

¿Descolonizar la sociología? Reflexiones a partir de una experiencia práctica

Decolonize the sociology? Reflections from a practical experience

Philipp Altmann

e-mail: philippaltmann@gmx.de

Universidad Central del Ecuador. Ecuador

Resumen: La sociología decolonial ha sido un proyecto de un grupo considerable de pensadores. Existen muchos textos que contribuyen a una crítica de las raíces coloniales e imperiales de la sociología, de su institucionalización cuestionable, de sus inherentes estructuras de poder, o de su persistente eurocentrismo. No obstante, generalmente, estos textos dejan del lado la enseñanza de sociología, especialmente, si se da en el Sur Global. El presente texto intenta remediar eso. Parte de la experiencia concreta de la formación de una facultad de ciencias sociales como de la reforma de la malla curricular de sociología en una universidad del Sur Global. Esta experiencia y el material relacionado a ella forma la base para una reflexión teórica que busca poner en diálogo el debate decolonial con una realidad local particular. Haciendo énfasis en la importancia de lo local, este texto se desarrolla en un esquema que lleva a la formulación de tres principios para una sociología decolonial: la doble contextualización, la comparación y la autocrítica.

Palabras clave: Ciencia y sociedad; Enseñanza superior; Ecuador; América Latina; Sociología.

Abstract: The decolonial sociology has been a project of a considerable group of thinkers. There are many texts that contribute to a critique of the colonial and imperial roots of sociology, its questionable institutionalization, its inherent power structures, or its persistent Eurocentrism. However, generally, these texts leave aside the teaching of sociology, especially if it occurs in the Global South. The present text tries to remedy that. It parts from the concrete experience of the formation of a department of social sciences and the reform of the curriculum of sociology in a university of the Global South. This experience and the material related to it form the basis for a theoretical reflection that seeks to bring the decolonial debate into dialogue with a particular local reality. Emphasizing the importance of the local, this text is developed in a scheme that leads to the

formulation of three principles for a decolonial sociology: the double contextualization, comparison and self-criticism.

Keywords: Science and society; Higher education; Ecuador; Latin America; Sociology.

Recibido / Received: 10/10/2018

Aceptado / Accepted: 30/04/2019

1. Introducción

La sociología es una disciplina colonial e imperial. Nació en el corazón del imperio europeo y está impregnada de las realidades y reflexiones que acompañaron al colonialismo, a la formación del racismo como estructura social global, al capitalismo, a las guerras mundiales. Nació, dicho en otras palabras, como instrumento de dominación en manos de un grupo muy reducido de personas – casi todos hombres blancos heterosexuales de clase media-alta, vinculados a un proyecto de estado en lo que hoy sería el Norte Global-nación. Claro que existen excepciones, pero estas no son más que excepciones – no rompen con la estructura (como tampoco lo hace la crítica de la invención de los clásicos de la sociología en momentos posteriores). Entonces, ¿cómo es posible enseñar una disciplina tan colonial en un contexto extraeuropeo?

Desde hace varias décadas, hay un debate general sobre la formación de la sociología como ciencia social europea y las críticas inherentes a esta característica con contribuciones bien informadas e inspiradoras como Wallerstein (2006) o Connell (2017, 2018). El propósito de este texto es poner este debate en diálogo con el caso de la sociología ecuatoriana. Para eso retoma una experiencia práctica, la creación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Central del Ecuador en 2016 y la reforma de malla curricular de la carrera de sociología en esta facultad en 2017. Esto permite clarificar los problemas que intentos para descolonizar la sociología pueden tener en la práctica. El autor formó parte de ambas experiencias.

Este texto parte de una reflexión sobre el significado de una descolonización de la sociología que incluye a la formación de la sociología como disciplina académica, sus bases epistemológicas y las críticas decoloniales hacia ella. Esto lleva a una presentación de posibles principios para una descolonización académica, vinculados, siempre, a la experiencia concreta de los últimos años.

2. ¿Qué significa descolonizar la sociología?

2.1. Formación de la sociología como disciplina académica

La universidad se concibe desde su creación como «corporación docta autónoma» (Stichweh, 2014, p. 34) que corresponde con un privilegio legal desde el estado y la iglesia. La autonomía se paga, por lo tanto, con dependencia de diferentes ámbitos de la sociedad. Hacia fines del siglo XVIII, esta dependencia redefine la función de la universidad en el marco de los estados-nación en formación. Los estados modernos usan las universidades para cumplir su necesidad «de un conocimiento más exacto sobre el cual basar sus decisiones» (Wallerstein, 2006, p.

8). Por el mismo tiempo, las disciplinas académicas pasan por una ruptura que los lleva de una estructura basada en unidades clasificatorias de enseñanza a conjuntos sociales específicos definidos por comunidades científicas con investigaciones particulares y un modo de comunicación especial: la publicación académica que por su parte refuerza la especialización y profesionalización de las disciplinas. De esta manera, las disciplinas se convierten en unidades básicas de la diferenciación de la ciencia, vitales para el análisis de desarrollos científicos (Stichweh, 1992, pp. 3-11).

