

Hacia una reconstrucción feminista de la teoría sociológica y su enseñanza

Selene Aldana Santana

La ponencia emana de un proyecto de investigación para el mejoramiento de la enseñanza PAPIME, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, que lleva por título “La participación femenina en la Sociología”, cuyo objetivo es promover la inclusión del estudio de autoras mujeres como parte de los contenidos de los cursos correspondientes a la Teoría Sociológica en el Plan de Estudios de Sociología, en el cual no se incluye prácticamente a ninguna mujer, tal como ocurre en la mayoría de los programas de la disciplina tanto en América Latina como en Europa.

La intervención tiene como objetivo presentar un análisis feminista de la currícula explícita de los cursos de teoría sociológica en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología en la FCPyS de la UNAM mostrando los puntos en los que se dejan ver sus sesgos androcéntricos, para a partir de ello plantear la urgencia y las rutas para transversalizar la perspectiva feminista y las epistemologías feministas en la enseñanza-aprendizaje de la teoría sociológica como parte de un proceso mayor que actualmente está en curso de reconstrucción feminista de la sociología.

1 Introducción. La violencia de género en las IES y en sus Planes de Estudio

El crecimiento sostenido de las mujeres en la matrícula de educación superior no ha transformado el orden de género de la universidad ni a su estructura desigual (Güereca, 2017, pp. 15 y 17; Buquet, 2013, p. 46). Las universidades se hallan cruzadas por las mismas desigualdades y relaciones de poder extra-académicas a las que la vida cotidiana está sometida. La misma política de género que opera en la vida cotidiana en la mayoría de los ámbitos ha operado en las IES: una lógica binaria naturalizada que subordina, violenta e invisibiliza a las mujeres y reafirma la posición de los hombres como agentes autorizados tanto política como epistémicamente. Esa inconfesable política de género reparte desigualmente posiciones, oportunidades, privilegios y recursos a hombres y mujeres.

Siguiendo a Cristina Palomar (2005) podemos plantear que la lógica binaria y patriarcal tiene efectos configuradores en la cultura de las instituciones educativas a 2 niveles:

- **Cultura institucional.** Se refiere al orden discursivo de género que proyecta la institución educativa a través de aspectos como sus organismos de gobierno, su legislación y reglamentos, su imagen institucional, lemas, comunicados, declaraciones de sus autoridades, rituales institucionales o los materiales que produce como libros o videos.
- **Cultura cotidiana de la comunidad.** El orden discursivo de género se actualiza en la vida cotidiana de la comunidad educativa y se manifiesta en aspectos como interacciones cotidianas, normas no escritas sobre las conductas aceptables o requeridas, creencias tácitas compartidas, usos lingüísticos, rituales informales, etc.

Y como señalan en el libro *Intrusas en la universidad*, la cultura de género dominante en las IES de América Latina mantiene la “prevalencia del modelo patriarcal” y heteronormado. Más aún, “la violencia de género forma parte de la cultura institucional” y cotidiana de las universidades y le es consustancial desde sus comienzos cuando nacen como instituciones exclusivamente masculinas. (Buquet, 2013: p. 49),

De modo que en todos los planos de la vida universitaria se pueden advertir desigualdades y violencias de género (Güereca, 2017, pp. 20 y 25):

