



## EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA

### EL ESCENARIO ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Alberto Conde Flores  
Carmen Leticia Flores Moreno

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional. CIISDER  
Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

homoconde@gmail.com

#### Resumen

Presentamos una reflexión en torno al estado actual de la epistemología y la generación de teoría en las ciencias sociales, partimos de considerar que hay disciplinas sociales no teóricas y disciplinas sociales teóricas. Para este trabajo nos referimos a estas últimas. Nuestra óptica, en la epistemología, es el racionalismo crítico; desde éste, consideramos que la ciencia social tiene como objeto de estudio a la realidad con la intención de generar una teoría con la que se intente explicar a la realidad observada. En esta lógica, toda ciencia es ciencia en la medida que produce teoría, ya que la teoría es el fin último de la ciencia. A pesar de ello, hoy día es necesario reconocer la existencia de varios aspectos que existen y operan contrariamente a lo señalado. En esta cavilación hacemos mención del papel que desempeñan las entidades financiadoras y el Estado, dichos actores dictan las condiciones a seguir. En este actuar, se ha generado una forma de proceder que ha sido asumida como una ideología por la mayoría de científicos sociales; esto es: un pragmatismo dogmático y adoctrinante, en el que académicos y estudiantes creen que deben de ser gestores, antes que científicos. Derivado de ello, la situación en la universidad está orientada a formar especialistas en gestión; una serie de desarrollistas sociales que en su afán de que *la ciencia sirva para algo*, desde su formación están dispuestos a atender las necesidades marcadas por las entidades financiadoras y el Estado. Con esto, se tiene que las disciplinas sociales teóricas están en crisis epistémica; justamente por no poder generar teorías nuevas. En conjunto, todo ello genera un escenario antiepistémico y antiteorético, donde la ciencia social al no poder generar nuevas teorías se conforma con confirmar las ideas propias de los investigadores (afirmaciones preconcebidas, prejuicios o metafísica) y/o a lo máximo comprobar teorías ya existentes; operando sólo en la



pseudociencia y en la inducción, lo que desemboca en la desnaturalización de las disciplinas sociales teóricas.

Palabras clave: epistemología, teoría, ciencia social.

“Voy a arriesgar una reflexión en voz alta ... sobre la situación de la sociología y, por extensión, de gran parte de las ciencias sociales en América Latina. El punto de partida es una constatación que todos comparten: las ciencias sociales -de ninguna manera la sociología es una excepción- enfrentan una serie de retos de crucial importancia no sólo en América Latina sino también en el resto del mundo” (Boron, 2006, p. s/p).

## Introducción

Las disciplinas científicas, enmarcadas en las ciencias sociales, centran su atención en todo lo que hace y porqué lo hace la sociedad humana. Las miradas son diversas: culturales, ambientales, sociales, económicas, políticas, históricas, psicológicas, etc., abordando individuos, colectivos, espacios y tiempos divergentes. En el mar disciplinar se distinguen dos ámbitos, por un lado, las disciplinas orientadas a la investigación acción, también llamada ciencia aplicada (Pérez-Tamayo, 2001); un cúmulo de enfoques que se abocan en intervenir en la realidad social, normalmente partiendo de estudios diagnóstico, para coadyuvar en la solución de situaciones definidas como problemas sociales. Por otro lado, existen disciplinas que se enfocan en la generación de teorías para intentar explicar las realidades sociales, como producto de la praxis que conjuga teoría, conceptos y empiria; lo que se denomina ciencia básica (Pérez-Tamayo, 2001), fundamental y/o esencial. Teniendo lo anterior en consideración, en este escrito reflexionamos centrándonos en la ciencia básica y en el contexto en el cual se desarrolla y se efectúa ciencia social básica, hoy día.

