la crisis financiera que compromete las condiciones de trabajo de docentes y administrativos, y por ende las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas. La progresiva desfinanciación de la educación pública es un problema que lleva más de treinta años pero en los últimos quince años se ha hecho más evidente esta crisis y particularmente en el año dos mil catorce se hizo evidente la crisis financiera de la Universidad Nacional y de la Facultad de Ciencias Humanas. Desde la movilización del 2011, ocasionada por la reforma a la ley 30 de educación superior, no se había vuelto a activar el movimiento estudiantil. En ese contexto, del paro de 2015, un grupo de estudiantes de sociología dirigió una carta abierta al Director del Departamento en la cual argumentaban acerca de la carrera de sociología:

Nos preocupa el sentimiento de indiferencia y el silencio, que como Sociología hemos permitido generalizar en relación a los problemas del país y de nuestra alma mater. Partimos de unas premisas que nos permitimos construir a partir de nuestra experiencia cotidiana como estudiantes, y que realizamos teniendo en cuenta los escenarios políticos que se dan en el departamento, y en la universidad en general.

Y en seguida formulan explícitamente la pregunta: *¿Cuál es el objetivo del departamento?, ¿qué tipo de profesionales y pensadores se están formando en esta academia?*

Esta pregunta es similar a la que guía esta investigación y a la cual este documento ha buscado dar algunas luces desde la sistematización de las experiencias y las prácticas cotidianas de los estudiantes, de los sentidos que han elaborado acerca de su disciplina, sobre las ciencias sociales y sobre sí mismos como profesionales en formación. Una de las conclusiones centrales es la crítica al papel pasivo y casi ausente de la academia en general y de la universidad frente a los problemas del país y frente a sus propios problemas, excepto algunas excepciones de intelectuales que no han dudado en pronunciarse y en movilizarse al respecto. Se ha argumentado aquí acerca de una academia ensimismada, de una débil relación entre las prácticas académicas y las realidades sociales, como lo definen también los estudiantes en la carta: *Esto teniendo en cuenta el vínculo existente entre teoría y práctica, que a nuestro modo de ver es evidentemente ingenua, pues pareciera que el fin último de la academia fuera ella misma.*

Lo anterior ha significado para los estudiantes la necesidad de una reforma al plan curricular de las carreras, pues aunque formalmente estos planes curriculares se presentan como plurales, flexibles y prácticos, en la práctica no funcionan de esta manera, siguen reproduciendo las culturas académicas de la misma manera como se reproducen desde los años sesenta. Los estudiantes demandan respuestas acerca del papel que realmente están jugando las ciencias sociales en el país, acerca de las razones de su ausencia de los procesos sociales y por qué su pasividad frente a las políticas que afectan a la universidad y a la educación en general. Igualmente, se preguntan acerca del conformismo de la universidad frente al mercado, su timidez para plantear discusiones éticas frente al avance de la mercantilización de educación, la ciencia, la cultura y la política, y que pueda situar su quehacer de manera crítica frente a los cambios sociales y la pertinencia de las ciencias sociales y humanidades en ese contexto.

Está en mora la construcción de esa universidad, una universidad participativa, dialogante hacia adentro y hacia afuera, que destaque no solamente por su producción investigativa o sus programas académicos, sino también por ser una conciencia crítica de la sociedad. Si bien, según los argumentos de algunos docentes y administrativos, la relación de la universidad con la sociedad se establece mediante la figura de “extensión”, la cual cada vez se equipara más a la figura de “venta de servicios”, y en la cual la universidad ha incrementado su participación precisamente con el fin de generar recursos para su autofinanciación conforme se lo exigen las últimas reformas educativas, el sentido social de la universidad va más allá y se expresa como una voz crítica en el diálogo sobre los problemas nacionales, una universidad que en sus prácticas sea principalmente garante de lo público, en la cual la academia, la democracia y la política se puedan construir con otros sentidos.