- las más evidentes (la punta del iceberg): acoso sexual, preponderancia masculina en los puestos de toma de decisión, la segregación ocupacional por género
- las instituciones educativas se basan en un sistema competitivo meritocrático que se asienta en la distribución inequitativa de las tareas reproductivas en la vida cotidiana, lo que pone en situación de desventaja a las mujeres, particularmente a las pobres. Parfraseando al *Manifiesto de un feminismo para el 99%*, de Nancy Fraser y otras (2019, p. 61) me pregunto, ¿qué tuvo que hacer la estudianta antes de llegar a clase o la académica para llegar a su cubículo?, ¿quién le preparó el desayuno, le lavó la ropa y le alivió la angustia para poder volver un día agotador tras otro? ¿Hubo alguien más que lo hiciera o fue sólo ella quien lo llevó a cabo? Como señala Cristina Palomar (2005, p. 38), en las IES las cosas están planteadas “como si fuera solamente una cuestión de responsabilidad personal llegar a donde se llega, ignorando que los participantes de este universo no están en una situación de igualdad que les permita competir como iguales”. Es injusto tratar con igualdad a personas en situaciones diferentes”.
 - reproducción de la división sexual del trabajo al interior de las diversas disciplinas
 - Currículum explícito/currículum oculto/ currículum nulo

Currículum oculto. Las disposiciones, las relaciones pedagógicas, la transmisión, generalmente no intencional, de normas y valores; la cultura informal que integra el carácter cotidiano de la escuela; la socialización en los supuestos del sentido común de nuestra comunidad. Esto es, ¿qué enseñamos cuando enseñamos? En este punto, las estudiantas se enfrentan con el sexismo y la discriminación de las culturas profesionales en las que se inician (Güereca, 2017, p. 23).

- **Currículum explícito.** Se refiere al conjunto de “contenidos temáticos, teóricos, disciplinares” a transmitir. Los saberes académicos legitimados han sido producidos o controlados por hombres y la inclusión de aportaciones femeninas ha sido hecha en términos definidos por ellos. Célia Amorós incluso ha llegado a hablar de las comunidades científicas como grupos juramentados de varones o como corporaciones académicas en las que estos se convalidan recíprocamente autoinstituyéndose en los sujetos únicos de conocimiento.

Curriculum nulo. Conformado por los saberes excluidos de los contenidos oficiales por considerarse “nocivos, peligrosos, falsos o banales”. En la mayoría de las disciplinas universitarias, la perspectiva de género constituye un currículum nulo, que únicamente llega a “colarse” en asignaturas optativas y actividades extra-curriculares. En el caso específico de la enseñanza de la Sociología, se tiende a reproducir un canon clásico androcéntrico y eurocéntrico, en el que la participación de las mujeres permanece como un currículum nulo. “La transmisión de estos saberes reproduce las desigualdades de género que operaron en la construcción de la disciplina en su momento fundacional, al tiempo de ejercer violencia epistémica y simbólica desde la práctica docente actual” (Debia, 2019, s/p)

2. El Plan de Estudios en Sociología en la FCPyS-UNAM

El Plan de Estudios de Sociología implementado en 2015 en la FCPyS-UNAM incluye tres ejes:

1. Formación teórica
2. Métodos e instrumentos
3. Formación interdisciplinar

El eje teórico incluye 9 asignaturas organizadas en 3 bloques:

Primer bloque de Sociología Clásica, entendiendo por esta lo que toca al periodo de fundación e institucionalización de la disciplina entre la segunda mitad del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, principalmente en Francia por un lado y Alemania por el otro. Se compone de tres asignaturas:

- *Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint-Simon, Comte, Durkheim)* (1º semestre)
- *Sociología Clásica: La crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos)* (1º semestre)
- *Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Simmel, Weber)* (2º semestre)

Segundo bloque de “sociologías intermedias” o “postclásicas”, esto es, las escuelas que derivaron de las tradiciones fundacionales. Está compuesto de cuatro asignaturas:

- *Sociología Funcionalista (Parsons, Merton, Alexander, Luhmann)* (3º semestre)
- *Sociología Interpretativa (Schütz, Mead, Goffman, Garfinkel)* (4º semestre)
- *Teoría del Intercambio y acción racional* (5º semestre)
- *Teoría Crítica (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas)* (6º semestre).

Tercer bloque de Sociología Contemporánea, compuesto por 2 asignaturas:

- *Sociologías Relacionales (Elias, Bourdieu, Giddens)* (7º semestre)
- *Individuo y Sociedad en la Sociología contemporánea* (8º semestre).