También las ciencias sociales se desarrollan en este contexto, empujadas por los estados -especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX – hacia una concepción estadocéntrica y nomotética (enfocada en reglas generales) de la realidad (Wallerstein, 2006, p. 33). Se insertan, por lo tanto, en la construcción de una modernidad eurocentrada y colonial que estudian en sus efectos sociales y que producen en sus principios científicos. La institucionalización de la sociología en este contexto «condujo a algunas grandes exclusiones de la realidad» (Wallerstein, 2006, p. 103). Como luego se discutirá con más detalle, la sociología (y las demás ciencias sociales) toma su realidad concreta como dada, universaliza la Europa (y EEUU) del siglo XX temprano como lo normal –y excluye a todo que no corresponde con esta realidad. La función propia de las disciplinas, la «de disciplinar las mentes y canalizar la energía de los estudiosos» (Wallerstein, 2006, p. 103), perpetua este parroquialismo propio de la modernidad europea, la expansión de las universidades a nivel global después de la segunda guerra mundial lo instala en todos lados. Así se conecta con la institucionalización de la sociología en América Latina que ya comenzó antes, reforzada por emigrantes europeos y un incipiente intercambio académico. Pero ya en este momento había una diferencia clave. Mientras que esta primera sociología latinoamericana partía de premisas occidentales, estaba comprometida con la transformación social y con el cambio (Briceño-León & Sonntag, 2000, pp. 802-803). Eso corresponde con el desarrollo de la sociología en el Ecuador. Desde 1915 existe una cátedra de sociología dentro de la Escuela de Derecho de la Universidad Central, impartida por abogados con un interés social general y afiliaciones a tendencias políticas reformistas (Campuzano, 2005, p. 407). Esta sociología no iba más allá de un «cientificismo retórico» (Campuzano, 2005, p. 443) y reflexiones generales sobre problemas sociales sin base empírica y sin discusión teórica. Recién con la institucionalización formal de la sociología en los años 1960 a través de la creación de una Escuela de Sociología y Ciencias Políticas comienza una inserción más avanzada en la sociología global –primero, con un acercamiento al estructural-funcionalismo, después, con debates que se ubican en algunas corrientes marxistas–. En esta última fase, la más larga y coherente, se intenta buscar una conexión con propuestas y experiencias latinoamericanas, pero siempre bajo una perspectiva de materialismo histórico (Campuzano, 2005, p. 449). A partir de los 1980, el foco se mueve crecientemente hacia una discusión de identidades y movimientos sociales, acercándose a una visión particular de los estudios culturales (Polo, 2012, p. 137).

La expansión desigual de la sociología se traduce en una diferenciación jerárquica de circuitos de publicación (Beigel, 2016, p. 10) y, a través de ello, de la reproducción de la disciplina. El circuito mainstream define al prestigio internacional y la posibilidad de influir en los debates de la disciplina y es altamente exclusivo.

Vinculado a él existen estructuras organizativas, como fundaciones o asociaciones profesionales (Connell *et al.*, 2017, p. 28). Es ahí donde se define «la literatura» a conocer y a citar y la manera de presentar un argumento válido o de definir un problema relevante (Connell *et al.*, 2017, pp. 24-25). La circulación del pensamiento sociológico periférico queda relegado a circuitos transnacionales alternativos, circuitos regionales y circuitos locales. El resultado es una creciente oposición no sólo entre la sociología del Norte Global y del Sur Global, sino, dentro del último, entre científicos internacionalizados que se concentran en los debates mainstream y profesores universitarios con preocupaciones locales (Beigel, 2016, p. 10). De esta manera, el pensamiento sociológico local es comprometido con los problemas del lugar en cuestión –pero «muchas veces dominados por criterios endogámicos» (Beigel, 2016, p. 14) y por lo tanto alejado de los debates globales–, mientras que el pensamiento sociológico internacional se identifica con la ciencia universal, pero se aleja de los problemas localmente relevantes. Eso contribuye a una extraversión de la sociología periférica: las teorías y metodologías del Norte Global son consideradas superiores, la sociología del Sur Global se subordina conscientemente (Connell *et al.*, 2017, p. 25). El resultado es una ciega aplicación en el Sur Global de teorías y metodologías basadas en otros contextos con fuertes limitantes para la comprensión de la realidad local y la formación de un pensamiento local difícilmente articulable a los debates definidos como globales y universales.

2.2. Bases epistemológicas de la sociología

La sociología se convirtió por lo tanto a través de su proceso de institucionalización en una ciencia necesariamente moderna y eurocéntrica. Las bases empíricas e intelectuales de esta institucionalización están vinculadas a la realidad europea (y norteamericana) e invisibilizan sistemáticamente realidades alternas, tanto en Europa como en otras partes del mundo –la sociología es parroquial (Wallerstein, 2006, p. 53)–. Eso se convierte en un problema por el universalismo como principio básico de las ciencias modernas. Se refiere a la exclusión de particularismos y a que «las pretensiones a la verdad [...] deben ser sometidas a criterios impersonales preestablecidos» (Merton, 1977, p. 359). El problema es que el universalismo de la ciencia «se basa en una mezcla particular y cambiante de afirmaciones intelectuales y prácticas sociales» (Wallerstein, 2006, p. 54). Las bases mismas del universalismo de la ciencia son el particularismo europeo moderno, una cierta visión influenciada por clase, género, etnia, y estructuras institucionales. Esta base concreta del universalismo no es reflexionada adecuadamente y termina excluyendo otras afirmaciones y prácticas. Hace falta una investigación sobre los procesos de institucionalización no sólo de la sociología, sino también de sus pretensiones de universalismo (Connell *et al.*, 2017, p. 26).

El trasfondo de esta particular manera de entender y producir conocimiento es la inserción de los países del sur y de la sociología como tal en el capitalismo (Connell *et al.*, 2017, p. 29). El capitalismo se basa en la colonialidad, principio de clasificación racial/étnica que comienza con el colonialismo que le lleva a globalizarse y modernizarse (Quijano, 2000, p. 342). El resultado es la destrucción o marginalización de otras maneras de producir conocimiento bajo «la hegemonía

eurocéntrica en la cultura del mundo capitalista» (Quijano, 2000, pp. 378-379). La sociología es, por lo tanto, una ciencia eurocéntrica –parte «de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder» (Quijano, 2000, p. 343)–. La extravención de la sociología del Sur Global, incluidos los diferentes pasos del trabajo científico, es una manifestación concreta del eurocentrismo de la sociología como tal y de las condiciones de inclusión global de las sociologías no-europeas que se ven forzadas a trabajar con estándares europeos (Connell *et al.*, 2017, pp. 27-28).

Esto se deja combinar con una formación diferente de la ciencia en grandes partes del Sur Global donde se «tiene condiciones más relajadas de ingreso, un número menor de participantes (y menos especializados), fuentes externas de legitimidad académica, un conjunto de mecanismos informales que compiten con –o incluso reemplazan a– los mecanismos formales de distribución de recursos simbólicos y materiales y, finalmente, un grado menor de autonomía (con respecto a otros campos, como el político o el económico)» (Rodríguez Medina, 2013, p. 11).