Desde una perspectiva epistemológica, el punto de partida es el problema de investigación; un planteamiento que se construye con el dominio teórico-conceptual de un ámbito temático, en dicho trazado teórico se ponen de manifiesto las carencias que se han encontrado en la teoría. Ante ello, se propone una posibilidad de orden teórico (una hipótesis), para abordar las insuficiencias teórico-conceptuales encontradas. En este sentido, el problema de investigación es un problema teórico. Un problema que permitirá una nueva vía de generación de conocimiento científico, dependiendo de cómo se conjugue con la hipótesis y la realidad empírica. Esto, en lo general, es el proceder epistemológico para generar teorías en la ciencia básica. Sin embargo, hoy día las disciplinas sociales que generan teoría se desenvuelven en un



contexto que no propicia el proceso epistémico referido; un escenario antiepistémico y antiteorético. En principio, dicho proceder epistemológico para forjar teorías nuevas es poco o nulamente abordado; al alejarse, los científicos sociales, del conocimiento, dominio y manejo de las teorías y conceptos que permiten construir los problemas de orden teórico; operando en la inducción o la pseudociencia y/o metafísica. Con la primera sólo se comprueban teorías, con la segunda sólo se confirman ideas preconcebidas.

Aunado a esto, impera la atención a ‘problemas’ de otra índole, lo que desemboca en un pragmatismo adoctrinante y dogmático; que ha permeado a las disciplinas sociales, incluso las que hacen ciencia básica. Con ello, académicos y estudiantes ejecutan una ideología utilitarista, gestora, en la lógica de que *la ciencia debe de servir para algo*; donde se cree que toda disciplina social debe de intervenir en la realidad, llegando incluso a manifestar que ese debe ser el objeto de las ciencias sociales. Esto último, va de la mano con los raciocinios de las entidades financiadoras, para la investigación científica, y el Estado. Para estos dos actores, la ciencia es y debe de ser algo que *aporte* a la sociedad, es decir *la ciencia debe de servir para algo*. Este *servir para algo* es la ideología de la sociedad industrial, en este contexto: instituciones, organismos gubernamentales y civiles, educación, escuela, disciplinas científicas, entre otros, reproducen el *servir para algo*; sólo así, los que se apegan a este proceder, están *aportando* a la sociedad. Con tal ideología, las disciplinas sociales están en la lógica de *aportar* a la sociedad.

Para llevar a cabo la producción y reproducción ideológica del *servir para algo*, la sociedad industrial tiene estrategias y herramientas; en este sentido, para formar a las nuevas generaciones de científicos se tiene a la educación y a la escuela. En el ámbito de la educación superior se implanta a los noveles investigadores sociales que su trabajo debe de ser para enfocarse en ciertos sectores de la sociedad, que carecen de progreso y desarrollo; convirtiéndose en ineficientes *social workers* (Boron, 1999); al ser sólo gestores de agendas ajenas a la ciencia. Así, la educación superior, en una ‘nueva universidad’ (González, 2003), desecha a la epistemología y a la teoría, para priorizar la gestoría antes que la formación científica; en apego a la ideología de la sociedad industrial.

Este es el contexto antiepistémico, antiteorético y utilitarista en el que se desarrolla la ciencia social básica, un escenario donde la generación de teorías está quedando en el olvido; ya que las disciplinas sociales están abocadas en *aportar* y *servir para algo* a la sociedad, no se



mantienen en la actividad ociosa de pensar y generar teorías. ¿Y la teoría? eso son sólo ideas brillantes.

### **Epistemología y teoría**

La perspectiva desde donde se aborda y se entiende a la epistemología es el racionalismo crítico (Popper, 1972), en términos generales esta postura epistémica se centra en la construcción de teorías científicas, obviamente está enfocada exclusivamente en la generación de conocimiento científico. Desde el racionalismo crítico se reconocen otros tipos de conocimientos, conocimientos no científicos que contribuyen al mundo social, ya que todos aportan verdades de las diversas realidades sociales; sin embargo, este tipo de conocimientos no son objeto de estudio del racionalismo crítico. Esta corriente epistemológica se concentra en ver cómo es que los científicos escriben teorías, y cómo es que estos escritos se validan para convertirse en teorías científicas. Investigado cómo se construyen las teorías, el racionalismo crítico ubica a la inducción como un inconveniente, un problema que repercute negativamente en las teorías científicas; esto, porque la inducción está anclada en la repetición que en apariencia ocurre en el mundo real; dicha reproducción reiterativa trasciende la mente humana, implantando una especie de ideal repetitivo que se ve plasmado en los escritos. Es decir, en los escritos a pesar de utilizar teoría, la mayoría de las ocasiones lo que se tiene son comprobaciones repetitivas de teorías y conceptos. Esto, desde el racionalismo crítico no es conocimiento científico, no es teoría científica, no es ciencia; sólo es comprobación de un ideal preconcebido. Si en la realidad se comprueba una teoría se denomina inducción, si lo que se comprueba es un prejuicio se designa como pseudociencia y/o metafísica (Popper, 1972).