Esos sentidos, recordando las palabras del profesor Yuri Jack, se pueden construir con otro tipo de propuestas que recuerden el sentido humanista y democrático de la Universidad Pública: *“¿qué podríamos hacer hoy en las ciencias sociales?, tesis como la suya, rollos como los míos, cosas así para públicos más amplios [...] el país necesita más gente comprometida en formar ciudadanos, no sólo en producir artículos”*

Las trayectorias sociales en este trabajo han significado para mí una forma de acercamiento a las prácticas de construcción de la universidad y de las ciencias sociales, desde abajo, desde las experiencias y sentidos que construyen estudiantes, docentes, egresados. Como egresado de la Universidad Nacional, desde mi vivencia como estudiante me identifiqué con muchas de las vivencias valiosas pero también con las negativas que expresan las personas que participaron en este estudio, también me ayudaron cada una de sus voces a ampliar mi propia comprensión de la academia y de la universidad. Agradezco la experiencia, también la esperanza que da encontrar el espíritu histórico de la universidad viviendo a través de las trayectorias, prácticas y sentidos de ellos y ellas, estudiantes,

profesionales, docentes, y compartir ese fuego vital, apropiándome de la expresión de uno de los profesores entrevistados, de la universidad y de las ciencias sociales, que en medio de sus contradicciones sigue buscando un sentido para construir una sociedad más reflexiva, solidaria y justa. Finalmente vale la pena citar casi completo y cerrar con estas palabras que los estudiantes de antropología de semestres superiores la transmiten a las nuevas generaciones que ingresan a primer semestre, las cuales están llenas de ese espíritu por el que vale la pena hacer este tipo de trabajos:

Nos dirigimos a ustedes, en medio de la felicidad y emoción de contar con nuevas ideas, manos y corazones, para la construcción de una educación, sociedad y país diferente. Para muchos es un semestre más en la U, para otros el semestre final, para ustedes es la apertura a un nuevo espacio de conocimiento y confrontación de ideas.

Al día de hoy nos encontramos con señalamientos, amenazas y persecuciones a líderes y lideresas estudiantiles y sociales. Lo que consideramos un atentado contra el pensamiento crítico, contra la universidad pública y los movimientos sociales que construyen esperanza para alcanzar las utopías. Estos tiempos son de solidaridad, creatividad y voluntad en la clave de resistir y construir vida desde la dignidad.

Esta construcción la hemos dado y usted la dará, desde los diarios de campo, libros, apuntes, fotocopias, etnografías, parciales y tintos con amigas, amigos, compañeras y compañeros, junto con docentes y trabajadores. Lo que nos convoca a la universidad: entrar a antropología... ¡Vaya dilema! Desde que tomamos la decisión de entrar, nos dicen que esto no sirve para nada. También hay quienes piensan que sólo estudiamos para “chirriarnos” y pasar más “suave” la universidad. Sin embargo, esta es la opción de vida que hemos elegido y tenemos una primera tarea: hablar de la antropología dentro de la Universidad y fuera de ella, mostrar su labor social y potencial de transformación en un país como el nuestro, lleno de conflictos y guerras, que en ocasiones se nos acaban los recursos literarios para entender, explicar y narrar lo que ha ocurrido. Por otra parte, esa labor social y potencial de transformación, usted lo trabajara junto con comunidades indígenas, campesinas, afrocolombianas, ciudadinas, mujeres, niños, ancianos... Sin duda, son los que construyen territorio y apuestas de vida en medio del conflicto armado y social. Aquellas que resisten en medio de la crisis.

[...]

Bueno, basta de carreta. Ojalá, nos encontremos de nuevo, nos tomemos un tinto o una pola, y sigamos fortaleciendo las apuestas de los estudiantes del departamento de antropología, que se construyen desde el principio de horizontalidad y trabajo colectivo, algo así como lo dicen los indígenas del Cauca, un MANDAR OBEDECIENDO.

Los dejamos con una bella frase de la tesis de pregrado del profesor y amigo Mauricio Caviades, “...en la firme creencia de que, en el conocimiento, también hay un proceso de liberación. Roberto me dijo una vez, que estudiar también es una lucha. Por eso creo que esta tesis debe entregarles algo a ellos, los indígenas, como una contribución a sus luchas. Y también a nosotros, los antropólogos, los blancos, los occidentales, como contribución a nuestras luchas. Porque ambos estamos unidos por un

inseparable lazo (por más antropología urbana que parezca): los borrosos límites de la cultura, los espirales bordes de la historia, los tenebrosos caminos del conocimiento”.

P. D. 1: Las tareas hacen parte de la voluntad. Y cada una y uno irán encontrando el camino más adecuado para sentar su postura frente a las injusticias, para canalizar su indignación y organizar sus pensamientos.

P.D.2: La vida universitaria es para vivirla. Parece ser redundante pero no lo es. Mire a su alrededor y encuentre la realidad de la universidad y por cierto, no coma callado.

Atentamente;

Voceros Estudiantiles de Antropología

Revista Estudiantil La Múcura

Colectivo Malas Palabras

Osteofus Unal

Comuna Universitaria

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez-Uría. F. Varela. J, Gordo. A., Parra. P (2008) “El estudiante de psicología. La socialización profesional de los futuros psicólogos y la cultura. *En Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 28. No 101, Madrid, pp. 167-196.