Estas características convierten la ciencia del Sur Global muchas veces en receptor y no productor de ideas – una recepción que afirma la desigualdad de las diferentes ciencias y que se basa en traducciones asimétricas: las deficientes condiciones de trabajo y la falta de acceso al conocimiento actualizado que permitiera traducir alguna teoría en las condiciones locales se convierten en objetos subordinantes que ubican a los sociólogos del Sur en una posición desfavorable en comparación con los sociólogos del Norte (Rodríguez Medina, 2013, p. 18). Mientras que en el Sur es necesaria –y siempre precaria– la recepción de las teorías del Norte, en el Norte no se reciben teorías del Sur por su carácter local – ambos fenómenos son producto de las traducciones asimétricas por objetos subordinantes (Rodríguez Medina, 2013, p. 22). Lo mismo aplica a ciertas maneras de producir conocimiento, especialmente la tradición ensayista latinoamericana, que pueden complicar una adecuada recepción de las ideas desarrolladas. Existen, por lo tanto, condiciones materiales e simbólicas de la visible desigualdad de la sociología a nivel global: el acceso a recursos materiales, financieros, educativos, etc., no determina, pero sí influye en la ubicación de una sociología local concreta en el panorama de la sociología global. Los sociólogos tienen consciencia de esta situación e intentan, al menos parcialmente, combinar diferentes estrategias: la comunicación con los debates del Norte Global y la comunicación con públicos locales en el Sur Global (Connell *et al.*, 2017, p. 31).

Existen excepciones, como la teoría de dependencia, que pudieron influir el pensamiento sociológico global (Quijano, 2000, p. 344). Al mismo tiempo hubo un desarrollo considerable de teorías que apuntan hacia la fragmentación, la heterogeneidad, en breve, a lo postmoderno, que fueron redescubiertas más tarde por el Norte Global (Briceño-León & Sonntag, 2000, p. 808). La crisis de la modernidad en el Norte Global a partir de los 1970 llevó a una serie de interrogantes que el Sur Global, enfrentado a las quiebras de la modernidad, ya había desarrollado mucho antes. Las teorías propias, relacionadas con los contextos locales, existen –pero existen en una posición subordinada compleja (Connell *et al.*, 2017, p. 29)–. Las «reglas para una interpretación y comunicación legítima» (Connell *et al.*, 2017,

pp. 27-28) también les afectan a ellas y las condiciones para superar estas reglas aún no existen en gran escala.

2.3. *Crítica decolonial de la sociología*

Esta subordinación de conocimientos, tanto dentro de la ciencia como a través de la ciencia, ha sido criticada por las teorías decoloniales¹. La supresión sistemática de los conocimientos subordinados lleva necesariamente a la emergencia de conocimientos particulares que pueden ser la base para proyectos alternativos a la modernidad eurocentrada. La supresión y marginalización son, en este sentido, condición de la formación de las propuestas de pensamiento que nacen en «las fronteras epistémicas del sistema mundial colonial moderno» (Escobar, 2008, p. 12). Por lo tanto, los conocimientos otros están vinculados con el lugar donde se desarrollan –desde arriba, por el capital, el estado y la ciencia moderna, y desde abajo, por su vinculación con las realidades locales–. Ellos son siempre localizados, en contraposición con la economía, la política y la ciencia globalizados (Escobar, 2008, p. 32)–. La modernidad constituye sus alternativas que, por su parte, son constitutivas para la modernidad y que permiten ir más allá de ella:

el pensamiento des-colonial es [...] el pensamiento que se desprende y se abre [...] a posibilidades en-cubiertas (colonizadas y desprestigiadas como tradicionales, bárbaras, primitivas, místicas, etc.) por la racionalidad moderna montada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (Mignolo, 2005, p. 6).

Esto incluye la reintroducción de la identidad –como producto de la colonialidad– en la política que permite la desnaturalización del pensamiento eurocéntrico y colonial (Mignolo, 2006, p. 120). En general, corresponde a las múltiples resistencias contra la colonialidad que parte desde Europa (Mignolo, 2009, p. 39). Como tal, la colonialidad combina cuatro diferentes formas de gestión y control interrelacionadas: gestión y control de subjetividades a través de educación, cultura, medios de comunicación, etc., gestión y control de autoridad política en los estados, gestión y control de la economía de explotación capitalista y gestión y control del conocimiento que se basa en los principios epistémicos europeos (Mignolo, 2009, pp. 48-49).

La sociología es parte de este orden colonial, dado que forma «parte de la economía global del conocimiento que resultó del tráfico imperial de conocimiento» (Connell, 2018, p. 400). La acumulación de conocimiento a través de conquistas y colonialismo es lo que permitió la formación de la ciencia moderna, con un conjunto de datos empíricos y reglas de cómo trabajarlos. El centro global de la sociología, con la capacidad de desarrollar teorías y reglas metodológicas, pero también con los centros de investigación y publicación más prestigiosos, está en EE. UU. y una parte de Europa. Desde este lugar, se forma lo que puede ser sociología, basado, siempre, en las formaciones sociales del Norte Global y una comprensión situada

¹ Con las teorías decoloniales nos referimos aquí a la reinterpretación latinoamericana de las teorías postcoloniales, especialmente por los autores del Grupo Modernidad/Colonialidad.

de ellas (Connell, 2018, p. 401). Esto convierte a la sociología del Sur Global en una sociología extravertida –o excluida de lo que puede ser sociología–.

Ahora, la concepción de la sociología como colonial e imperial permite una crítica coherente de ella. Eso es parte de una tendencia general de renovación conceptual y analítica, vinculada a «procesos que generan la necesidad misma de crearlos» (Sousa Santos, 2011, p. 20). O sea, la crítica a la sociología colonial es parte de un movimiento crítico más amplio, según los teóricos decoloniales, vinculada a la crítica al capitalismo, el resurgimiento de movimientos indígenas con propuestas propias, etc. La relación fantasmal entre teoría y práctica que termina dañando a ambas (Sousa Santos, 2011, p. 26) se puede superar entendiendo a movimientos sociales como productores de conocimiento y la visión crítica resultante de esta comprensión como algo que puede dialogar con el conocimiento científico (Escobar, 2008, p. 24). Dado que no se trata únicamente de los movimientos sociales estudiados tradicionalmente por la sociología eurocéntrica, como los sindicatos, movimientos estudiantiles o movimientos ‘ciudadanos’, sino que se presta especial atención a movimientos afros, indígenas y campesinos, se introduce una serie de nuevos conceptos. Los movimientos inspiradores de la decolonialidad como movimiento teórico se destacan por tener una relación especial con el lugar – manejan una política del lugar (Escobar, 2008, p. 67) que lleva a una visión del mundo como pluriverso que se define por ontologías relacionales que –en algunos casos– rompen radicalmente con la visión europea universal del mundo. Tienen, por lo tanto, «el potencial de desnaturalizar la distinción hegemónica entre naturaleza y cultura en la que se basa el orden liberal» (Escobar, 2010, p. 39) y que estructura jerarquías de poder de etnicidad, clase, género, y otras más.