Para solventar la inducción el racionalismo crítico propone la corroboración de teorías, mediante la falsación y refutación de las mismas (Popper, 1972). Aquí es imprescindible trabajar con conjeturas, es decir con enunciados; de manera general, toda teoría es un enunciado conjetural. Así, cuando se habla de problema de investigación, se está ante un enunciado que manifiesta un ‘vacío’ en la teoría, a este problema se le propone otro enunciado, una conjetura, una hipótesis, una ‘solución’ de orden teórico. Ésta es una primigenia teoría planteada para ser probada, corroborada, en la realidad (con datos empíricos); este es el proceso de falsación y refutación, mismo que tiene como resultado la generación de una nueva teoría que intenta, propone, explicar la realidad observada y sirve, o no, para ‘resolver’, el problema teórico planteado (Popper, 1972). En un plano general, esta es



la manera, epistemológicamente hablando y desde el racionalismo crítico, en cómo se opera en la ciencia básica para generar teorías. Aquí, no sólo el proceso epistemológico es fundamental, en el caso de las disciplinas sociales el apego, conocimiento, manejo y uso de la teoría social también es relevante; por supuesto, las disciplinas sociales básicas proceden en este tenor.

Sin embargo, la inducción y la pseudociencia y/o metafísica siguen siendo un problema persistente, que en un mundo científico orientado a un pragmatismo utilitarista, donde *la ciencia debe de servir para algo*, la epistemología y la teoría son poco o nulamente conocidas y manejadas. Este fenómeno antiepistémico y antiteorético han permeado en las ciencias sociales básicas, desnaturalizando a las ciencias sociales (Boron, 1999), otrora disciplinas analíticas, abstractas, empíricas, conceptuales, teóricas. De manera tal, que hoy día se trabaja con una 'epistemología' que concede, propicia y procura el curso del conocimiento unitario y pragmático; éste, en palabras de Bachelard (2007) es un obstáculo epistemológico. Un impedimento de esta naturaleza imposibilita a la ciencia, ya que en el pragmatismo está implícito lo simplista y los deseos inconscientes; porque el espíritu prefiere lo que confirma versus lo que lo contradice, prefiere las respuestas en lugar de las preguntas, se contesta sin existir cuestionamiento; lo que lleva al bloqueo de la búsqueda del pensamiento, desembocando en la nula construcción del conocimiento (Bachelard, 2007).

### **El contexto hegemónico**

Hoy día, las disciplinas sociales, en general y al igual que toda la ciencia, trabajan inmersas en un contexto ideológico-cultural, una forma de pensar y actuar que conlleva una particular manera de establecer relaciones sociales; hablamos del modelo de sociedad industrial, una forma secular en la que las personas producen y reproducen socialmente un racionalismo donde la correspondencia producto-consumo está estrechamente ligada (Bueno, 2007), lo que es *útil*; esta correlación permea todas las relaciones sociales (Boron, 2006; González, 2003). Así, cultura, religión, familia, educación, ciencia, administración, economía, política, etc., se mueven por los ritmos marcados por el binomio producto-consumo; desembocando en la *utilidad*, lo que *sirve para algo* como producto o como consumo. Para ello, el modelo de sociedad industrial (capitalista, socialista u otro) instaure procedimientos con tópicos y lineamientos para que el mismo modelo se reproduzca ideológicamente, generando estrategias y herramientas para tal fin; dos de estos instrumentos son la ciencia y la educación.