Ansaldi. W. (2006) “La construcción de nuevos paradigmas en ciencias sociales: los desafíos del siglo XXI” en ANDRADE (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto, aportes para pensar e intervenir*, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Arango. L. G. (2008) “Experiencia juvenil y condición estudiantil: Desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia. En SUAREZ Y PEREZ (coord.). *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*. UNAM, México, pp. 139-167.

Aronson P (2007) “El retorno de la teoría del capital humano”. En *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Atkinson P (1998) *The reproduction of the professional community*. En LESLEY MACKAY KEITH SOOTHILL & KATH (comp), *Classic Texts in Health Care*, Cap. 26., Reed Educational and Professional Publishing Ltd.

Bauman. Z. (2000) *Modernidad Líquida*. Fondo de cultura económica, México.

Becher T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas disciplinares*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Benjamin. W. (1993/1915) “La vida de los estudiantes”, en *La Metafísica de la juventud*. Traducción de Ana Lucas. Barcelona, Paidós.

Bertaux. D. (1999/1980) “El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades”. En *Proposiciones No 29*, traducido por el TCU de Universidad de Costa Rica.

Bourdieu P. (1986) “The forms of capital”. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood, pp. 241-258.

Bourdieu P. (1987) *Cosas dichas*. Barcelona, Editorial Gedisa

Bourdieu (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu (2000) *Intelectuales, política y poder*. Barcelona, Editorial Eudeba

Bourdieu P. (2001) El Oficio De Científico: Ciencia De La Ciencia y Reflexividad. Barcelona, Anagrama

Bourdieu & Passeron (2001^a) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial popular.

Bourdieu (2002). Campo de poder campo intelectual: Itinerario de un concepto. Tucumán, Editorial Montessor

Bourdieu & Passeron (2003) Los Herederos: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires, Editores Siglo XXI.

Bourdieu & Wacqant (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Bourdieu (2007) El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Bourdieu (2008) Homo Academicus. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Brunner J, J & Flisfich (1983). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. [Santiago de Chile]: FLACSO. Programa Chile

Brunner. J (2005) “Transformaciones de la Universidad Pública” En Revista de Sociología No 19. Universidad de Chile.

Carli. S (2007) La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: Una investigación sobre el tiempo presente. Disponible en <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>

Castro Gómez (2011) “Los desafíos de la postmodernidad a la filosofía latinoamericana”, En Crítica de la Razón Latinoamericana. Cap. 1. Pontificia Universidad javeriana, Bogotá.

Clark. B (1991) El Sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica. Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco. México, Editorial Nueva Imagen.

Cubides. F (1998) “La sociología en Colombia: Demandas y tribulaciones” En Revista de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, pp. 9-15

Dalton (2008) Professional Socialization and Identity Formation. University of Tasmania

Delgado & Parra (2009) Sociólogo o “sociólogos” La polémica de 1959. En Revista Colombiana de Sociología. Vol. 32, No 2. Universidad Nacional de Colombia

Dubet (2005) “Los estudiantes”. En Revista de Investigación Educativa 1. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México.

Durkheim (1992). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia, Madrid, Ediciones Endimion

Forte L & Lomnitz (1982) “La educación del científico”, en J BAROJAS ET AL (Ed). La enseñanza de la física. Un enfoque interdisciplinario, Secretaría de Educación Pública, pp. 259-276.

García. S (2012) Transformaciones de la docencia y la investigación debido a prácticas de formación basadas en investigación o de investigación formativa. El caso de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

García de Oliveira A. C (2008) Formação profissional, narrativas e identidades no cotidiano de um instituto de pesquisa. Universidade estadual de Campinas.

García S., Alsogaray. D, (2000) ¿Cómo llegué a ser quién soy?: Una exploración sobre historias de vida. Ediciones del Centro Avanzado. Universidad Nacional de Córdoba.

Gatti. (2005) “La teoría sociológica visita el vacío social (o de las tensas relaciones entre la sociología y un objeto que le rehúye)”. En ARIÑO (Ed). Las Encrucijadas de la Diversidad Cultural, CIS, Madrid.

Geertz (1994). “El modo en que pensamos ahora: Hacia una etnografía del pensamiento postmoderno”, En Conocimiento Local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Paidós, Buenos Aires

Gergen (2006) El yo saturado. Ediciones Paidós, Barcelona.