En este sentido, el ejercicio de descolonizar a la sociología corresponde con el ejercicio de corregir las exclusiones y distorsiones causados por la colonialidad y el imperio (Connell, 2018, p. 402). La colonialidad se traduce en dominio cultural, el universalismo parroquial es, por lo tanto, resultado y factor de una relación de poder. Un primer paso para una sociología decolonial sería el reconocimiento de esta desigualdad y la introducción de un «diálogo de culturas efectivo en contextos de poder» (Escobar, 2008, p. 14). Lo que los pensadores llaman interculturalidad² sería justamente esta lucha por derechos epistémicos para los no-occidentales (Mignolo, 2006, pp. 143-144). Para Mignolo, eso hace necesario una desvinculación epistémica de los fundamentos del pensamiento europeo, así como de sus conceptos. Con esto, no se refiere a un abandono o una ignorancia, sino a un cambio de perspectiva hacia los marginalizados, colonizados, invisibilizados, para así poder salir de la razón imperial/colonial (Mignolo, 2006, p. 121). Una sociología decolonial tiene que demostrar la lógica de la colonialidad y –al mismo tiempo– permitir una desvinculación de los efectos de categorías occidentales (Mignolo, 2006, pp. 140-141). La tarea de una enseñanza en sociología sería entonces demostrar la interrelación entre educación y poder desde una tradición no-occidental pero

² Aquí se acepta al argumento, pero no al concepto por su inherente invisibilización de las demandas concretas y de la acción política de los movimientos indígenas en los Andes. Ellos entienden a la interculturalidad como una demanda política concreta y no como un ingenuo «diálogo de culturas» como si pudieran existir fuera del poder.

moderna (Knobloch, 2016, p. 56). Se trata de buscar las grietas de la modernidad colonial y preparar el camino para formas de vida modernas, pero no coloniales.

3. Posibles principios para una descolonización académica

Existen intentos de descolonizar la academia en general y la sociología en particular desde hace décadas, vinculados con la crisis de la modernidad europea y los debates acerca de una postmodernidad. Especialmente en los últimos años había varios intentos de crear cursos y textos con una consciencia global, sin invisibilizaciones sistemáticas de saberes y con una mayor integración de las experiencias del Sur Global (Connell, 2018, p. 404). No obstante, la institucionalización de la sociología en el nivel global pone graves problemas para los intentos de su descolonización. Cualquier intento de cambiar la sociología se mueve necesariamente en el panorama de las universidades actuales, con una centralidad de la administración no-científica, modelos empresariales de gestión, y estándares cuestionables como son las indexaciones de revistas. Al mismo tiempo, existe una presión inherente a la propia sociología. Educamos sociólogos que necesitan tener la capacidad de conectar lo que aprenden en Quito, por ejemplo, con lo que podría ser la sociología en otra universidad, incluso, del Norte Global. Los graduados tienen que tener un conocimiento básico de las teorías y métodos más comunes – y, vinculado a ello, la capacidad de entender rápidamente teorías y métodos nuevos que guardan relación con los clásicos–. Así, no se puede ignorar la necesidad de mantener la identidad disciplinaria, institucionalizada a través de algún tipo de canon de textos clásicos y de una determinada praxis derivada de ellos. No obstante, este canon se deja abrir para incluir el pensamiento social local no-sociológico y para fortalecer el foco local de la enseñanza. Esto corresponde con la orientación doble que ha marcado a la sociología latinoamericana desde sus principios: la necesidad de responder al pueblo y los problemas urgentes del medio social y la necesidad de responder a la época y las exigencias de la ciencia universal (Briceño-León & Sonntag, 2000, p. 808). La necesidad de integrar lo local y lo global en una carrera, sin dejar de lado a lo uno o lo otro, se choca con los problemas vinculados a la colonialidad discutidos arriba: lo global y universal se convierte en el marco que permite entender lo local. Este no puede ser mucho más que la aplicación concreta de verdades abstractas, los deficientes intentos de discutir conceptos globales en lo local, o el constante ejemplo que permite explicar la verdad universal. En otras palabras, la tendencia inherente de la orientación doble es no tener en cuenta la diferencia de poder –y así, la incapacidad de salir de un marco eurocéntrico–. Se llena a los conceptos del Norte Global con contenido del Sur Global, reproduciendo la estructura asimétrica de la economía global del conocimiento (Connell, 2018, p. 404).

El reporte de la comisión Gulbenkian de 1996 contenía una serie de recomendaciones bastante prácticas que generalmente no fueron tomadas en cuenta. Pero su enfoque a un nivel macro de las instituciones también llevó a malas concepciones que influyeron de manera negativa en el campo. Por ejemplo, menciona a instituciones universitarias fuera de las estructuras tradicionales como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sedes en varios países de

la región, «como instituciones parauniversitarias no amarrados a las categorías de conocimiento tradicionales» (Wallerstein, 2006, p. 110). Quizá la FLACSO y otras instituciones lo fueron en algún momento – con el tiempo se insertaron en la red de la sociología institucionalizada en cada país y, al menos en algunos casos, en lugar de romper con «los presupuestos teóricos estadocéntricos de las ciencias sociales» (Wallerstein, 2006, p. 91), los refuerzan constantemente. La creación de instituciones paralelas termina ampliando a la red institucional existente sin cambiar su estructura.

Es por eso que es necesario una crítica más profunda para poder preparar el terreno para una sociología decolonial. Aquí, se propone tres principios generales, derivados tanto de la discusión decolonial como de la experiencia de la institucionalización de la sociología ecuatoriana: la doble contextualización, la comparación y la autocrítica. Estos principios no son claramente separables, más bien, son conectados de diferentes maneras. Afectan a diferentes niveles de la vida universitaria y la actividad docente y tienen consecuencias que varían entre obvias y radicales. Mientras que no necesariamente son contrapuestos contra la tradición científica, y ya se ponen en práctica en casos aislados, pueden permitir una profunda reforma de la sociología en cuanto carrera académica. Por eso, hacen necesario una colaboración crítica de los diversos niveles institucionales y de las diferentes personas involucradas.