Para el caso de la ciencia, dicho modelo genera e impone las agendas de trabajo que la ciencia debe de cumplir (Boron, 1999, 2006; Krotz, 2011); para ello, el modelo se despliega a través de las entidades financiadoras para la investigación científica, organismos que se presentan con un rol protagónico, ya que son los que determinan qué se va, y cómo se va a financiar. El punto de partida son los temas que la ciencia debe de atender, en este sentido, es recurrente que las corporaciones financiadoras se apeguen a sus intereses y/o que estén coludidas con el Estado para que se generen los ámbitos de investigación importantes a atender. Con ello, estos dos actores: entidades financiadoras (internacionales, nacionales, públicas y privadas) y Estado son los que establecen los tópicos prioritarios que la ciencia debe abordar (Boron, 1999). Evidentemente, la gran mayoría de ocasiones los intereses de ambos actores no concuerdan con los intereses de la ciencia.

Del mismo modo, los organismos financiadores y Estado dictan los lineamientos generales de operación para que la ciencia y sus proyectos se vean favorecidos con los recursos necesarios para efectuar la praxis investigativa (Krotz, 2011). En otras palabras, desde la burocracia se implanta una especie de política científica que impone un modo único regulador (Krotz, 2011), un contexto donde lo no científico define lo científico, dictando “qué se investiga; cómo se investiga; quién, cuándo y dónde lo hace, y para qué; y, sobre todo, cuáles son los resultados aceptables de la investigación” (Boron, 2006, p. s/p). Así, para hacer ciencia es necesario apearse a parámetros no instituidos por la misma ciencia.

Con estas directrices para el trabajo de la ciencia, mayoritariamente, se ha optado por apearse a tales lineamientos; ya que si se maniobra fuera de los tópicos y pautas instauradas se está ante el riesgo de ser descalificado como científico, además de ser desterrado de los financiamientos para la investigación y de las élites de científicos que sí realizan ciencia de calidad, al atender los preceptos instituidos y seguir las reglas establecidas. Lo que conlleva a un pragmatismo utilitario en las ciencias sociales, que sólo ‘produce’ por ‘producir’ ‘conocimiento’ contante y sonante (Krotz, 2011).

### **La universidad**

Para el caso de la educación. Es en la educación superior donde se forjan los noveles científicos, los nuevos cuadros académicos, los recursos humanos altamente especializados. Aquí, al igual que en la ciencia, el modelo ideológico de sociedad industrial es producido y reproducido mediante los planes de educación y los programas de estudio. En este sentido, la



universidad como institución escolar tiene un papel protagónico en la formación de los nuevos científicos.

En apego al modelo de sociedad industrial, donde la ciencia debe de *servir para algo*, por supuesto la educación también, la universidad desechó una forma de trabajo donde los planes e investigaciones de largo alcance, académicamente hablando, eran parte fundamental de la formación de jóvenes científicos; reemplazándolos por una ‘nueva universidad’ (González, 2003) donde impera el ‘modelo de consultoría’ (Boron, 2006). Esta ‘nueva universidad’ está en concordancia ideológica con el modelo de sociedad industrial, ya que responde a empresas certificadoras y organismos financiadores que le validan sus procesos, planes académicos, programas educativos, estudiantes, académicos y resultados en general; basándose en ‘criterios de calidad’, el denominado ‘lenguaje de los puntos’ (Krotz, 2011).

Para ello, a decir de Lizardo (2014) la universidad decidió desinstitucionalizar a la teoría, en el caso de las disciplinas sociales a la teoría social, por medio de prácticas y acciones que ‘profesionalizan’ a los sociólogos desde las décadas: 70, 80 y 90; impactando negativamente en la sociología y en los investigadores, ya que esta ‘profesionalización’ generó un contexto de prociencia y anticiencia; donde la tarea de teorizar se desterró de las aulas, devaluando la enseñanza de la teoría social (Lizardo, 2014); e incluso, llegando a no enseñar teoría social en las ciencias sociales (Boron, 1999). En contraparte, y para ‘solventar’ la falta de ejercicio teórico, se han instaurado nuevos ‘modos’ de ‘teorizar’ mediante trabajos ‘empíricos’ aplicados y administrativos (Lizardo, 2014). La consecuencia es la desaparición de las condiciones para que la teoría social se siga enseñando, aprendiendo y practicando, por lo que los científicos sociales ya no son capaces de abonar a la teoría.