Giroux (1995) Los académicos como intelectuales públicos. En KROTSCH, P. NOSIGLIA. M, y PISANI. O La universidad como objeto de investigación. Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC, Buenos Aires

Gómez & Tenti-Fanfani (1989) Universidad y profesiones: crisis y alternativas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

Gómez & Cantor (2002) Subcampo Relaciones Educación-sociedad. En RODRIGUEZ J.G & col. El Campo de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Estado del Arte 1995-2000 y perspectivas 2001-2003. Universidad Nacional de Colombia.

Gómez Y, Guerrero J, Cepeda S & Bacca. C (2008) “Sobre clásicos y escuelas de pensamiento en la Revista Colombiana de Sociología: Investigación formativa desde el aula de clase”. En Revista Colombiana de Sociología No 31. Universidad Nacional de Colombia

Gramsci A (2009/1967) La formación de los intelectuales. En *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Guerrero, J. (2008). La Revista Colombiana de Sociología: estructura y dinámica de la producción. *Revista Colombiana de Sociología*, 29, 95-102.

Guerrero, J. (2008a). Estructura y dinámica de la producción bibliográfica del Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia: La Revista Colombiana de Sociología y los trabajos de grado, 1979- 2005. Pregrado Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Gutiérrez A. (1994) Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales. Centro Editor de América Latina, Colección “Los fundamentos de las ciencias del hombre” No 135, Buenos Aires.

Ilvento. M.C (2002). Las representaciones sociales sobre el campo profesional en ciencias de la educación: La incidencia de las prácticas pre-profesionales. Universidad Nacional de Salta Argentina

Jaramillo R. (1994) Colombia: La modernidad postergada. Bogotá, Editorial Temis.

Jimeno M (2005) “La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica”, en *Antípoda*, No 1. Universidad de los Andes, pp. 43-65

Jimeno. M (2007) “Tensiones y configuración de estilos en la antropología sociocultural colombiana”. En Revista Colombiana de Antropología No 43, pp. 9-32

Jimeno. M. & Arias (2011) La enseñanza de los antropólogos en Colombia: Una antropología ciudadana. En *Alteridades* Volumen 21, No 41, pp. 27-44. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Krotsch, P. Nosiglia. M, y Pisani. O (1997) La universidad como objeto de investigación. Buenos Aires Universidad de Buenos Aires.

Krotsch. P. (2001) Educación Superior y reformas comparadas, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, Cap. 5.

Krotsch P (2004) “Los estudiantes universitarios como actores de reformas en América Latina: La cultura de los jóvenes y la crisis de la institución”. En *Avalia*

Lahire. B (2006) El espíritu sociológico. Buenos Aires, Manantial, 2006.

Landesman M, Covarrubias, Hickman & Parra (2007) Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico: El caso de los bioquímicos de la facultad de medicina.

Larson. M. S (1980) “Proletarianisation and educated labour”, En *Theory and society* 9.1, pp. 131-175.

Latour & Woolgar (1995). La vida en el laboratorio: La construcción de los hechos científicos, Madrid, Alianza Editorial.

Lyotard. J.F. (1987) La condición postmoderna. Ediciones Cátedra, Buenos Aires.

Mafessoli .M (1993) El conocimiento ordinario: Compendio de sociología. Fondo de Cultura Económica, México.

Manheim K (1941/2004) Ideología y Utopía: Introducción a la sociología. México, Fondo de Cultura Económica.

Manheim K. (1958) Ideología y utopía. Madrid, Editorial Aguilar

Margulis. M. & Urresti. M (1998). “La construcción social de la condición de juventud”. En CUBIDES. H, LAVERDE.M.C, VALDERRAMA & MARGULIS.M (coord.). Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central, Bogotá.

Marinis Pablo de (2011) “Derivas de la comunidad: Algunas reflexiones preliminares para una teoría sociológica en (y desde) América Latina”. En SINAIS-Revista Electrónica Ciências Sociais.Vitória: CCHN, UFES, Edição n.09, v.1, pp. 83-117. Disponible en http://www.academia.edu/8670686/Derivas_de_la_comunidad_algunas_reflexiones_preliminares_para_una_teor%C3%ADa_sociol%C3%B3gica_en_y_desde_Am%C3%A9rica_Latina

Mendizabal.(2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. pp. 65-103. Editorial Gedisa, Barcelona.