3.1. *Doble contextualización*

El pensamiento siempre nace en un contexto determinado. Este contexto influye al pensamiento y permite entenderlo -parcialmente- desde la perspectiva del propio pensador. Por lo tanto, es necesario poner énfasis en la contextualización del pensamiento. Los clásicos de la sociología (como también los contemporáneos) tienen su contexto cuya comprensión puede ayudar a ponerles en su lugar como clásicos. Por ejemplo, es necesario entender a Max Weber como neokantiano: hay que saber qué idea tomó de Kant, en qué contexto y apoyándose en quién. El pensamiento de Weber se formó en una serie de controversias, especialmente, la controversia de juicio de valor y la controversia de métodos. Entendiendo las controversias, las posiciones principales³ y sus resultados, se puede entender no sólo la teoría de Weber, sino el desarrollo del pensamiento sociológico. También hay que conocer su pertenencia a organizaciones académicas y políticas y los debates que definieron a estas organizaciones. O sea, hay que entender y enseñar al menos elementos clave del contexto intelectual, del contexto de origen de una teoría o de un método.

Si entendemos el proceso de transferencia de una teoría del contexto de su formación a otro contexto, por ejemplo, de la Alemania del siglo XX temprano al Ecuador del siglo XXI temprano, se hace claro que también importa el contexto de recepción. Lo que era relevante para Weber hace cien años no lo es necesariamente hoy. Enseñar Weber implica, por lo tanto, en primera instancia un ejercicio de

³ Haciendo imposible, por ejemplo, acusar a Weber de positivista como para algunos sociólogos ecuatorianos ya es tradición (Ramírez 1999: 276).

traducción a condiciones diferentes. Esta idea se desarrolló en la historia de la sociología misma (Polo, 2016, pp. 69-70). Para la Teoría Crítica, la traducción de teoría a realidad tiene que fracasar necesariamente si la teoría o el concepto en cuestión se convierte en una «categoría cosificada» (Horkheimer, 2003, p. 229), separado de la realidad social que pretende describir – y separado de la realidad social que la produjo. Se trata de re-producir a la teoría en una realidad nueva, en un contexto de recepción. Esta realidad también es múltiple: no solamente se trata de una contextualización de una teoría general en una realidad local particular en cuanto sociedad exterior, sino también de la contextualización de la presentación de esta teoría en una clase, una universidad y por un docente particular – lo que se discutirá con mayor detalle con el principio de la autocrítica.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Central del Ecuador se entiende como «un espacio para una revitalización de la teoría social y, en particular, de la teoría crítica, y de la filosofía» (Polo, 2016, p. 63) que tenga la capacidad de resistir a las crisis actuales, tanto de la sociedad como del pensamiento social. Esto se conecta a un espíritu crítico que tenía la Escuela de Sociología desde los años 1970. Desde este momento, el planteamiento abierto de la Escuela era la crítica de la historia de dominación en cuanto historia del capitalismo en el país. Conceptos, teorías y temas fueron adaptados en función de este planteamiento – y retroalimentado con la acción política (Polo, 2016, p. 70) que en momentos llegó al extremo de integrar a organizaciones políticas externas en la Escuela (Quintero, 1977, p. 129)⁴. En su época, este camino llevó a una insuficiente contextualización de origen de las teorías que fueron descalificadas como burguesas o positivistas por razones políticas más que académicas, como pasó en el caso del estructural-funcionalismo (Campuzano, 2005, pp. 442-443). El resultado era una cosificación – pero no en función de la teoría, sino en función de la política. Toda la sociología era leída en relación con la ansiada revolución social (Polo, 2016, p. 70), las teorías o eran instrumentos para esta revolución o eran obstáculos que había que superar. Por lo tanto, la contextualización de recepción estaba limitada. De todas formas, superaba al «cientificismo retórico» (Campuzano, 2005, p. 443) de épocas anteriores que solo en ocasiones llegó a una aplicación mecánica y acrítica de conceptos poco entendidos.

Teniendo esto en mente, en la reforma de la malla curricular de la carrera de sociología se intentó establecer una doble contextualización: por un lado, instalando cursos de filosofía y pensamiento social que corresponden con la enseñanza de las teorías sociológicas (discutiendo de esta manera Kant al mismo tiempo que Weber), por el otro, con una revisión de los cursos de formación social para que vayan más allá de una historia del país y de la región e integren orgánicamente a las teorías sociológicas en la discusión del desarrollo social. Obviamente, al nivel curricular solo se puede poner propuestas – el nivel microcurricular, o sea, en las clases concretas, se tiene que poner en práctica la doble contextualización en un ejercicio constante de intercambio y retroalimentación entre los diferentes docentes y sus estudiantes.

⁴ Quintero (1976, 1977), Granda (1977, 1977a) y Moreano (1984) publicaron estos textos cuando fueron directores de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central del Ecuador. Por lo tanto, representan la dirección general de esta Escuela en estos momentos.

Esta exigencia, en cambio, apela a las estructuras institucionales más grandes que no solo tienen que proveer un espacio y tiempo para este intercambio, sino también apoyar un acuerdo común de la necesidad de ello.

3.2. Comparación

El principio de la doble contextualización puede parecer simplemente buena enseñanza que ubica las cosas en su contexto y que busca contextualizarlos en la realidad concreta. Como tal, no necesariamente es decolonial. El principio de la comparación permite dar un paso más en esta dirección. Se trata de comparar al saber sociológico establecido con otros saberes y experiencias invisibilizados y marginalizados. Corresponde con lo que Boaventura de Sousa Santos llama ecología de saberes y está comprometido con la justicia cognitiva. En este sentido, se trata de una doble sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias que hace necesario «estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica» (Sousa Santos, 2011, p. 30). Lo que es ausente de la sociología, tanto como tema de estudio, como como teoría es «activamente producido como no-existente, [...] como una alternativa no creíble a lo que existe» (Sousa Santos, 2011, p. 30). Eurocentrismo y racionalidad mecánica excluyen muchos saberes con bases poco claras – simplemente, se deja de lado a lo que no entra en el esquema establecido. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta lo emergente, el futuro de posibilidades plurales «que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado» (Sousa Santos, 2011, p. 32). La integración sistemática de tanto ausencias como emergencias hace necesaria la construcción de epistemologías del sur, entendidas como «el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos [...] y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento» (Sousa Santos, 2011, p. 35).