Ejemplo de este nuevo ‘modo’ de ‘teorizar’ es la tesis, un texto otrora de vital importancia mediante el cual los investigadores en formación plasmaban y mostraban sus ejercicios por manejar la teoría; hoy día, la tesis ha sido suplantada por:

una pléyade de formatos nunca bien definidos (tesina, etnografía, monografía, ensayo, artículo publicable y a veces publicado, reporte etnográfico, a lo que se agregan reporte de práctica profesional y similares) parece haber permitido, en algunos casos, defender su idea ante las presiones institucionales, pero también parece haber contribuido a oscurecer su significado. Su conversión administrativa en simple “requisito” está facilitando su eliminación completa (y



con ello, la supresión del aprendizaje del trabajo de campo en la carrera) por otros “requisitos” considerados equivalentes, tales como promedios de calificaciones, reportes profesionales validados por gerentes de empresas y funcionarios públicos, exámenes de conocimientos sobre algún campo de la antropología, cursillos de titulación y hasta la inscripción en algún programa de especialización o posgrado (Krotz, 2011, p. 41).

Con ello, se ve un efecto alterno del modelo ideológico de la sociedad industrial y su relación con la universidad: el hecho de que los egresados y titulados de licenciatura, maestría y/o doctorado no saben leer (no pueden buscar información, ni comprender un texto) ni escribir (son incapaces de redactar ideas propias y/o complejas) como los académicos y ‘profesionistas’ que se jactan (Munguía, 2015; Olivares, 2015). Con este escenario que pone en evidencia que los noveles científicos carecen de habilidades y capacidades propias de sus niveles académicos, es pertinente reiterar el planteamiento del credencialismo de Randall Collins (Brunet y Morell, 1998); en esta corriente de la sociología de la educación Collins manifiesta que la educación ni siquiera capacita para el trabajo productivo, porque el mismo trabajo (la empresa, la industria) se hace cargo de ello; la educación sólo otorga documentos, certificados, títulos que muestran que el portador sabe obedecer.

Esta situación, desde la sociología de la educación, ya se venía planteando; en esta disciplina se hace referencia a una contraposición entre Rousseau y Comte (Brunet y Morell, 1998). Rousseau plantea que la educación es una vía de liberación para el individuo, donde el sujeto al tener relación con la educación se transforma en un ente libre, ya que la educación le dotó de sabiduría; misma que le permite, al individuo, autoreconocerse y ver en su interior una serie de dones y virtudes que le permiten renacer y liberarse. Por su parte, Comte no cree que eso suceda; para él la educación es un instrumento para implementar ideologías, propias para tener el control; por lo tanto, la educación es una herramienta y una acción de dominación; que ejercen unos sectores de la sociedad sobre otros sectores de la población. Así, la educación es una estrategia donde se producen y reproducen ideologías, mediante procesos de socialización, mismos que tiene ocurrencia en la institución escolar (Brunet y Morell, 1998) y que generan individuos amoldados y aptos para el modelo de sociedad industrial.

Lo propuesto por Comte, dio pie para generar una vertiente para abordar a la educación como objeto de estudio desde las ciencias sociales. En la misma lógica, Durkheim plantea que la educación es un hecho social; un hecho social ya que es una manera de ejercer una coacción



general, externa y coercitiva para el individuo (Durkheim, 1990); en este sentido, Durkheim manifiesta que para que ocurra el propósito de la educación son necesarios los individuos, en los cuales se implanta la ideología imperante, estos son: infantes y juveniles, sujetos idóneos para instaurar ideologías (Durkheim, 2009). Éstos, son la población objetivo de la educación, ya que son susceptibles para ser formados, al ser los más propensos bioculturalmente a aprender (Mead, 2002); moldeándolos con transmisión del conocimiento, con información especializada y con discursos humanistas.