Merton. R (1957), “Some Preliminaries in a Sociology of Medical Education”, en MERTON, READER & KENDALL (Ed), the student-Physician: introductory studies in the sociology of medical education, Cambridge. M.A, Harvard University

Merton, Robert (1937/1984): Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del Siglo XVII. Cap. 11. Madrid, Alianza

Merton (1964) La Ciencia y la Estructura Social Democrática. En *Teoría y Estructura Social*. Capítulo 28, Fondo de Cultura Económica. México

Morales. J (2007) Cuatro décadas de antropología: Entrevista con Jorge Morales Gómez. En *Antípoda*, No 4. Universidad de los Andes, Bogotá.

Múnera, L. (2005). ¿Hacia dónde va la universidad pública? Tendencias globales en política pública para la educación superior. Disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/20705>

Obregón D. (1987) “Sociología: de la palabra al concepto (una hipótesis sobre la constitución de la sociología como ciencia en Colombia). En revista Colombiana de Sociología. Vol. 5 No 1. Universidad Nacional de Colombia

Pacheco L. (2009) De aluna a professora: Trajetos perreocorridos e a percorrer: um estudo de caso no curso de pedagogia ead da universidade de caxias do sul. Porto Alegre

Parra. R. (1986) “Ausencia de futuro: la juventud colombiana”, En Revista de la CEPAL No 29, CEPAL.

Pérez I. (2009) “Los vaivenes teórico/epistemológicos en las ciencias sociales latinoamericanas: Notas para identificar algunas dimensiones problemáticas en la construcción de conocimientos sobre América Latina”. En Revista de Estudios Latinoamericanos No 29. UNAM, México

Pineda. R (1999) Inicios de la antropología en Colombia, en Revista de Estudios sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes Bogotá

Pinzón & Garay (2005) Diálogos con la vida, diálogos con la teoría. Ejercicios de autoetnografías experienciales. Universidad Nacional de Colombia.

Pinzón & Garay (2008) Subjetividades sociales entre estudiantes de la Universidad Nacional. PINZON, GARAY & SUAREZ (Ed) Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes. Universidad Nacional de Colombia

Reguillo. R (2000) Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Bogotá, Grupo Editorial Norma

Restrepo G. & Restrepo, O (1997) Sociología en Colombia, asociación colombiana de sociología. Balance doble de treinta años de historia. En RESTREPO (coord.) Peregrinación en Pos de Omega: Sociología y sociedad en Colombia, Universidad Nacional de Colombia

Restrepo G (2002) Peregrinación en pos de Omega: Sociología y sociedad en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo. G, Castellanos. N. & Restrepo (2007) “Los usos prácticos de la sociología”. En Nómadas No 27. Universidad Central, Bogotá.

Robledo L.J & Beltrán. M.A (2008) “Balance de los cuarenta años del Departamento de Sociología de la Universidad de Antioquia” En Revista Colombiana de Sociología No 31. Universidad Nacional de Colombia

Rodríguez J.G (2008) “Evaluación del profesorado en universidades públicas. Una aproximación a la situación de Colombia”. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol. 1 No 3. México.

Santos Boaventura de S. (1998). De la Idea de Universidad a la Universidad de Ideas. En De la mano de Alicia. Cap.8. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Santos Boaventura de S. (2007) “En busca de un nuevo paradigma crítico”, En Conocer desde el sur: Por una cultura política emancipatoria. CLACSO, CIDES, UMSA, Plural Editores

Segura. N & Camacho. A (1999) “En los cuarenta años de la sociología colombiana”. En Revista de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Bogotá.

Snow. C.P (1988/2000) Las dos culturas. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión

Sosa & Coria (2003) Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque para su estudio. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI.

Suasnabar C, Seoane V & Deldivedro.V (1997) Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes investigadores de la UNLP. Memorias del II Encuentro Nacional “La Universidad como objeto de investigación” Centro de Estudios Avanzados (CEA) Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/cea_1/1/5.htm

Suasnabar C (2004) Universidad e intelectuales: Educación y política en la Argentina (1955-1976), FLACSO Manantial, Buenos Aires.

Uricoechea F. (1999) La profesionalización académica en Colombia: Guías para una investigación. Universidad Nacional de Colombia Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_07inve.pdf

Vasco G (2006) Entrevista a Luis Guillermo Vasco Uribe, en realizada por Elizabeth Cunin. En Antípoda No 2. Universidad de los Andes, pp. 17-42.

Wallerstein, I (1996) Abrir las ciencias sociales México: Siglo XXI editores.

Weber (1922/2002) Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica de España, Madrid.

Weber. M (1971) Sobre la teoría de las ciencias sociales. Ediciones Península. Barcelona, España.

Weber. M (1997) La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Ediciones Península. Barcelona, España

Weber. M (2009) El político y el Científico. Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.

Zuleta E (1989) Democracia y educación. Universidad del Valle. Colombia