Dicho de otro modo, la laguna que separa la sociología en tanto disciplina académica y el pensamiento social crítico extraacadémico se agrandó con el tiempo. La superación de esta laguna es la tarea de la sociología decolonial (Connell, 2018, p. 402). Dado que los diferentes saberes muchas veces son locales o regionales –y no universales– y, por lo tanto, corresponden con una epistemología de mosaico (Connell, 2018, p. 404) se trata de buscar maneras de conectarlos. «Universalismo y particularismo no son necesariamente opuestos» (Wallerstein, 2006, p. 63), pero es necesario ponerles en un diálogo justo. Sousa Santos propone una traducción intercultural que parte de preocupaciones compartidas y de un universalismo negativo –por ejemplo, que todos son víctimas del capitalismo– para «crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo» (Sousa Santos, 2011, p. 37). Eso hace necesario tomar en cuenta la desigualdad inherente de las diferentes formas de saber, especialmente en el marco de eurocentrismo y racionalidad científicista. Por eso, Connell propone una epistemología basada en la solidaridad que busca tanto conexiones como diferencias entre los diferentes saberes (Connell, 2018, p. 404). De esta manera, no sólo se comparte una preocupación común, sino que los saberes se tratan en un ambiente de respeto mutuo. Queda abierto cómo se puede garantizar este respeto mutuo.

En la sociología, esto se puede intentar mediante el principio de comparación: ¿cómo se puede explicar mejor una determinada situación?, ¿cuál explicación lleva a resultados inesperados pero relevantes? y ¿cómo se dejan relacionar diferentes acercamientos para que se complementen? Esto abre rápidamente la perspectiva para otras disciplinas académicas como la filosofía, los estudios culturales o hasta las ciencias naturales, pero también para una relectura de los clásicos perdidos de la sociología. Se podría pensar en la recuperación tardía de Gabriel Tarde o de Georg Simmel, hoy día más vinculados al posestructuralismo que a los momentos de fundación de la sociología. De la misma manera, hay que buscar la comparación con corrientes extraacadémicas. En América Latina, el ensayismo sería una de estas corrientes: generalmente separado de la universidad, pero vinculado a proyectos políticos diversos, ofrece explicaciones enriquecedoras de fenómenos sociales (Roig, 1979). De esta rica y larga tradición, se puede destacar a José Carlos Mariátegui como un buen ejemplo para un ensayista que dialoga con la sociología a través de temas de interés común.

No obstante, no tiene mucho sentido negar la identidad disciplinaria de la sociología. Ella no se deja entender «como una etapa dentro del desarrollo del saber social en general» (Roig, 1979, p. 11) ni se la puede analizar desde «la totalidad de las formas de saber social, en relación con el sistema de conexiones vigente» (Roig, 1979, pp. 14-15). No es simplemente un saber social más, sino un saber social institucionalizado durante más de un siglo, con clásicos, métodos y teorías establecidas y en constante cambio. «Si cuestionamos la reificación del «otro» no-occidental, no significa que reifiquemos a la razón moderna mistificando y esencializando al subalterno per se» (Polo, 2016, p. 75). Por eso es absurdo contraponer al *Sumak Kawsay* o Buen Vivir contra la sociología establecida (Sousa Santos, 2011, p. 26). Este es un saber válido – pero no un saber académico, sino político-cultural. La yuxtaposición no es traducción y mucho menos intercultural. Para poder poner el *Sumak Kawsay* en diálogo con, por ejemplo, la sociología del desarrollo, es necesario más que simplemente nombrarlo: hay que analizarlo de manera comparativa en relación con algún fenómeno social concreto. ¿Cómo propone el *Sumak Kawsay* solucionar las necesidades de una comunidad concreta, cómo lo hace la política de sustitución de importaciones o la política de libre mercado? Las teorías académicas se ubican en un nivel más abstracto y permiten una comparación adecuada. Y, en última instancia, las teorías académicas tienen la obligación de aprender de esta comparación y de integrarla sistemáticamente.

El principio de comparación va más allá de lo que una reforma de la malla curricular puede realizar. No se trata de integrar algún curso particular o de dar a otro curso una dirección diferente. Tampoco es algo que el docente a nivel individual puede poner en práctica, más allá de contados casos. Se trata de una tarea constante de cualquier enseñanza – una tarea que, en las condiciones actuales, más de la universidad que de la disciplina, sólo difícilmente se puede cumplir.

3.3. Autocrítica

El tercer principio es el de la autocrítica. La enseñanza de sociología tiene que tener presente que una formación de conocimiento no simplemente es una

episteme, sino que siempre es una episteme integrada y practicada socialmente que se basa en estructuras institucionales, como la disciplina o la universidad, y estructuras materiales, como las condiciones de trabajo, el acceso a datos y material (Connell, 2018, pp. 404-405). El estado, actor principal de la organización de la educación superior, está, por lo tanto, en cuestión (Escobar, 2010, p. 41). El principio de la autocrítica se refiere a las teorías y sus efectos y a una autocrítica de los modos y formas de enseñanza. Donde el principio de la doble contextualización permite ubicar la teoría en su origen y en el contexto de la enseñanza, el principio de comparación demanda la integración de otros saberes, el principio de la autocrítica permite una comprensión más profunda del contexto de enseñanza. El mandato weberiano de «convertir en problema lo evidente por convención» (Weber, 2001, p. 233) tiene que ser extendido por el contexto de enseñanza. Esto se refiere a dos niveles. Al nivel personal, o sea, del docente, se hace necesario explicitar las preferencias académicas, teóricas, metodológicas y las demás valoraciones prácticas que pueden influir en la enseñanza «como tales ante los estudiantes y ante sí mismo» (Weber, 2001, p. 231). Esto incluye una crítica a la supuesta independencia de los investigadores en cuanto intelligentsia (Horkheimer, 2003, p. 252). Al nivel institucional, es necesario una crítica del contexto institucional de enseñanza, o sea, de la carrera, del departamento y de la universidad dónde se da. Es necesario, por lo tanto, no sólo aclarar la posición individual del docente acerca de la materia que enseña, sino también la posición institucional.