### **La ciencia social como *social worker***

Este es el contexto antiepistémico y antiteórico donde la ciencia social se desarrolla. Con este ‘proceder epistémico’ es muy complicado que las disciplinas sociales, que hacen ciencia básica, generen conocimiento en forma de teoría de las realidades sociales, porque:

Lo que ahora se ha institucionalizado es un nuevo modelo de investigación que en poco responde a los cánones más elementales de una metodología científica. Una investigación breve, acotada -diríamos casi *pret a porter*, como esas ropas que se compran listas para usar-realizada sobre la base de otro tipo de soportes institucionales, con la consultoras o firmas de consultores, públicas y privadas, en primer lugar (Boron, 2006, p. s/p).

Esta ‘epistemología’ instituida, va de la mano con las características y condicionantes que las entidades financiadoras y el Estado imponen para otorgar recurso a la ciencia, imperando la ideología de que el ‘producto’ académico debe de *servir para algo*. Así, para hacer ciencia y ser científico es obligado apegarse a:

sus delirios reguladores y homogeneizadores y su resistencia a consideraciones académicas ... pues no le interesa la ciencia ni el conocimiento generado y, mucho menos, lo que piensan los científicos; únicamente le interesa *aquello* que *ella misma* considera relevante y, además, *como* lo considera relevante (Krotz, 2011, p. 25).

Aquí, uno de los aspectos, tal vez el único, que hoy día se considera altamente notable para las ciencias sociales es su papel interventor, su *servir para algo*, su *utilidad*. Esto se instaura desde los tópicos que deben de abordar obligadamente las disciplinas sociales, mismos que son impuestos por medio de las políticas: de Estado, institucionales, de gobierno, sociales y/o



públicas; éstas se implementan en las instituciones científicas, educativas, escolares; donde se acatan las líneas que han tirado los organismos financiadores y el Estado.

Hacer referencia a los tópicos impuestos para la ciencia es relevante, ya que todas las propuestas de investigación deben atender los temas instituidos, además de acatar las normas establecidas para realizar las indagaciones. Los tópicos académicos de las ciencias quedan fuera de toda contemplación, ya que no es importante, ni interesa, saber si hay teoría coherente, inquietudes teóricas, preguntas relevantes, temáticas nuevas, capacidad de pensamiento, metodología justificada, importancia del estudio. Lo que interesa a los organismos financiadores y al Estado es que los tópicos instaurados se aborden, y que se esté acatando el modo de hacer y de administrar ciencia. Es decir, que la ciencia está apegada a la manera gerencial, de gestoría y consultoría, que sea *útil*, que *sirva para algo*, para bien de la sociedad industrial.

Con esto, los científicos sociales se centran y concentran en atender las agendas establecidas en lo político, en lo social y en lo pretensiosamente académico; siendo ‘portadores de soluciones’ que competen a otros actores de la sociedad y del Estado. Con este pragmatismo adoctrinante y utilitarista, los investigadores sociales se convierten en ineficaces *social workers* (Boron, 1999); asumiendo que deben de ser gestores antes que científicos. Derivado de ello, el contexto en la universidad está orientado a formar especialistas en gestoría; una serie de desarrollistas sociales que en su afán de que *la ciencia sirva para algo*, desde su formación están dispuestos a atender las necesidades marcadas por las entidades financiadoras y el Estado.

Para que la ciencia y los científicos funcionen acorde al modelo ideológico de la sociedad industrial, las instituciones cuidan a detalle las estructuras de mando; de manera tal, que los cargos directivos de los centros de investigación, universidades, facultades, dependencias (donde se hace la ciencia), sean ocupados por ‘administradores’; mismos que procuran que la ciencia y los científicos trabajen bajo los criterios de planeación y evaluación certificados, condicionando la actividad científica, y al personal académico, en lugar de propiciar escenarios aptos para desarrollar investigación científica.

En este escenario, la posición que han asumido las universidades es de aceptación y pasividad ante las políticas que proceden de las cúpulas que exigen que las ciencias sociales sean *útiles*;



por lo tanto, hoy día los planes y programas de las diversas disciplinas están enfocados a los tópicos y lineamientos que la sociedad industrial, por medio del Estado y los organismos financiadores, ha marcado como prioritarios.