Algunas de las tendencias androcéntricas identificables en esta forma de enseñanza de la sociología son (Güereca, 2016^a, p. 9; 2016b, pp. 101 y 102):

- enseñanza de la disciplina estructurada en torno a grandes teóricos y teorías -en detrimento de otras alternativas posibles como hacerlo a través de investigaciones empíricas o de resolución de problemas-, reforzando un modelo de sociología academicista no intervencionista ni militante
- guetización de los estudios feministas y de género, a los que se considera como una subespecialidad de interés exclusivo de las académicas feministas, lo que se ve reflejado en los Planes de Estudio en una desvinculación total entre asignaturas (optativas) de feminismo y (básicas) de teoría sociológica, dando por supuesto que el feminismo no es teoría sociológica

- insistencia en narrar la historia de la disciplina en términos de “padres fundadores” como grandes personajes heroicos, solitarios y paternales
 - enseñar las diversas tradiciones teóricas enfocándolas como escuelas “en competencia”, fomentando una visión simplificada y caricaturizada de ellas en la que se pueden llegar a exagerar los contrastes. Mary Jo Deegan (1991, p. 23) ha identificado esta tendencia como una “categorización y dicotomización patriarcal”
 - asumir, como lo suelen hacer los autores estudiados, la existencia de una sociedad única para hombres y mujeres partiendo de la generalización de la experiencia masculina
 - desconsiderar el efecto configurador del género en los diversos fenómenos sociales
 - cuando en las investigaciones se considera a las mujeres, a menudo son representadas de una forma estereotipada
 - pasar por alto importantes áreas de investigación social por asociarse con el mundo de lo femenino, como las relacionadas con las emociones o el trabajo reproductivo en la vida cotidiana
 - ignorar la importancia del trabajo reproductivo y de cuidados en la configuración y explicación del mundo social

3. Entonces, ¿qué hacer?

Para subvertir el androcentrismo en la sociología, pensadoras como Sara Delamont o Raquel Güereca (2016a: pp. 8 y 17) han propuesto la *metodología de la visibilización* que consiste en reconocer a las mujeres como objetos cognoscibles y sujetos cognoscentes con autoridad epistémica, así como en poner en el centro a la experiencia de vida de las mujeres. Esa visibilización puede comenzar con algunas sencillas pero históricamente acalladas preguntas como son: ¿y qué hay de las mujeres?, ¿dónde están?, ¿cuáles mujeres?, ¿y quién tiene el poder? (Scott, 2009; Lengermann y Niebrugge, pp. 2007; Anderson y Zinsler, pp. 2009).

Esto se enmarca en una tarea aún mayor: la **transversalización de la perspectiva de género en la vida universitaria**, esto es, atravesar la perspectiva de género o perspectiva feminista en todas las relaciones de la vida universitaria, con miras a revertir los efectos de la operación de una lógica binaria naturalizada que reparte desigualmente posiciones, oportunidades, privilegios y recursos a hombres y mujeres.

A nivel de los Planes de Estudio, esta tarea nos exigiría transversalizar las epistemologías feministas, porque si no nos queremos quedar en sumar nuevos nombres femeninos como casos extraordinarios hay que hacerlo desde la perspectiva de las epistemologías feministas que apuestan por la reconstrucción crítica de las disciplinas subvirtiendo su androcentrismo, mediante el reconocimiento y valoración de la originalidad y particularidad de los saberes producidos desde el punto de vista de las experiencias de vida de las mujeres.

Cuando se añade el estudio de autoras mujeres no sólo se suman nuevos personajes femeninos, sino que se reconfigura la historia de la disciplina, se abren nuevas coordenadas de debates y aparecen nuevos elementos para los viejos debates.

¿Y cómo se transversaliza la perspectiva feminista y las epistemologías feministas en la enseñanza-aprendizaje de la teoría sociológica?

Encontramos cinco puntos fundamentales:

1. Problematizar la exclusión femenina del canon disciplinar clásico. El canon disciplinar que se transmite en el Plan de Estudios oficial vigente incluye cuatro padres fundadores: Karl Marx, Émile Durkheim, Georg Simmel y Max Weber. Pero en ningún momento se incluye una problematización o análisis explícito de por qué son esos los autores seleccionados como clásicos. Falta comenzar los cursos de Sociología Clásica analizando el proceso histórico de selección de la lista de los clásicos, así como explicitar y nombrar que en esa selección no figuran mujeres, para después buscar las razones de ello y cuestionar la pertinencia de su exclusión.
2. Incluir a autoras mujeres a todo lo largo del Plan de Estudios, y hacerlo desde la perspectiva crítica del feminismo que puede identificar la particularidad de sus enfoques y reconocer sus aportaciones originales al conocimiento disciplinar.
3. También a los autores varones que incluyen nuestros cursos hay que abordarlos desde una perspectiva crítica que rastree la huella de género en sus planteamientos. Habrá que incluir como objetivo formativo de nuestros cursos teóricos que las y los estudiantes desarrollen la sensibilidad para advertir las huellas de género presentes en toda teorización e investigación social.

4. Aunado a lo anterior, abordar explícitamente los planteamientos de los autores varones que toquen temas de género, como cuando en *El Suicidio*, Durkheim analiza las diferenciales tasas de suicidio entre hombres y mujeres en lugares donde está legalizado el divorcio y donde está prohibido; las reflexiones de Simmel sobre la esencia femenina; los análisis de Parsons sobre los roles de hombres y mujeres al interior de la familia; o las reflexiones de Giddens sobre la forma que toman las relaciones de pareja en la modernidad tardía.

5. Enseñar desde las pedagogías feministas, que proponen aprender por el método de hacer significativo lo vivido, así como abordar las relaciones pedagógicas dando el giro de la lógica competitiva individualista meritocrática a la del apoyo mutuo y de los cuidados recíprocos (Montenegro y Corvalán, 2020, p. 23).

Referencias:

- Anderson, B. y Zinsser, J. (2009). *Historia de las mujeres*, Vol. 2.. Barcelona, España: Crítica
- Buquet, A. (et al) (2013). *Intrusas en la universidad*, CdMx, México: UNAM.
- Debbia, E. (2019). Notas sobre violencia de género y enseñanza de la Sociología Clásica en Universidades Nacionales Públicas Argentinas. En *Prácticas y discursos* (número 12).
- Deegan M. J. (1991). Introduction. En Deegan M. J. *Women in Sociology. A biographical sourcebook* (pp. 1-28). EU: Greenwood Press.
- Fernández, A (2018). Las bases culturales de la violencia de género y los procesos de autonomía de las mujeres. En Camargo, J. y García, D. E. (eds), *Matrices de paz*. (pp. 307-327). México: Tecnológico de Monterrey, UNESCO.
- Fraser, N., Arruzza, C. y Bhattacharya, T. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Manresa: Tigre de Paper.

- Güereca R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. En *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 28, núm. 74, julio: UAM.
 - _____ (2016a). "Revolución feminista de la sociología: Apuntes para una Metodología de la Visibilidad", XI Congreso Iberoamericano Ciencia, Teconogía y Género, pp. 1-29.
 - _____ (2016b). Claves para una sociología feminista. En Blazquez, N. (Coord.). *Lecturas críticas en investigación feminista*. (pp. 91-123). CdMx: CEIICH-UNAM.
- Lengermann, P. M. y Niebrugge, G. (2007). *The women founders*. Illinois, EU: Waveland.
 - Montenegro, C. y Corvalán, A. P. Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. En *Femeris*, vol. 5, (no. 3), pp. 8-29.
- Palomar, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (núm. 21), pp. 7-43.
 - Scott, J. (2000). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, M. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. CdMx, México: Porrúa, UNAM.