En el caso ecuatoriano, eso debería incluir una reflexión sobre el origen de la sociología como intento de «entrenar académicamente a los administradores del estado» (Campuzano, 2005, p. 440). La sociología académica nació y se desarrolló como una entrada para la élite en la alta cultura universitaria, sin tener mucho que ver con teorías o métodos concretos. Esto ya ha sido criticado en los 1970 cuando los actores de la propia universidad comenzaron a considerar la universidad como «un instrumento ideológico y político de las clases dominantes que controlan el aparato del Estado» (Aguirre, 1973, p. 16) y, al mismo tiempo, cuna de movimientos de oposición. Esta visión es compartida en la Escuela de Sociología que considera a la universidad como «espacio de circulación de un saber de clase producido en el interior de la matriz “teórica” de la ideología dominante» (Moreano, 1984, p. 277). En esta época, se luchó «por unir la acción estudiantil a la del proletariado, como la base de una auténtica lucha transformadora» (Aguirre, 1973, pp. 24-25) y en contra del pensamiento burgués (Moreano, 1984, p. 278). El resultado fue, por un lado, un viraje hacia el marxismo como trasfondo teórico y político, y, por el otro, una integración orgánica del activismo político (Moreano, 1984, p. 279). La Escuela de Sociología se dedicó por eso, al menos durante los años 1970, a crear una sociología crítica encargada de «la desmitificación y destrucción de toda la Sociología burguesa pseudo científica, nacida en virtud de la defensa de los intereses de clase y de dominación» (Quintero, 1976, p. 13). Esta sociología burguesa impide el conocimiento científico de la sociedad y termina mistificando la realidad social y está inserta en la universidad en tanto entidad reproductora de ideologías burguesas (Quintero, 1977, p. 129). El resultado fue el rechazo de la organización de las ciencias sociales en disciplinas académicas que impide el análisis de la totalidad social – el marxismo, y especialmente el materialismo histórico

(Granda, 1977, p. 216), se convirtió en el principio estructurante de enseñanza e investigación en lugar de disciplinas como sociología, ciencia política o economía. En efecto, la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas recién en los últimos años emprendió un esfuerzo por separar estas dos disciplinas. El rechazo de una separación ideológica en disciplinas artificiales llevó a la nueva sociología crítica a considerarse no solo no ideológica, sino desmistificante hacia la ideología burguesa (Quintero, 1977, p. 132). La investigación estaba dirigida a «despertar, a partir de su publicación y su conocimiento, la conciencia de clase en los trabajadores» (Granda, 1977b, pp. 219-220). La enseñanza «ha tenido como fin el elevar la criticidad de los estudiantes en el conjunto de su trabajo académico» (Quintero, 1977, p. 131) y «la tarea de perfeccionar todo lo posible las armas intelectuales necesarias para el combate» (Granda, 1977a, p. 216).

Este esfuerzo tenía debilidades considerables. Así, el debate teórico muchas veces no tenía que ver con la aplicación o contextualización de los conceptos, sino se redujo «al reclamo de exclusividad sobre la correcta comprensión de lo que “Marx en realidad quiso decir”» (Campuzano, 2005, p. 447). En este mismo sentido, se instaló el rechazo a muchas de las teorías sociológicas «por razones directa e inmediatamente políticas, escasamente mediadas por la reflexión teórica» (Campuzano, 2005, pp. 442-443). Consecuencia fue un marcado estado-centrismo que entendió a cualquier cambio social en función de un cambio de gobierno o de sistema político (Ramírez, 1999, p. 281). Con el tiempo, esta dirección general se movió hacia una visión más culturalista de la sociedad (Polo, 2012, p. 138), manteniéndose, no obstante, en el mismo camino institucional hasta la jubilación de sus actores alrededor del año 2010. Uno de los resultados fue «un diseño institucional excluyente, que desechó y ocultó la circulación de otros paradigmas existentes en el debate sociológico» (Ramírez, 1999, p. 276). Este diseño, más allá de excluir a pensadores clásicos de la sociología, condujo a un «desfase teórico de las escuelas de sociología del país con respecto a la producción intelectual» (Ramírez, 1999, p. 277) internacional – cuando entraron textos nuevos en el país, al menos en los años 1990 que Ramírez describe, no se difundieron más allá de grupos particulares de docentes sin interés de una discusión más amplia. Eso, combinado con las malas condiciones laborales con sueldos bajos y puestos temporales o a tiempo parcial como la regla, llevó a un estilo de enseñanza que no se enfocaba en la interpretación o aplicación de las teorías relevantes, sino en una «transmisión (a veces profética, a veces textual) de los contenidos centrales de textos culturalmente prestigiosos» (Ramírez, 1999, p. 279).

Una autocrítica en el nivel institucional se refiere a un reconocimiento conceptual de esta historia, llegando desde la concepción de la Facultad hasta las clases concretas. En los niveles más altos de la institucionalidad, eso se expresa en la centralidad reconocida de «la recuperación de la dimensión autorreflexiva del discurso reflexivo y crítico, como de la necesidad de replantear el horizonte de la emancipación humana» (Polo, 2016, p. 63). Eso implica combatir el panorama de los años 1990 y 2000, definido por una ausencia de debates o, mucho menos, comunidades académicas (Ramírez, 1999, pp. 279-280). En los niveles más cotidianos de currículo y microcurrículo, la autocrítica implica una reflexión institucionalizada de la relación entre las materias y teorías enseñadas y su entorno

institucional. Por lo tanto, hay que buscar mecanismos para relacionar la sociología crítica de antes con las teorías hoy relevantes, tanto como continuación como como omisión.

4. Conclusión

Descolonizar la sociología no es una tarea para pocos o que se pueda realizar en un tiempo corto. El debate teórico es largo e intenso y ofrece una serie de ideas interesantes – pero no necesariamente contiene consejos prácticos. No obstante, revisando la teoría y poniéndola en diálogo con experiencias prácticas se puede llegar a algunos principios para al menos comenzar lo que podría convertirse en una descolonización de la sociología. Principios aptos para acuerdos generales entre docentes, alumnos y administrativos, y sus posiciones respectivas, y que se dejan poner en práctica poco a poco, pero que tienen el potencial de cambios importantes. Los principios de doble contextualización -para una ubicación propiamente académica de las teorías en cuestión-, comparación -para poner estas teorías en diálogo con otros saberes-, y autocrítica -para aclarar el rol del docente y de la institución en la enseñanza- proponen justamente esto. Son resultado de un debate entre la teoría decolonial, las concepciones propiamente sociológicas y las experiencias concretas, en este caso, de la sociología ecuatoriana. Por eso, no son necesariamente universales o globales – el universalismo tiene que demostrarse en la aplicación. Pueden permitir superar el absurdo de enseñar una disciplina europea y colonial en un contexto extra-europeo y postcolonial.