### **A manera de cierre**

Algunos autores han manifestado sus inquietudes respecto al contexto antiespistémico y antiteorético en el cual se desarrolla la ciencia social básica, producto del sistema ideológico implantado en la sociedad industrial (capitalista, socialista o de otro tipo); imperando un racionalismo pragmático *utilitarista* donde todo debe de *servir para algo*. En este escenario se resalta el papel de las entidades financiadoras y del Estado (por medio de sus diversas instituciones), en este último se hace referencia a la educación, la escuela y la universidad; ambos actores: organismos financiadores y Estado coludidos para otorgar recursos y decidir qué se hace y cómo se hace en la ciencia y en la formación de científicos, mediante tópicos y lineamientos obligatoriamente acatables.

Ante este escenario, ¿qué deben de hacer las disciplinas sociales que hacen ciencia básica? Si se concluye que éstas deben *servir para algo*, en el sentido *utilitarista*, entonces se debe desechar ese camino epistémico extenso que propone y sugiere Bunge (2009); es decir la ciencia social debe olvidar la generación de teorías. Con tan desalentador contexto, para la ciencia básica, creemos que desde las disciplinas sociales se debe seguir cuestionando para generar reflexiones, diálogos, discusiones, críticas, propuestas. Con esta intención:

¿Realmente no se puede aspirar a más en los programas universitarios que a preparar profesionales del presunto empleo inmediato para tareas subordinadas en función de objetivos definidos por los empleadores públicos y privados de la fuerza de trabajo también en las ciencias sociales? (Krotz, 2011, p. 40).

¿se puede recuperar el pensamiento crítico en el enrarecido ámbito de la academia? No, y la razón es bien simple: su estructura y su lógica de funcionamiento la llevan a abjurar no sólo de la célebre Tesis XI de Marx que nos convocaba a transformar al mundo sino que, con su fanática adhesión al conocimiento fragmentado y su intransigente defensa de los estrechos campos disciplinarios, también ha renunciado a toda pretensión de interpretar al mundo correctamente. En suma: no quiere cambiar al mundo ni puede explicarlo adecuadamente (Boron, 2006, p. s/p).



En este contexto, donde se castiga el espíritu epistémico, crítico y el pensamiento teórico, y se premian las actitudes pragmáticas y conformistas (Boron, 1999); no debe sorprender que en muchos científicos sociales exista el fastidio, desprecio e incompreensión por la epistemología, la teoría social y la generación de nuevas teorías. Justo este lastre y talante antiepistémico y antiteórico (Boron, 1999; Lizardo, 2014) es y debe de ser un exhorto para que los científicos sociales recuperemos la herencia intelectual de siglo XIX y parte del XX.

## Referencias

- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Boron, A. A. (1999). A social theory for the 21st century?. *Current Sociology*, 47 (4), 47-64.
- Boron, A. A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Publicación: Tareas* 122, s/p. Consultado el 1 de junio de 2017 en:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.html>
- Brunet, I. y Morell, A. (1998). Educación y sociedad. En *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Editorial Trota.
- Bueno Abad, J. R. (2007). Entre individuo y sociedad: un repaso histórico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, XVII (2), 55-86.
- Bunge, M. (2009). *Epistemología*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Durkheim, E. (1990). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Quinto Sol.
- González Casanova, P. (2003). La nueva universidad. Consultado el 1 de junio de 2017 en:  
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/10372>
- Krotz, E. (2011). Las ciencias sociales frente al “triángulo de las Bermudas”. Una hipótesis sobre las transformaciones recientes de la investigación científica y la educación superior en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 1 (1), 18-46.
- Lizardo, O. (2014). The end of theorists: the relevance, opportunities, and pitfalls of theorizing in sociology today. *Lewis Coser Memorial Lecture. Annual Meeting of the American Sociological Association in San Francisco*.
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Munguía, I. (2015, 22 de mayo). Sin habilidades para organizar textos 40% de universitarios. *La Jornada*.



VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales  
Migración, diversidad e interculturalidad:  
Desafíos para la investigación social en América latina

- Olivares Alonso, E. (2015, 3 de marzo). Ingresan jóvenes a la universidad sin dominio del español. *La Jornada*.
- Pérez-Tamayo, R. (2001). Ciencia básica y ciencia aplicada. *Salud pública de México*, 43 (4), 368-372.
- Popper, K. R. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.