Ideas decoloniales fueron parte de la discusión sobre la creación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en el 2016 y sobre la reforma de la malla curricular de la carrera de sociología en 2017/18. Mientras que existe una diversidad de concepciones divergentes en estos procesos, los limitantes reales se encontraron más bien en las estructuras institucionales más grandes: la universidad, las instituciones estatales y las leyes involucradas. Estos factores empujan a una enseñanza tradicional, heterónoma, vertical y basada en un canon cerrado de textos clásicos. Funcionan, si se quiere, como objetos subordinantes que dejan, otra vez más, cualquier intento de descolonización en las manos de docentes individuales – contrapuestos contra las instituciones con su poder. La «necesidad de crear las condiciones institucionales, para la escritura y la investigación, para re-imaginar un pensar crítico» (Polo, 2016, p. 75) sigue pendiente en todos los niveles. La creciente presión económica y política sobre la universidad también es una «presión en favor del realineamiento de las estructuras organizacionales» (Wallerstein, 2006, p. 78) dificulta esta tarea aún más. La deficiente democratización universitaria, la marginalización política de estudiantes y docentes y los problemas económicos especialmente de estudiantes contribuyen a un panorama complicado.

Queda, por lo tanto, un largo camino para al menos abrir la sociología, y mucho más, para convertirla en una sociología decolonial. Mientras la comisión Gulbenkian tenía razón en buscar las soluciones al nivel institucional, no tuvo en mente el nivel local que siempre ofrece otros caminos y otros obstáculos. El pensamiento decolonial, si no entra sistemáticamente en un diálogo con lo local, no es más que

otro discurso legitimador de estructuras elitistas y excluyentes. Si lo hace, aún tiene mucho trabajo por delante.

5. Referencias

- Aguirre, M.A. (1973). *La Segunda Reforma Universitaria. Selección De Documentos*. Quito: UCE.
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de Sociología*, 14, 1-17.
- Briceño-León, R., & Sonntag, H. (2000). Social Science and Latin America: Promises to Keep. *Journal of world-systems research*, 6(3), 798-810.
- Campuzano, A. (2005). Sociología y misión pública de la universidad en el Ecuador: una crónica sobre educación y modernidad en América Latina. In Gentili, P., & Levy, B. (Eds.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 401-462). Buenos Aires: CLACSO.
- Connell, R. et al. (2017). Toward a global sociology of knowledge: Post-colonial realities and intellectual practices. *International Sociology* 32(1), 21-37.
- Connell, R. (2018). Decolonizing Sociology. *Contemporary Sociology*, 47(4), 399-407.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference. Place, Movements, Lives, redes*. Durham-London: Duke.
- Escobar, A. (2010). Latin America at a crossroads. *Cultural Studies*, 24(1), 1-65.
- Granda, D. (1977a). Introducción General. *Ciencias Sociales*, 1(3-4), 215-218.
- Granda, D. (1977b). Palabras de Apertura del curso preuniversitario 1977. *Ciencias Sociales*, 1(3-4), 219-221.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Knobloch, P. (2016). Von der educación popular zur dekolonialen Bildung. In Clement, U., & Oelsner, V. (Eds.), *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum* (pp. 47-63). Wiesbaden: Springer.
- Merton, R. (1977). La estructura normativa de la ciencia. In Storer, N. (Ed.), *La sociología de la ciencia 2. Investigaciones teóricas y empíricas* (pp. 355-368). Madrid: Alianza.
- Mignolo, W. (2005). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 5(6), 7-38.
- Mignolo, W. (2006). The de-colonial option and the meaning of identity in politics. In Magalhães Neto, H. (Ed.), *Desarrollo e Interculturalidad, Imaginario y Diferencia:*

- la Nación en el Mundo Andino* (pp. 119-156). Rio de Janeiro: Academia de la Latinidad.
- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. In Breitwieser, S., Klinger, C., & Mignolo, W. (Eds.), *Modernologías. Artistas contemporáneos investigan la modernidad y el modernismo* (pp. 39-48). Barcelona: MACBA.
- Moreano, A. (1984). La Escuela de Sociología y la Realidad nacional. *Ciencias Sociales*, 5(15-16), 277-281.
- Polo, R. (2012). *La crítica y sus objetos. Historia intelectual de la crítica en Ecuador (1960–1990)*. Quito: FLACSO.
- Polo, R. (2016). Fundamentación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. In Comisión para la creación de la FCSH (Ed.), *Proyecto de creación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Informe Técnico Académico* (pp. 63-76). Ecuador: Universidad Central del Ecuador.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, 6(2), 342-386.
- Quintero, R. (1976). Discurso de inauguración del primer congreso de escuelas de sociología del Ecuador. *Ciencias Sociales*, 1, 13-19.
- Quintero, R. (1977). Informe de labores del director de la Escuela en el bienio 1974-1976. *Ciencias Sociales* 1(2), 127-145.
- Ramírez, F. (1999). Esperando a Godot. Sociología y Universidad: relatos de una disciplina espuria. *Ecuador Debate*, 46, 273-293.
- Rodriguez Medina, L. (2013). Objetos subordinantes: la tecnología epistémica para producir centros y periferias. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(1), 7-28.
- Roig, A.A. (1979). *Psicología y sociología del pueblo ecuatoriano. Alfredo Espinosa Tamayo*. Quito: Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Stichweh, R. (1992). The Sociology of Scientific Disciplines: On the Genesis and Stability of the Disciplinary Structure of Modern Science. *Science in Context* 5(1), 3-15.
- Stichweh, R. (2014). Paradoxe Autonomie. Zu einem systemtheoretischen Begriff der Autonomie von Universität und Wissenschaft. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 2, 29-40.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Weber, M. (2001). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank