

CUADERNO DE TRABAJO

La participación femenina en la Sociología Funcionalista e Interpretativa



Selene Aldana Santana

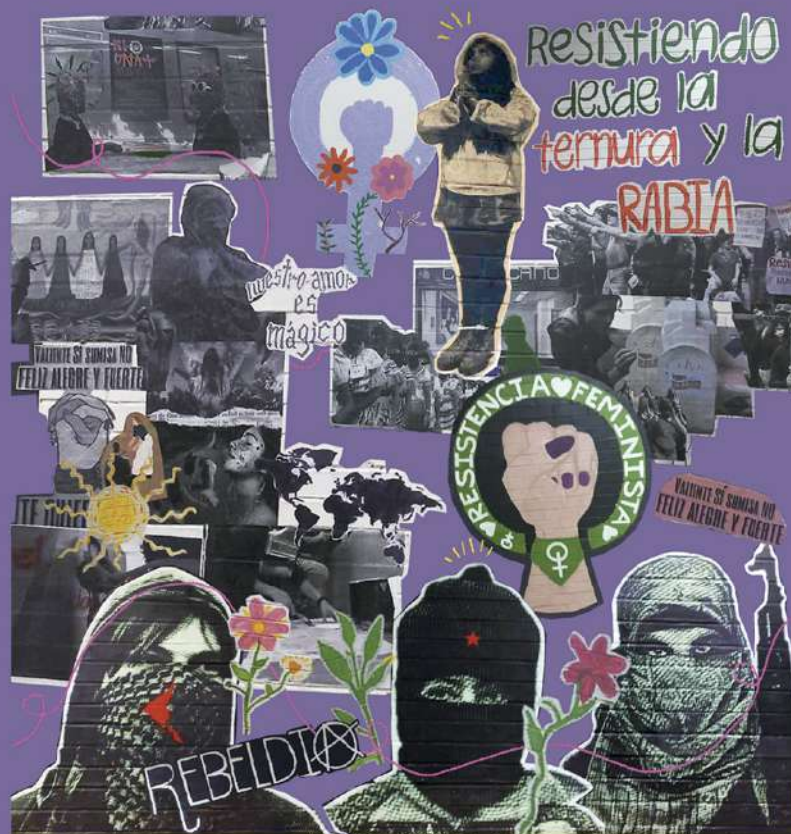


UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUADERNO DE TRABAJO
La participación femenina
en la Sociología Funcionalista
e Interpretativa



Selene Aldana Santana



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUADERNO DE TRABAJO
La participación femenina
en la Sociología Funcionalista
e Interpretativa

Universidad Nacional Autónoma de México

Rector

Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General

Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario Administrativo

Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria

Abogado General

Hugo Alejandro Concha Cantú

Directora General de Publicaciones y Fomento Editorial

Socorro Venegas Pérez.

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Directora

Carola García Calderón

Secretaria General

Patricia Martínez Torreblanca

Secretario Administrativo

Jesús Baca Martínez

Jefa del Departamento de Publicaciones

E. Teresa Blanco Moreno

CUADERNO DE TRABAJO
La participación femenina
en la Sociología Funcionalista
e Interpretativa



Selene Aldana Santana



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
México, 2023

Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.



Este libro fue financiado con recursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el Programa de Apoyo para Mejorar e Innovar la Educación PAPIME, con número de registro PE301721 “La participación femenina en la Sociología Interpretativa y Funcionalista”. Responsable Académica: Selene Aldana Santana.



Cuaderno de trabajo.

La participación femenina en la Sociología Funcionalista e Interpretativa

Selene Aldana Santana

Primera edición: 27 de junio de 2023

D. R. © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán, 04510, Ciudad de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Circuito Mario de la Cueva s/n, Ciudad Universitaria,
alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, CDMX

ISBN: 978-607-30-7759-0

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco

Imagen de portada: Ana Paula Velázquez Trejo, “Paredes de la FCPyS”

Fotografías de Selene Aldana

Diseño de interiores, portada y formación: Aarón González Cabrera

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

A Zerafina y a Jacinto, que viven en mí...

Las cobradoras¹

Nos deben ancestras
Nos deben sociólogas
Nos deben a las clásicas que nos robaron.
Nos deben una nueva historia de la sociología que no nos borre...
De color violeta intenso... color tuna bien madura
Nos deben un matrimonio feliz con el marxismo...
también con la teoría sociológica.
Nos deben Planes de Estudio con perspectiva feminista
Nos deben autoras originarias,
pensadoras de las periferias,
escritoras de pieles oscuras.
Nos deben personajes que nos hagan llorar de emoción
Nos deben biografías, autobiografías, cartas, manifiestos y reportes
periodísticos.
Nos deben los nombres de las brujas que quemaron.
Nos deben a Lesvy, a Mariela Vanesa, a Debanhi, a 43 y a 100 mil
desparecidxs.
...Y venimos a cobrar.

Selene Aldana

¹ Inspirado en el poema *El cobrador*, de Rubem Fonseca.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

INTRODUCCIÓN

Demostrando la inercia patriarcal en los Planes de Estudio

Selene Aldana Santana, Claudia Elisa López Miranda

Resultados de la aplicación del instrumento

Frente a ese panorama...

una didáctica *queer* y *excéntrica*

UNIDAD I

La Sociología Funcionalista más allá de los hombres del Norte global

Descripción del programa actual

de Sociología Funcionalista

Críticas y propuestas al Programa oficial

El Programa nutrido con las propuestas

Recurso didáctico para la reconstrucción
de la enseñanza de la Sociología Funcionalista:

Harriet Zuckerman y Matilda White Riley

Recurso didáctico para situar la enseñanza
de la tradición funcionalista. El Funcionalismo

realmente existente en América Latina

Galería de imágenes

UNIDAD II

La presencia femenina en la Sociología Interpretativa

Descripción del programa oficial

de Sociología Interpretativa

Críticas y propuestas al Programa oficial

El Programa nutrido con las propuestas

Recurso didáctico para la reconstrucción
feminista de la enseñanza

de la Sociología Interpretativa:

la Hull House y Jane Addams

Puntos de encuentro

con las otras sociólogas clásicas

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO

Manifiesto por una sociología feminista

PRESENTACIÓN

El presente Cuaderno de Trabajo es producto del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) “La participación femenina en la Sociología Interpretativa y Funcionalista”, y es la continuación del Cuaderno de Trabajo *La participación femenina en la Sociología Clásica*, de reciente publicación y que resultó de una edición previa del PAPIME. La raíz de ambos proyectos y materiales es constatar que en el eje teórico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), las aportaciones de las sociólogas permanecen como un currículum nulo. A pesar de que en los años recientes ha habido grandes avances en la investigación de las clásicas de la sociología, por lo que incluso se ha hablado de *una reconstrucción feminista de la disciplina* (Güereca, 2016), los Planes de Estudio conservan su perfil patriarcal y androcéntrico sin incluirlas. Tales avances en la investigación deben ser integrados en la formación sociológica básica general sin más dilación, de modo que no queden como un conocimiento experto de un grupo reducido de especialistas feministas.

Nuestros proyectos de investigación han consistido en tomar el eje teórico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología en la FCPyS para irnos en orden, desde los primeros cursos, organizando seminarios semestrales para leer y descubrir juntas, profesoras y estudiantes, a las autoras borradas de los cursos y discutir la forma de insertarlas donde siempre debieron haber estado. El primer Cuaderno Trabajo, resultado del PAPIME 2019 “La participación femenina en el periodo fundacional de la Sociología”, escrito en coautoría con las becarias del proyecto: Itzuri Espinosa, Mariana G. Crisóstomo, Katya Vázquez y Amada Vollbert, fue una propuesta para incluir a Harriet Martineau en la asignatura de *Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint-Simon, Comte y Durkheim)* (primer semestre); a Clara Zetkin y Rosa Luxemburg a la de *Sociología Clásica: La crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos)* (primer semestre), y a Marianne Schnitger a la de *Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Weber, Simmel)* (segundo semestre).

En el PAPIME 2021 “La participación femenina en la Sociología Interpretativa y Funcionalista”, seguimos avanzando con los cursos teóricos de los siguientes dos semestres a través del Seminario 2021-2 “Jane Addams y la Sociología Interpretativa” y del Seminario 2022-1 “La Sociología Funcionalista más allá de los hombres del Norte global”. A causa de las medidas de aislamiento establecidas por la pandemia de COVID-19, dichos seminarios se realizaron de manera virtual, lo que inesperadamente permitió la participación de estudiantes y docentes de entidades distintas a la FCPyS, como la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, pero también incluso de geografías distantes, como Colombia y España. Las sesiones y sus discusiones aportaron una riqueza y calidez que nos ayudaron a sobrevivir los momentos más crudos de la pandemia y del aislamiento, así que este segundo Cuaderno de Trabajo es el resultado escrito de lo caminado en esos seminarios.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que participaron en ellos en distintos momentos. Las propuestas puntuales de modificación del Plan de Estudios, con todas sus limitantes y posibles omisiones, son responsabilidad únicamente de quien esto escribe.

Las dos ediciones del Cuaderno de Trabajo constituyen un esfuerzo de escritura de la *her-story* de la sociología (Beck-Gernsheim, 2003), esto es, de una historia compensatoria que restituya el aporte de las mujeres a la memoria de la sociología; una nueva historia de las mujeres en la sociología que —parafraseando a Joan Scott— sería una nueva historia de la sociología (Aldana, 2020, p. 87), y que podemos ir tejiendo desde la docencia cotidiana en las aulas. Hacerlo representa cumplir con un currículum paralelo y, por tanto, conlleva una doble jornada académica. Es decir, además de estudiar y enseñar a los autores incluidos en el Plan institucional, invitamos al personal docente a investigar, estudiar y enseñar a las sociólogas excluidas del currículum oficial. Para eso, ambas ediciones de los Cuadernos de Trabajo pretenden ser libros didácticos que las y los docentes de Teoría Sociológica puedan usar como material de apoyo para preparar sus clases sobre las sociólogas borradas, pero también está pensado para que el estudiantado los use como un insumo para iniciarse en el pensamiento de estas autoras, ya sea que las revisen en sus cursos o no.

El texto comienza con una introducción escrita en conjunto con Claudia Elisa López Miranda, en la que documentamos y analizamos la ausencia de

perspectiva de género en las asignaturas que componen el eje teórico del Plan de Estudios de Sociología en la FCPyS de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Pasamos después a las dos unidades que componen el cuerpo del texto y que corresponden a cada una de las asignaturas que intervenimos en el PAPIME 2021. La Unidad I, titulada “La Sociología Funcionalista más allá de los hombres del Norte global”, se dedica a intervenir la asignatura *Sociología Funcionalista (Merton, Parsons, Alexander, Luhmann)*, de tercer semestre. Se comienza haciendo una descripción de su Programa oficial para después plantear críticas y una propuesta de modificación, para lo cual aportamos dos recursos didácticos: uno para incluir a Harriet Zuckerman y a Matilda White Riley, y otro para hacer una re-lectura situada de la tradición funcionalista desde América Latina.

La Unidad II, titulada “La presencia femenina en la Sociología Interpretativa”, tiene el objetivo de intervenir la asignatura de *Sociología Interpretativa*, de cuarto semestre. Empezamos con una descripción del Programa oficial para después plantear críticas y una propuesta de modificación. Culminamos la unidad con un recurso didáctico auxiliar en la inclusión de la sociología de la Hull House y de Jane Addams. Cerramos el Cuaderno de Trabajo con unas breves reflexiones sobre la relevancia de repensar nuestras formas de evaluación desde las pedagogías feministas.

Selene Aldana Santana

Santo Domingo, Coyoacán, octubre de 2022

INTRODUCCIÓN

Demostrando la inercia patriarcal en los Planes de Estudio

Selene Aldana Santana
Claudia Elisa López Miranda

Como lo muestran distintas investigaciones (Gilas, 2021; Debia, 2019; López, 2021; Morgade, 2017; Malizia, 2021; Aldana, 2021), a pesar del incremento en la presencia de las mujeres en los espacios educativos y de los significativos avances en las investigaciones feministas y con perspectiva de género, el currículo plasmado en los Planes de Estudio de la mayor parte de las disciplinas universitarias conserva un talante androcéntrico y patriarcal.¹ Parece que los Planes de Estudio son parte de esos elementos institucionales que han sido más reacios a las transformaciones que los movimientos feministas y de mujeres han logrado en otros ámbitos.

En el caso de la sociología que se enseña en la Ciudad de México —y en muchas otras ciudades de América Latina, según lo que hemos constatado en la bibliografía y el intercambio con colegas—, es particularmente escandalosa la vigencia de la exclusión total o casi total de aportaciones de autoras, del pensamiento feminista y de la perspectiva de género, elementos que se mantienen como un currículo nulo, cuya inclusión depende del criterio de cada docente (Arango, 2013; López, 2021; Debia, 2019; Aldana, 2021; 2022). Esta situación preserva —como si fuera motivo de orgullo— a un canon androcéntrico y eurocéntrico que reproduce las desigualdades de género que operaron en la construcción de la disciplina en su momento fundacional, ejerce violencia epistémica contra las mujeres y empobrece la formación disciplinar (Debia, 2019, pp. 9, 17).

Así que creemos que es necesario reconocer que el currículo de las disciplinas universitarias no es asunto neutral, sino que se trata de un “cuerpo de conocimientos generizado y sexualizado” (Da Cunha en Malizia, 2021, p. 923). Los Planes de Estudio de nuestra disciplina forman parte de ese enorme dispositivo de poder del género (Barbosa, 2018, p. 21) que ordena a nuestra sociedad: aquello que se incluye en el canon es el

conocimiento androcéntrico que goza del prestigio de la “cientificidad”, “rigurosidad” y “seriedad”, mientras que el currículo nulo son los saberes feminizados —de las mujeres, pero también de las poblaciones racializadas, precarizadas y del Sur global— que han sido silenciados o marginados en el curso de la institucionalización de la disciplina. En el caso de la sociología dominante, se han excluido del canon las contribuciones de mujeres; se ha tomado la experiencia de vida de los hombres euro-blancos burgueses como representativa de la experiencia humana; se han desconsiderado las desigualdades de género, así como la relevancia de las emociones, los afectos, los cuidados y la esfera privada para entender al mundo social.

Si bien nuestra primera socialización profesional no es destino, sí que nos marca profundamente, porque las referencias que adquirimos en la licenciatura tienen un peso muy importante en nuestro desarrollo posterior, así como en la selección bibliográfica que hacemos cuando llegamos a puestos de docencia, generándose con ello todo un efecto de “inercia patriarcal”: “la inclusión exclusiva o predominante de hombres en la bibliografía responde a que el cuerpo docente ha sido formado con referencias exclusivamente masculinas” (López, 2021, p. 116).

A pesar de estos flagrantes sesgos patriarcales y androcéntricos, en las instituciones universitarias persiste el “velo de la igualdad” (Lagarde, 2005), por el que pareciera que el patriarcado goza de presunción de inocencia, así que hay que *demonstrar* que ha operado en la formación universitaria una exclusión de diversos saberes, y las subjetividades históricamente excluidas llevamos la carga de la prueba. En efecto, en los últimos años, cada vez se han emprendido más proyectos de investigación para hacer análisis y diagnósticos de los Planes de Estudio que permitan demostrar la existencia de sesgos androcéntricos y patriarcales en la forma en que se enseñan diversas disciplinas universitarias y en niveles básicos. Como lo plantea Karolina Gilas:

[...] el primer paso hacia la transversalidad del género en un currículo universitario tiene que ser, inevitablemente, la evaluación de los planes de estudio existentes. Un diagnóstico sobre el grado de inclusión —o, en muchos casos, de exclusión— de la perspectiva de género posibilita la dilucidación de cuáles son los faltantes más relevantes, cuál es la escala del problema y cuáles son los obstáculos que será necesario eliminar para lograr la transversalidad (2021, pp. 14-15).

Esas investigaciones previas han empezado a aportar valiosas herramientas para evaluar la inclusión de la perspectiva de género en Planes de Estudio,

que como las propias autoras reconocen, pueden ser usadas para analizar los currículos de otras instituciones (Gilas, 2021; López, 2021; Malizia, 2021; Debia, 2019; Serna, 2019; Morgade, 2017).²

En este caso, las retomamos para analizar específicamente el eje teórico del Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Sociología de la FCPyS de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El Plan de Estudios de Sociología, implementado en 2015, incluye tres ejes:

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

El eje teórico integra nueve asignaturas organizadas en tres bloques:
Primer bloque de Sociología Clásica, compuesto de tres asignaturas:

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

Segundo bloque de “sociologías intermedias” o “postclásicas”, compuesto de cuatro asignaturas:

- *Sociología Funcionalista (Parsons, Merton, Alexander, Luhmann)* (tercer semestre).
- *Sociología Interpretativa (Schütz, Mead, Goffman, Garfinkel)* (cuarto semestre).
- *Teoría del Intercambio y acción racional* (quinto semestre).
- *Teoría Crítica (Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, Habermas)* (sexto semestre).

Tercer bloque de Sociología Contemporánea, compuesto por dos asignaturas:

- *Sociologías Relacionales (Elias, Bourdieu, Giddens)* (séptimo semestre).
- *Individuo y Sociedad en la Sociología contemporánea* (octavo semestre).

Para el análisis, retomamos aquellos que Gilas propone como ejes analíticos de indicadores para analizar la presencia de perspectiva de género en el currículo: contenidos y bibliografía. Dentro del eje de los contenidos, a su vez, identifica tres elementos: lenguaje, objetivos y temas. Respecto del lenguaje, lo que se evalúa es si el Programa de la asignatura está escrito en un lenguaje incluyente y no sexista. En los objetivos, se revisa si están formulados con perspectiva de género, esto es, si “hacen referencia a los conocimientos y habilidades necesarias para emplear el género como herramienta analítica” (Gilas, 2021, p. 15). Sobre los temas, hay que verificar si incorporan al género como una categoría analítica; si se tratan las desigualdades de género o los efectos diferenciados del género sobre las personas. Adicionalmente a lo planteado por Karolina Gilas, también consideramos relevante revisar si en los Programas de las asignaturas se abordan esferas feminizadas de la existencia social como la vida privada, las emociones, los afectos o los cuidados (Aldana, 2021, pp. 16-17).

Asimismo, consideramos pertinente la precisión de Andrés Malizia (2021, p. 918) de que, cuando aparece el género, hay que analizar si figura en el currículo como: *a)* contenido específico, *b)* perspectiva que permea el enfoque de la asignatura (cuando se reconoce que el género es parcialmente constitutivo del objeto de estudio de la asignatura), o *c)* como ambas: parte del enfoque y abordándose en unidades específicas. Cuando aparece como contenido específico, además, hay que identificar si tiene vinculación con el resto de los contenidos o si la temática aparece atomizada en una especie de gueto.

Finalmente, respecto del eje de la bibliografía, se contabiliza la proporción de textos incluidos en bibliografía básica y complementaria que son de autoría o coautoría de mujeres para identificar “la extensión del conocimiento generado por las mujeres presente en los contenidos que se transmiten a las y los estudiantes” (Gilas, 2021, p. 16). Sin embargo,

decidimos agregar algunos aspectos que en la estrategia de Gilas no aparecen de forma tan explícita.

El primero tiene que ver con que, aunque ella presenta datos sobre la presencia de los hombres en la bibliografía, la búsqueda de estos no aparece en su cuadro de análisis (Gilas, 2021, p. 15), que sólo contempla los ítems *proporción de mujeres coautoras únicas, coautoras principales y coautoras secundarias* de los textos. En la presente investigación se consideró la autoría principal y secundaria de mujeres, pero se decidió hacer explícita, desde el principio, la búsqueda de datos referentes a la presencia de los hombres en la bibliografía, de manera que se pudiera establecer un contraste; por tanto, no sólo contemplamos la proporción de mujeres autoras únicas de los textos incluidos y la proporción de mujeres coautoras, sino que planteamos esas mismas preguntas al caso de los hombres.

Sumado a ello, contamos el total de referencias de mujeres, total de referencias de hombres y total de referencias mixtas, además, analizamos el número total de mujeres y el número total de hombres que aparecen en la bibliografía. Posterior a estas aclaraciones, pasamos a precisar cómo se recuperaron los datos.

En los casos en los que hablamos de “referencia de mujer”, se trata de una publicación donde participan una o varias mujeres, se cuenta como “referencia de hombre” cuando escriben uno o varios hombres. Contamos “referencia mixta” a la publicación donde colaboran hombre y mujer o varios hombres y varias mujeres.

Respecto a autorías únicas se cuenta, evidentemente, una sola persona (mujer u hombre); en el caso de coautorías, se considera a todos o todas las firmantes de la publicación. Finalmente, cuando un autor se repite en diferentes publicaciones, se contempla como un autor nuevo en cada publicación, por ejemplo:

Alexander, Jeffrey C. (2000). ¿Qué es la teoría? *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Gedisa.

_____. (1990). La centralidad de los clásicos. En Anthony Giddens y otros, *La teoría social hoy*. Alianza Universidad.

Además, consideramos útil contar no sólo las publicaciones escritas por mujeres/hombres o con participación mixta, sino también enumerar cuántos nombres de mujeres y cuántos nombres de hombres aparecen en la bibliografía. Esto debido a que una publicación de mujer, por ejemplo,

puede estar escrita por más de una mujer, esta diferencia es importante porque se puede dar el caso de que haya cinco o diez mujeres en las bibliografías, pero no necesariamente cinco o diez publicaciones de mujeres. Podría pensarse que es exactamente lo mismo observar “número de publicaciones de mujeres” que “número de mujeres”, sin embargo, no lo es, porque el hecho de que un programa incluya en la bibliografía diez investigadoras, por ejemplo, no significa que haya diez publicaciones de mujeres, pues una sola publicación puede estar escrita por dos, tres e incluso más investigadoras.

Este asunto cobra relevancia cuando pensamos en el problema de la paridad de género. No es lo mismo incluir diez mujeres en la bibliografía, que incluir diez publicaciones escritas por mujeres. Por ende, demandar que se eleve el número de mujeres en la bibliografía no es exactamente lo mismo que demandar que se incremente la cantidad de publicaciones de mujeres en la bibliografía; estas dos tareas pendientes deben pensarse siempre en paralelo. Creemos que este aspecto resulta relevante para prevenirnos frente a metodologías de análisis de Planes de Estudio que intencionalmente podrían “inflar” la presencia femenina y reducir el compromiso de transversalizar la perspectiva de género a incluir unas cuantas lecturas nuevas sin que esto represente una modificación sustantiva de los contenidos —que es a lo que creemos se debe apostar—, y por ello hablamos de *reconstrucción feminista de la sociología y de su enseñanza* (Güereca, 2016), que mucho más allá de incluir algunos textos escritos por mujeres en la última unidad de uno que otro curso, llegaría “al corazón” mismo de la disciplina transformando la idea que tenemos de lo que la sociología *es* y puede llegar a ser.

Resultados de la aplicación del instrumento

Como ya se ha señalado, los programas se analizaron a partir de dos ejes fundamentales: el contenido y la bibliografía. Respecto al primero, se encontró que ninguno de los programas usa lenguaje incluyente y no sexista, y ningún objetivo general hace referencia explícita a las mujeres ni enuncia efectos diferenciados de procesos sociales por género.

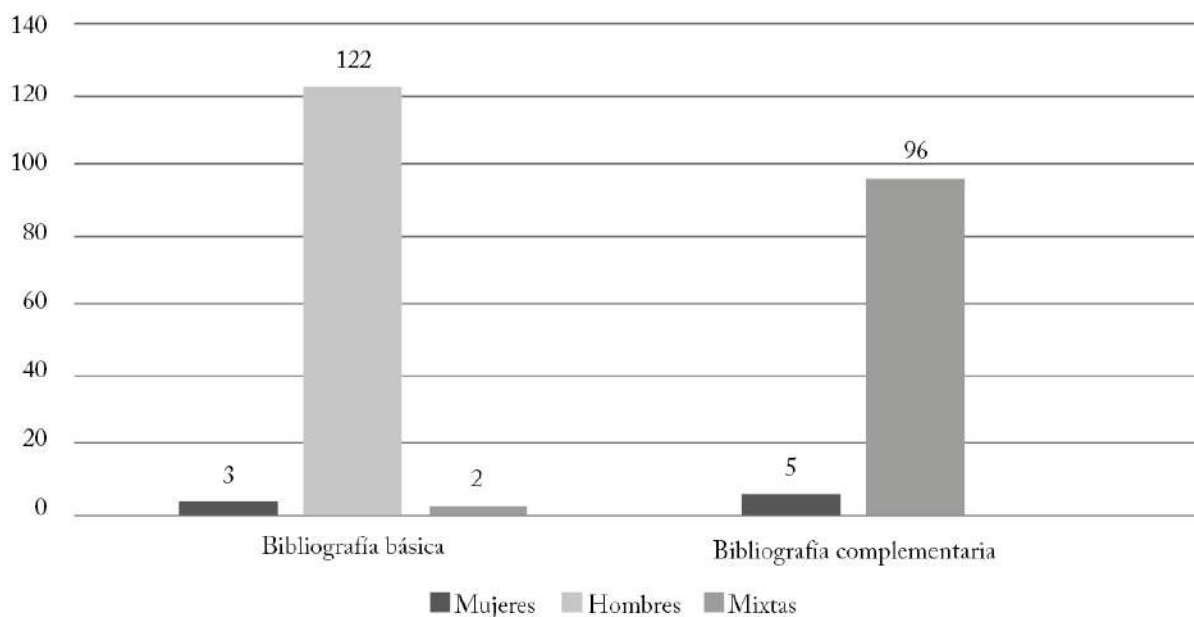
Adicionalmente, tenemos que la totalidad de los programas carece de elementos que incluyan una perspectiva de género (conceptos, enfoques

teóricos, corrientes de pensamiento, metodologías con enfoque de género), en ninguno se incluye a las mujeres como “objeto de estudio” y no aparece el género ni como contenido específico, ni como perspectiva que permea el enfoque de la asignatura.

Asimismo, es posible sostener que en 100% de los casos, los aportes del pensamiento feminista *no* se integran a los contenidos. Ningún programa toca temas referidos a la esfera doméstica, la vida cotidiana, las emociones, los afectos o la división sexual del trabajo.

Respecto a la bibliografía, si sumamos las referencias que los nueve programas analizados incluyen en la bibliografía básica, tenemos un total de 127 publicaciones, de las cuales 122 son de hombres, tan sólo 3 corresponden a mujeres y 2 tienen participación mixta. En el caso de la bibliografía complementaria, el total de referencias es 101, de las cuales 96 son de hombres y 5 de mujeres.

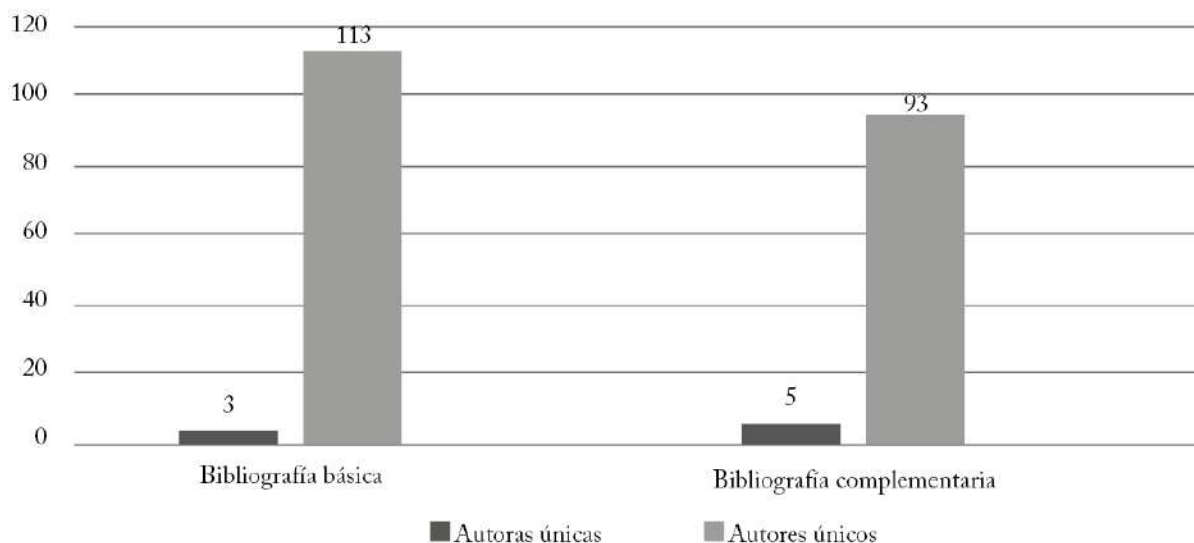
Número de publicaciones de hombres, mujeres o mixtas³



Es decir, en bibliografía básica, 96.06% de las publicaciones están escritas por hombres y en la complementaria alcanzan 95%. El binomio discriminación-borradura tiene una especial relevancia en esta discusión porque, en general, es posible observar el fenómeno de exclusión y borradura de las mujeres en los programas revisados, pero a ello se suma el tratamiento que se da al trabajo de las investigadoras en los casos

excepcionales en que son incluidas, por ejemplo, del total de referencias analizadas, encontramos 113 de autoría única masculina en la bibliografía básica, frente a 3 de autoría única femenina. El caso de la bibliografía complementaria es similar, pues hay 5 referencias de autoría única femenina, frente a 93 documentos de autoría única masculina.

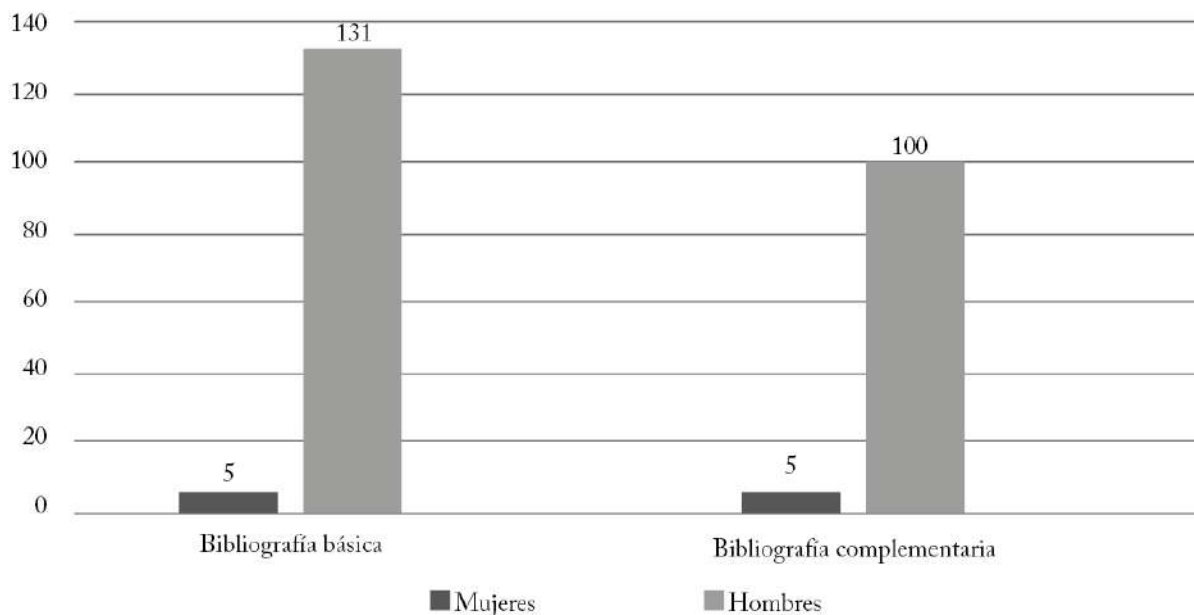
Autoría única



En cuanto a la coautoría, es interesante mencionar que si bien el número de mujeres no se incrementa significativamente porque, como se ha demostrado, la inclusión de ellas es prácticamente nula, el número de hombres coautores es significativamente menor que el de hombres autores únicos, es decir, la mayoría de la referencias son de hombres que escriben individualmente, hay sólo 17 coautores en la bibliografía básica y 7 en la complementaria.

En los nueve programas aquí analizados, encontramos que en la bibliografía básica participan 5 mujeres en total, frente a 131 hombres, en la complementaria se pueden contar 5 mujeres y 100 hombres; así, la diferencia no sólo es significativa, sino también preocupante.

Número de hombres y mujeres



Además de los datos previamente expuestos, recuperamos los nombres y las obras de las mujeres que sí son incluidas. Son cinco las asignaturas que incluyen algún texto de autoría femenina: *Sociología Clásica: La crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos)* (primer semestre); *Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint Simon, Comte, Durkheim)* (primer semestre);⁴ *Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Weber, Simmel)* (segundo semestre); *Sociologías relacionales* (séptimo semestre), e *Individuo y sociedad en la sociología contemporánea* (octavo semestre), aunque en el caso de las dos últimas asignaturas, los textos de autoría femenina aparecen únicamente en la bibliografía complementaria.

Sociología Clásica: La crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos), incluye en su bibliografía básica tres textos de Rosa Luxemburg: *Huelga de masas, partido y sindicato*, *La acumulación de capital*, y *La crisis de la socialdemocracia*.

Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint Simon, Comte, Durkheim), incluye en bibliografía básica un texto con una coautora mujer: Iglesias, María C. y otros (2001). *Los orígenes de la teoría sociológica*. Akal.

Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Weber, Simmel), en bibliografía básica incluye un texto de autoría femenina: Rabotnikof, Nora (2010). *¿Por qué leer a Weber hoy?* Y en bibliografía complementaria, son tres: una vez más de Nora Rabotnikof (1989). *Max Weber: Desencanto, política y democracia*; de Olga Sabido (2007). *Georg Simmel: una revisión*

contemporánea; de Gina Zabłudovsky (2009). *Intelectuales y burocracia. Vigencia de Max Weber*.

Sociologías relacionales (Giddens, Bourdieu, Elias), en bibliografía complementaria, incluye una autoría femenina con el libro de Lidia Girola (1999). *Una introducción al pensamiento de Anthony Giddens*.

Individuo y sociedad en la sociología contemporánea, en bibliografía complementaria, incluye un libro de autoría femenina: Lidia Girola (2005). *Anomia e individualismo. Del pensamiento de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*.

Como se puede observar, el programa que más referencias de mujeres contempla es *Sociología Clásica: Crítica al capitalismo, Marx y los primeros marxismos* (tres textos de una misma autora), en la bibliografía básica, y *Sociología Clásica: Sociología comprensiva, Dilthey, Weber, Simmel*, en el caso de la bibliografía complementaria (tres textos de tres autoras distintas). A pesar de ello, reiteramos que la presencia de las mujeres en la bibliografía de los programas analizados es casi nula.

Los datos anteriores plantean serios cuestionamientos a los avances en materia de género y derechos de las mujeres. Tendríamos que preguntarnos hasta qué punto el discurso de la transversalización de la perspectiva de género tiene un efecto concreto en el quehacer cotidiano de las universidades, si hoy casi 100% de las publicaciones que lee el estudiantado de sociología están escritas por hombres.

Tal y como señala Ana Buquet (2011), la transversalización de la perspectiva de género implica un trabajo en términos de investigación, formación e institucionalización, y “para promover condiciones de mayor equidad entre mujeres y hombres en el ámbito de la educación superior se requiere sostener y fortalecer, de manera simultánea, las tres vertientes de la transversalización” (p. 220).

Respecto al área de investigación, Buquet enfatiza que “la creación de centros y programas en estudios de la mujer y de género dentro de las universidades ha posibilitado el reconocimiento institucional del análisis de las relaciones entre las mujeres y los hombres” (2011, p. 213). En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, es posible dar cuenta del terreno ganado en términos de seminarios, grupos de trabajo, centros de estudios e investigación sobre género y derechos de las mujeres. No obstante, cuando nos enfocamos en el rubro de la formación, encontramos

un vacío alarmante. Si los programas de estudio de las universidades continúan ejerciendo discriminación y borradura del trabajo de las mujeres, es prácticamente imposible la transversalización.

Dicha situación es delicada no sólo porque se desatiende un ámbito crucial en la transversalización de la perspectiva de género, sino además porque se atenta claramente contra lo establecido en la Ley General de Educación Superior, que desde el apartado V del Capítulo II establece que la educación superior deberá partir de “la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos” (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2021, p. 4).

Adicionalmente, el artículo 10, apartado XVII, estipula la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones de enseñanza, y “la promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior” (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2021, p. 9).

En el apartado XVIII del mismo artículo, se subraya la promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior. El apartado XX del mismo artículo es crucial, pues incluye la perspectiva de género como un criterio que debe orientar la educación superior.

El artículo 36 plantea que la prestación del servicio de educación superior en todo el territorio nacional debe basarse en un enfoque de género y el 42 enfatiza que las instituciones de educación superior, con el apoyo de las autoridades respectivas, deben promover las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico, la de género.

Finalmente, el artículo 43 demanda la:

Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2021, p. 23).

Sin embargo, como acabamos de documentar, tenemos evidencia de la ausencia de perspectiva de género y de la dramática exclusión de las

aportaciones de las mujeres en los programas analizados. De modo que tal y como está instituido en este momento, el Plan de Estudios de Sociología de la FCPyS —al igual que los de tantas otras escuelas y disciplinas— se encuentra en deuda no sólo con las mujeres y con la sociología, sino incluso con la propia ley.

Frente a ese panorama... una didáctica *queer* y excéntrica

Reconocer nuestros Planes de Estudio como un cuerpo de conocimientos sexualizado y generizado, que refrenda el reconocimiento a los saberes masculinizados y silencia a los feminizados, nos compromete a hacer algo para transformar tal situación. Si las y los docentes renunciamos a nuestra labor crítica, terminamos operando como guardianes “del control derivado del currículo” (Serna, 2019, p. 8).

Frente a ese riesgo, hay quienes nos proponen, desde nuestra docencia cotidiana en las aulas, hacer *queer*, “enrarecer” esos Planes de Estudio masculinizados (Lopes Louro, en Malizia, 2021, p. 923), esto es, dudar y desconfiar de lo hegemónico y “lo normal” para atreverse a “traspasar los límites”. En específico, para la enseñanza de la Teoría Sociológica, Eliana Debia sugiere poner en práctica una “didáctica excéntrica” que descentralice el eje canónico “incorporando el contenido invisibilizado o silenciado por el propio canon” para “visibilizar a lxs sujetxs históricamente ignorados” (Da Cunha, en Debia, 2019, p. 13), dando protagonismo a voces no hegemónicas (Serna, 2019, p. 7). Una didáctica excéntrica que vire la mirada a los márgenes, y que con ello descentralice lo que siempre ha estado en el canon, situándolo y quitándole el barniz de “neutralidad” y “universalidad”. Es decir, conocer las voces omitidas no significa dejar de estudiar el pensamiento que siempre ha formado parte del canon, sino ponerlo en perspectiva, una perspectiva crítica que lo sitúe y rastree su huella de género, clasista, racial y geopolítica. Esto nos permite “reinventar los contenidos conformando un currículo diverso e incluyente” (Gilas, 2021, p. 13), nutriendo la práctica docente con los avances en el ámbito de la investigación (Debia, 2019, p. 2).

Un “punto inicial ineludible” (Serna, 2019, p. 6) es incluir a sociólogas en los programas de las asignaturas obligatorias —no sólo en las optativas—

dedicadas a la Teoría Sociológica. De la misma manera que nunca entregaríamos un programa de asignatura con faltas de ortografía, tampoco deberíamos formular uno sin presencia de mujeres en áreas del conocimiento donde sí han hecho aportaciones (Serna, 2019, p. 6). Si bien “no se trata de imponer una cuota de género”, “es muy delicado que el trabajo que sí se ha logrado, que sí se ha publicado sea, sencillamente, ignorado” (López, 2021, p. 118).

La inclusión de autoras a nuestros Planes de Estudio, en efecto, nos exige esa didáctica *queer* enrarecida y excéntrica de la que hemos hablado, porque como Mary Jo Deegan (1988, p. 148) señala, reconocer a las clásicas de la sociología requiere de una visión flexible y de un “sentido de apertura” para entenderlas como “formas alternativas de hacer sociología”. Esto incluye abrirnos a géneros no canónicos de escritura, “géneros excluidos” (Salomone, 1996, p. 147) que nos permitan “llenar los huecos en la documentación académica” (Deegan, 2017, p. 9), y que entonces nos dirigirían a algo así como un *canon pagano* (Aldana, 2022), que sería más bien un “anti-canon” (Vollbert, 2022), que pueda incluir y dialogar con fuentes de sabiduría extra-académicas como correspondencia, artículos periodísticos, diarios de viaje, historias de vida, discursos políticos, biografías, autobiografías, poesía, cuentos, novelas (Salomone, 1996, pp. 146-148; Debia, 2019, p. 4). Hacer esto nos lleva a ampliar y transformar nuestra perspectiva de lo que la sociología *es* y puede llegar a ser, porque, como recientemente ha afirmado Olga Sabido (2022), excluir a las clásicas tiene un costo en términos de imaginación sociológica.

El personal docente de Teoría Sociológica tenemos un compromiso especial con nuestra comunidad educativa y disciplinar; es importante cómo enseñamos “Teoría sociológica”, un área de saber especialmente prestigiosa que —a causa de las relaciones históricas de poder material y simbólico dentro de la disciplina— pareciera gritar: “si así te lo enseñan en las clases de Teoría Sociológica, así *es* la sociología”, y eso tendrá un peso en la actividad profesional y docente de las nuevas generaciones de sociólogos y sociólogas. La ausencia de mujeres en los contenidos y bibliografía de los cursos de Teoría Sociológica ejerce una violencia epistémica (Güereca, 2016; Aldana, 2021) por la que parecería ponerse en duda la posibilidad misma de que las mujeres sean sociólogas. Pero las sociólogas sí que existimos, y existimos porque resistimos.

¹ Con “androcéntrico” nos referimos a ver la experiencia de vida masculina como representativa de la experiencia humana en su totalidad. Con “patriarcal”, a que las principales instituciones sociales por las que circula el poder, como las educativas, están puestas al servicio de los intereses masculinos (Varela, 2019, pp. 84, 105).

² También recuperamos la experiencia del Seminario de Transversalización de la Perspectiva de Género, de la FCPyS, en el que diseñamos colectivamente un instrumento para analizar los programas de las asignaturas de todas las carreras que ahí se imparten, y que hasta el momento hemos empleado para la revisión de las asignaturas del tronco común. Agradezco y abrazo a mis compañeras de Seminario por todo lo aprendido juntas.

³ Nota: todas las gráficas y tablas de esta obra son de autoría propia.

⁴ El texto que se incluye en esta asignatura no es de autoría femenina única, sino que se trata de un libro escrito por una mujer y dos hombres.

UNIDAD I

La Sociología Funcionalista más allá de los hombres del Norte global

Esta Unidad se dedica a intervenir la asignatura *Sociología Funcionalista*, de tercer semestre, del Plan de Estudios de la Licenciatura en Sociología en la FCPyS de la UNAM. Se comienza con la descripción del Programa oficial, para después plantear críticas y una propuesta para su modificación. Finalmente, aportamos dos recursos didácticos para facilitar el cambio: el primero, para incluir a Harriet Zuckerman y a Matilda White Riley; el segundo, para hacer una re-lectura situada de la tradición funcionalista desde América Latina.

Descripción del programa actual de Sociología Funcionalista

El programa que vamos a comentar en esta unidad se ubica en el tercer semestre, después de que el estudiantado ya ha cursado las siguientes asignaturas del eje teórico: *Sociología Clásica: La crítica al capitalismo (Marx y los primeros marxismos)* (primer semestre); *Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint-Simon, Comte y Durkheim)* (primer semestre); y *Sociología Clásica: Sociología Comprensiva (Dilthey, Weber y Simmel)* (segundo semestre). Después de ese recorrido por el primer año de formación, en tercer semestre llegamos al curso titulado *Sociología Funcionalista (Merton, Parsons, Alexander, Luhmann)*. El objetivo general que plantea el Programa oficial es: “El alumno conocerá e interpretará la tradición sociológica que caracteriza al funcionalismo como forma de observación y explicación de la sociedad, la importancia de las relaciones sociales y la posición de los individuos como elementos funcionales del orden social”. Ese Objetivo general se desdobra en cinco Objetivos específicos:

“El alumno será capaz de:

1. Analizar la propuesta teórica de Talcott Parsons en cuanto a sus objetivos, construcción, contexto y trascendencia para la sociología.
2. Identificar las problemáticas que presenta la propuesta parsoniana en cuanto a su idea de Función, postulados funcionales, prerequisites y consecuencias de las acciones.
3. Distinguir las aportaciones que Robert Merton ofrece a la teoría sociológica en relación al estructural-funcionalismo y a las teorías de alcance medio.
4. Conocer y entender la recuperación de la tradición estructural-funcionalista por diferentes autores en particular el Neofuncionalismo de Jeffrey Alexander.
5. Comprender los elementos de la teoría de la observación de la sociedad como sistema propuesto por Niklas Luhmann”.

Los contenidos temáticos se dividen en cuatro unidades:

1. Teoría general de la acción social (Talcott Parsons).
2. Estructuras y funciones (Robert Merton).
3. Revisión y análisis contemporáneos. Neofuncionalismo (Jeffrey Alexander).
4. Reivindicación de la función como forma de observación. Teoría de sistemas (Niklas Luhmann).

Para cada unidad, se distinguen cuatro o cinco subtemas.

Críticas y propuestas al Programa oficial

Crítica: el Programa oficial está redactado en un lenguaje excluyente, ya que en los Objetivos específicos se habla de “el alumno”, lo que da cuenta de que en el diseño de los procesos educativos institucionales muchas veces simplemente se parte del supuesto de que es un varón a quien se enseñará, a pesar de que en el caso de la carrera de Sociología en la FCPyS, hay incluso más estudiantes mujeres que hombres. O bien, se parte del supuesto de que da igual enseñar a quien sea, independientemente de su identidad sexo-genérica. Sin embargo, este constructo es equivocado. La identidad sexo-genérica *sí* importa porque contribuye a configurar la experiencia de vida de cada persona, su posición

en las relaciones de poder, y a exponerla a más o menos violencias estructurales. Por tanto, la diversidad de subjetividades sexo-genéricas que habitan nuestras aulas constituye un elemento importante a considerar al momento de diseñar e impartir nuestros cursos.

Propuesta: debemos guardar una vigilancia ética del lenguaje con el que nos expresamos porque, sin proponérselo, podemos reproducir sistemas de opresión. Rompamos con la “inercia patriarcal” (López, 2021) en nuestro lenguaje cotidiano y usemos un lenguaje incluyente que no pierda de vista la diversidad de la comunidad de la que formamos parte. En lugar de “el alumno”, podemos hablar de “el alumnado”, “el estudiantado”, “las y los estudiantes”, o quizá hasta atrevernos a romper reglas refiriendo a “lxs estudiantes” (pues después de todo, “las y los” sigue siendo binario).

Crítica: en el Programa oficial no se comienza con ninguna contextualización histórica o intelectual, sino que de inmediato se entra a la propuesta teórica de Talcott Parsons; en la bibliografía tampoco se incluye ninguna lectura orientadora en esa dirección. Esta falta de contextualización puede generar la impresión de que no es necesaria por tratarse de una “sociología universal”. En efecto, parece que en los cursos de Teoría Sociológica se parte del supuesto de la existencia de esta *sociología universal* que ha analizado cómo es *la sociedad* sin que influya el lugar desde el que la analizan, que, casualmente, siempre es Estados Unidos o las principales potencias de Europa Occidental.

Propuesta: frente a dicho escenario, se propone hacer un ejercicio de análisis situado de la escuela funcionalista y de su momento de esplendor, comenzando el curso con un primer tema que dé cuenta de las condiciones geopolíticas predominantes tras el fin de la Segunda Guerra Mundial con la hegemonía estadounidense. Para ello, se sugiere recurrir a “La edad de oro” en *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm (2011). Esto, además, permite conectar los contenidos de este curso teórico con aquellos de la asignatura *Historia social moderna y contemporánea*, que el estudiantado habría cursado en segundo semestre.

Crítica: el Programa oficial centraliza el eje canónico (Debia, 2019), esto es, se presenta como un curso monográfico en torno a las ideas de los grandes pensadores de esta tradición (como lo anuncia la inclusión de los nombres de los autores en el título de la asignatura), insistiendo en una

pauta narrativa a-sociológica que reconstruye la historia de la sociología siguiendo la trayectoria de grandes caudillos sociológicos solitarios. Con esto, además, se enseña teoría sociológica siguiendo un sesgo meritocrático y capitalista que plantea tradiciones antagónicas y “en competencia”, quizá exaltando demasiado las divergencias entre escuelas de pensamiento, para lo que a veces es necesario simplificar los posicionamientos, así como dejar de explorar los puentes y vínculos existentes entre escuelas, a lo que Mary Jo Deegan denomina “categorización y dicotomización patriarcal” (1991, p. 23).

Propuesta: como lo planteamos anteriormente en otro espacio, una clave para la reconstrucción feminista de la sociología es “despatriarcalizar la pauta narrativa de construcción de la memoria sociológica, de modo que en lugar de privilegiar la identificación de padres fundadores solitarios, se busque reconstruir comunidades dialógicas atravesadas por relaciones intergeneracionales de poder” (Aldana, 2020, p. 90). Por ello, resulta conveniente eliminar los nombres de los sociólogos del título de la asignatura¹ para evitar estudiar autores de manera aislada y, en cambio, procurar reconstruir al funcionalismo estadounidense a manera de una comunidad dialógica mixta atravesada por relaciones tanto de poder como de cooperación.

Crítica: de cada autor a estudiar, el programa se concentra en lo que se concibe como el *corpus* teórico aportado por cada uno, como su “gran teoría” (como el propio Parsons lo plantea). Con esto, se reafirma una organización binaria y jerárquica de la sociología que distingue tajantemente teoría sociológica/práctica sociológica, dando a la primera la posición superior, y olvidando que “al resolver problemas prácticos, a menudo se contribuye a la teoría sociológica básica y a la metodología” (Smelser, en Riley, 1987, p. 5).

Propuesta: no circunscribirse tan estrechamente al estudio de la “exposición teórica” del estructural-funcionalismo para incluir también investigaciones sobre temáticas específicas. Esto permite que, además de abordar la propuesta teórica de Talcott Parsons, se incluya en la bibliografía básica la revisión de un texto como *La estructura social de la familia*, en donde encontramos sus planteamientos acerca de los roles de género, así como de la posición de las mujeres en las sociedades modernas.

Asimismo, incluir investigaciones sobre temáticas específicas ayuda a remediar otra crítica al Programa oficial: ni la bibliografía básica ni la complementaria incluyen ni un solo texto de autoría o coautoría femenina. Esto sugiere que ninguna mujer ha dicho nada relevante desde o sobre la tradición funcionalista, lo cual es falso. La ampliación de la mirada para incluir investigaciones sobre temáticas específicas desde la tradición funcionalista hace que reaparezca la participación de las sociólogas. Proponemos incluir como Tema 4, “El abordaje funcionalista de objetos de estudio específicos”, comenzando con el subtema 4.1, “El análisis funcionalista de la ciencia como institución: Robert Merton y Harriet Zuckerman”,² con lo que se podrá explorar no sólo “la propuesta teórica” de Merton, sino también sus estudios específicos sobre sociología de la ciencia, que no desarrolló en solitario, sino en compañía de otros y otras colegas, incluida Harriet Zuckerman, quien además, por cierto, fue su esposa. Como segundo subtema se propone: 4.2, “El análisis funcionalista de la edad y el envejecimiento: Matilda White Riley”. Para atender esta última propuesta, desde este material aportamos el “Recurso didáctico para la reconstrucción de la enseñanza de la Sociología Funcionalista: Harriet Zuckerman y Matilda White Riley”.

Crítica: en las discusiones del seminario PAPIME,³ hubo consenso sobre que Niklas Luhmann está fuera de lugar en el curso de Sociología Funcionalista y habría que buscar otra asignatura donde su presencia tuviera mayor coherencia.⁴

Propuesta: se recomienda sacar a Luhmann de los contenidos temáticos y, en su lugar, cerrar el curso con el Tema 6, “Influencia del funcionalismo en la Sociología científica latinoamericana”. Esto dará herramientas para fortalecer ese estudio situado de la tradición funcionalista del que antes se habló, así como para revertir la última crítica que esbozaré al Programa oficial: todos los autores incluidos en los contenidos, en biografía básica y complementaria, además de hombres, son estadounidenses o europeos. Para poder atender esta última propuesta, desde este material aportamos el “Recurso didáctico para situar la enseñanza de la tradición funcionalista. El funcionalismo realmente existente en América Latina”, texto con el que concluimos esta primera Unidad.

Crítica	Propuesta
Lenguaje excluyente: “el alumno”.	Lenguaje incluyente: “el alumnado”, “el estudiantado”, “las y los estudiantes”, “lxs estudiantes”.
No hay contextualización histórica alguna, como si se estudiara una inexistente “sociología universal”.	Incluir un tema inicial de contextualización de la hegemonía estadounidense después de la segunda posguerra.
Curso monográfico en torno a genios solitarios.	Eliminar los nombres de los autores del título de la asignatura. Reconstrucción del funcionalismo estadounidense como una comunidad dialógica mixta.
Se centra la revisión de cada autor en torno a su “gran teoría”.	No circunscribirnos a la “exposición teórica” y abrirnos al estudio de problemáticas específicas desde el enfoque funcionalista.
Bibliografía básica y complementaria 100% masculina.	Integrar al curso la revisión de textos de Matilda White Riley y de Harriet Zuckerman.
Luhmann no está debidamente ubicado en el curso de Sociología Funcionalista.	Cerrar el curso con el tema de la influencia del Funcionalismo en la Sociología científica latinoamericana recurriendo a textos escritos por pensadores de nuestra región.
Todos los autores incluidos en los contenidos, en biografía básica y complementaria, además de hombres, son estadounidenses o europeos.	

El Programa nutrido con las propuestas

SOCIOLOGÍA FUNCIONALISTA

OBJETIVO: Las y los estudiantes serán capaces de analizar los ejes de debate y contextos de emergencia y desarrollo de la sociología funcionalista como una comunidad dialógica mixta que nació en Estados Unidos y también tuvo influencia en América Latina.

Objetivos específicos:

Las y los estudiantes:

- Analizarán el contexto de emergencia de la Sociología Funcionalista en Estados Unidos.
- Estudiarán el enfoque de Talcott Parsons.
- Conocerán el enfoque de Robert Merton.
- Ubicarán análisis de objetos de estudio específicos abordados desde el enfoque funcionalista a través de trabajos de Harriet Zuckerman y de Matilda White Riley.
- Conocerán el enfoque de Jeffrey Alexander.
- Analizarán la influencia del funcionalismo en las primeras fases de institucionalización de la Sociología en América Latina y México.

Tema I. Introducción. El contexto de emergencia de la Sociología funcionalista: la hegemonía estadounidense tras la Segunda Guerra Mundial

- Hobsbawm, Eric. (2011). La edad de oro. *Historia del siglo XX*. Crítica.

Tema 2. El funcionalismo clásico. Talcott Parsons

2.1. La primera teoría de la acción

- Parsons, Talcott. (1986). La estructura de la acción social (Capítulos I, II y XIX). En Gilberto Silva Ruiz, Guillermo Garduño Valero y Salvador López Cedillo (Comps.), *Antología de Teoría Sociológica Clásica. Talcott Parsons* (pp. 61-161). FCPyS-UNAM.

2.2. El modelo trisistémico

- Parsons, Talcott y Shils, Edward. (1986). Algunas categorías fundamentales de la teoría de la acción: exposición general; Los dilemas de la orientación y las variables patrones. *Hacia una teoría general de la acción* (pp. 163-212). FCPyS-UNAM.

2.3. El modelo AGIL

- Parsons, Talcott. (1986). El concepto de sociedad: los componentes y sus relaciones recíprocas; Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación. En Gilberto Silva Ruiz, Guillermo Garduño Valero y Salvador López Cedillo (Comps.), Cap. II en *La sociedad* (pp. 439-496). FCPyS-UNAM.
- Parsons, Talcott. (1987). Contrapunto y desarrollo posterior: la era de las revoluciones; La nueva sociedad dirigente y el modernismo contemporáneo. *El sistema de las sociedades modernas* (pp. 93-154). Trillas.
- Parsons, Talcott. (1986). La estructura social de la familia. En Erich Fromm, Max Horkheimer y Talcott Parsons, *La familia*. Península.

Tema 3. Funciones manifiestas y latentes: Robert Merton

3.1. Funciones objetivas/finalidades subjetivas

3.2. Funciones manifiestas y funciones latentes

3.3. Consecuencias no buscadas

3.4. Teorías de alcance medio

- Merton, Robert. (1964). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Tema 4. El abordaje funcionalista de objetos de estudio específicos

4.1. El análisis funcionalista de la ciencia como institución: Robert Merton y Harriet Zuckerman

- Aldana, Selene. (2023). Recurso didáctico para la reconstrucción de la enseñanza de la Sociología Funcionalista: Harriet Zuckerman y Matilda White Riley. *La participación femenina en la Sociología Funcionalista e Interpretativa*. FCPyS-UNAM.
- Merton, Robert. (1988). The Matthew effect in science II: cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Isis*, 79(4), 606-623.

- Zuckerman, Harriet. (2011). The Matthew effect writ large and larger: A study in sociological semantics. *Concepts and the Social Order* (pp. 121-164). Central European University Press.
- Zuckerman, Harriet. (1992). The proliferation of prizes: Nobel complements and Nobel surrogates in the reward system of science. *Theoretical Medicine*, 13(2), 217-231.

4.2. El análisis funcionalista de la edad y el envejecimiento: Matilda White Riley

- Deegan, Mary Jo. (1991). Matilda White Riley. *Women in Sociology. A bio-biographical sourcebook* (pp. 327-334). Greenwood Press.
- Riley, Matilda White. (1987). On the significance of age in Sociology. *American Sociological Review, ASA*, 52(1), 1-14.

Tema 5. Neofuncionalismo. Jeffrey Alexander

5.1. Neofuncionalismo como crítica constructiva al estructural-funcionalismo

5.2. Dimensiones fundamentales de la teoría sociológica: teoría-hecho; orden social-acción

- Alexander, Jeffrey C. y Núñez, Rosa María. (1988). El nuevo movimiento teórico. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 6(17), 259-307.
- Alexander, Jeffrey C. (1990). *El vínculo micro-macro*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Alexander, Jeffrey C. y Colomy, Paul. (2015). Neofuncionalismo hoy. Reconstruyendo una tradición teórica. *Sociológica México*, 20(7).

Tema 6. La influencia del funcionalismo en la Sociología científica en América Latina

- Aldana, Selene. (2023). Recurso didáctico para situar la enseñanza de la tradición funcionalista. El funcionalismo realmente existente en América Latina. *La participación femenina en la Sociología Funcionalista e Interpretativa*. FCPyS-UNAM.
- Marini, Ruy Mauro. (1991). La crisis del desarrollismo. En Ruy Mauro Marini y Mária Millán (Coords.), *La teoría social latinoamericana* (pp. 135-154). El Caballito.
- Salomone, Alicia. (1996). Mujeres e ideas en América Latina. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 13, 143-149.
- Andrade, Alfredo. (1998). Modernidad en la sociología mexicana de la primera mitad del siglo XX. En Gina Zabludovsky (Coord.), *Teoría sociológica y modernidad*. UNAM/Plaza y Valdés.
- Girola, Lidia y Olvera, Margarita. (1995). La sociología en México en los años cuarenta y cincuenta. En Verónica Camero Medina (Coord.), *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*. FCPyS-UNAM, UAM-Azcapotzalco.

Recurso didáctico para la reconstrucción de la enseñanza de la Sociología Funcionalista: Harriet Zuckerman y Matilda White Riley

*Tema 4.1. El análisis funcionalista
de la ciencia como institución social:
Robert Merton y Harriet Zuckerman*

Consideramos que es un error separar “la producción teórica” de un autor de sus investigaciones empíricas, como ocurre en el caso de Robert Merton en nuestro Plan de Estudios, quien aparece en *Sociología Funcionalista* con la primera y con las segundas en la asignatura optativa *Sociología de la Ciencia*. Si bien resulta oportuno que en esta última haya una mayor profundización en la propuesta mertoniana sobre el estudio sociológico de la ciencia —que como sabemos constituye un parteaguas en esta especialidad—, también en *Sociología Funcionalista* deberían abordarse, relacionando los ejes fundamentales en torno a este tema con su enfoque teórico general, los cuales, en buena parte, construyó en compañía de su esposa Harriet Zuckerman.⁵ Harriet conoció a Merton a mediados de la década de 1960, cuando, 27 años mayor que ella, fue su profesor en el doctorado en Sociología en la Universidad de Columbia, así como su director de tesis. Desde entonces, estudian conjuntamente a la ciencia como institución social que guarda una relación recíproca y dinámica con la sociedad en que se desenvuelve.

En su tesis doctoral, Harriet comienza con el que será su principal tema de estudio a lo largo de su trayectoria: la élite científica, usando una metodología mixta que incluye entrevistas a cientos de científicos estadounidenses ganadores del premio Nobel, conteo de citas científicas y correlación de datos estadísticos, cuyo resultado es la publicación, en 1979, de *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*.

Zuckerman afirma que la ciencia, como cualquier otra institución social, tiene su propia jerarquía interna, en la que el reconocimiento simbólico dado por los mismos colegas es la medición del éxito; prima por sobre otro tipo de retribuciones, como son las monetarias, y se traduce en: otorgamiento de premios, becas, número de citas, títulos honoríficos, cátedras distinguidas, ser parte de consejos de revistas científicas, por ejemplo. Con ello, se desarrolla una brutal estratificación del reconocimiento en la ciencia, donde quienes reciben premios a su trayectoria son una minoría, compuesta principalmente por una gerontocracia de varones caucásicos. La supuesta neutralidad en los rankings no se cumple

porque, en su mayoría, los galardones se otorgan por y para un círculo endogámico poderoso, sin cuestionar el estándar científico dominante y perpetuando las líneas de investigación recurrentes. Muestra de ello es que, en sus investigaciones, encontró que la mitad de personas galardonadas con el premio Nobel habían estudiado en una de cuatro universidades estadounidenses: Harvard, Columbia, Berkeley y Princeton, a pesar de que dichos colegios sólo producían 14% de todas las personas doctorandas en la ciencia.

Muy al estilo funcionalista, lo que más interesa a Zuckerman y a Merton (Zuckerman, 2011, p. 126) es identificar, describir y analizar los *mecanismos específicos* a través de los cuales opera esa estratificación en la ciencia. Resaltan en particular el mecanismo de las *ventajas acumulativas*, las cuales resultan de repetitivos procesos por los que un número reducido de participantes de la ciencia concentran las oportunidades de éxito y reconocimiento en el curso del tiempo, produciendo crecientes disparidades en el acceso al prestigio. El reverso son las *desventajas acumulativas*, esto es, la sumatoria de fracasos para otras personas: “algunos individuos son identificados como especialmente prometedores, mientras otros no” (Zuckerman, 2011, p. 127). Los procesos de ventajas acumulativas resultan en una estructura de clases en la ciencia que opera a través de una distribución estratificada de oportunidades entre participantes (Merton, 1988, p. 616; Zuckerman, 2011, pp. 127-128; García, 2022, pp. 45-46).

En 1968, la revista *Science* publica el célebre artículo de Robert Merton, “The Matthew effect in science”. Recuperando las entrevistas de la tesis doctoral de Zuckerman y el planteamiento de ésta de que “se suele dar crédito a la gente que ya es famosa” (Zuckerman, en Merton, 1988, p. 607), Merton nombra a esto el *efecto Mateo* en alusión al proverbio bíblico de Mateo (13:12): “Al que tiene se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero al que no tiene se le quitará aun lo que tiene”.

Veinte años después, en 1988, Merton publica un segundo artículo sobre el tema, “The Matthew effect in science, II”, en el que, recordando al primero, incluye una nota al pie, una especie de confesión o *mea culpa*: ahora “me es evidente que recurrí a tal extensión a las entrevistas y otros materiales del estudio de Zuckerman, que el artículo debió haber aparecido como una autoría conjunta” (Merton, 1988, p. 607; Zuckerman, 2011, p. 130).⁶ Desde entonces, cada que refirió a ese artículo, lo hizo reconociéndola a ella como

coautora y las veces que el artículo se re-editó incluyó la nota al pie. A partir de ésta, Margaret Rossiter propone distinguir entonces del efecto Mateo, el *efecto Matilda*,⁷ para dar cuenta de la persistente minimización de las contribuciones de las mujeres a la ciencia, que en ocasiones ha incluido atribuir a hombres contribuciones originales de mujeres (Zuckerman, 2011, p. 132; García, 2022, p. 48).

Pero Harriet Zuckerman cierra filas con su compañero y otrora profesor cuando afirma: “La verdad es que nunca reclamé (ni en privado ni en público) que la autoría solitaria de Merton fuera injusta. Nunca pedí que fuera corregida. Estaba tan convencida como ahora, de que las ideas realmente fundamentales que el artículo presentaba eran suyas” (Zuckerman, 2011, p. 130).⁸

Tema 4.2. El análisis funcionalista de la edad y el envejecimiento: Matilda White Riley

Para el Tema 4.2, El análisis funcionalista de la edad y el envejecimiento: Matilda White Riley (1911-2004), proponemos recuperar a esta pensadora, quien fuera directora de la compañía pionera en investigación de mercado, fundada por su padre, Market Research Company of America, por medio de la cual entra en contacto con Paul Lazarsfeld. En la década de 1930, junto con su esposo, John Riley,² forma parte de la generación que inauguró el Departamento de Sociología en Harvard, donde fue la primera en ocupar un cargo de asistente de investigación. Así que hizo parte de una comunidad dialógica junto con personalidades de la sociología estadounidense como Sorokin, Parsons, Merton y Lasarzfled. Muestra de la relevancia que llegó a tener, es que fue Presidenta de la Asociación Americana de Sociología (ASA, por sus siglas en inglés) en 1986.

Su área de especialización más importante fue la *sociología de la edad*, que parte de que el envejecimiento no es un proceso biológicamente determinado, sino que se desarrolla influido por el cambio social. Reconoce la existencia de dos dinámicas interrelacionadas:

1. Procesos de cursos de vida individuales que van envejeciendo.
2. Cambios de las estructuras sociales.

Entre ambas, hay relaciones de *interdependencia*: “el cambio social afecta a las instituciones en que las personas envejecen; y las formas en que las personas envejecen responden a esas instituciones cambiantes” (Riley, 1987, p. 57). Para Matilda White, la tarea de la sociología de la edad es estudiar los *mecanismos específicos* a través de los cuales operan esas relaciones de interdependencia (Riley, 1987, p. 10).

La autora identifica tres mecanismos fundamentales:

1. *Principio de las diferencias por cohorte en el envejecimiento*: como las sociedades cambian, las personas en diferentes cohortes envejecen de modos distintos.
2. *Principio de la influencia de la cohorte en el cambio social*: como los miembros de cohortes sucesivas envejecen de nuevas formas, contribuyen a los cambios en la estructura social.
3. *Principio de asincronía*: las dos dinámicas —la del envejecimiento de las personas y el cambio social— son interdependientes, pero *no* están sincronizadas. Cada dinámica tiene su propio tiempo.

En sus textos sobre sociología de la edad, la autora da cuenta de la tradición intelectual y de la comunidad dialógica de la que proviene refiriendo a autores como Durkheim, Sorokin, Neil Smelser, Parsons y Merton. Más aún, parte del marco conceptual parsoniano del sistema social y la integración. Sin embargo, su trabajo no se mueve en el nivel de la gran teoría reivindicada por Parsons, sino en el de las teorías de alcance medio de Merton y su búsqueda de mecanismos específicos. A pesar de esta importante influencia del funcionalismo en su trabajo —razón por la que sugerimos integrarla a este curso—, en ella no encontramos el sesgo objetivista que muchas veces se ha criticado al funcionalismo, sino que en los análisis de la autora reconocemos una tendencia constructivista por la que enfatiza que las estructuras sociales cambian porque las personas las transforman conforme envejecen.¹⁰ Así que nos parece que se trata de una propuesta interesante desde la tradición de la sociología funcionalista estadounidense que puede recuperarse en la asignatura dedicada a ésta para dar cuenta de su aplicación en investigaciones específicas.

Para evitar que las autoras que vamos integrando a nuestros Programas de Estudio se queden aisladas en un único tema de una sola asignatura —la guetización de las mujeres—, hay que buscar incorporarlas a otros cursos donde resulten pertinentes. Por sus contenidos y metodología, la sociología de la edad de Matilda White Riley también puede ser provechosamente recuperada para las asignaturas de *Socio-demografía*; *Metodología aplicada a las Ciencias Sociales II*, y para la optativa de *Antropología de las edades*.

Recurso didáctico para situar la enseñanza de la tradición funcionalista. El Funcionalismo realmente existente en América Latina

¿Por qué abrimos un espacio para hablar de la conformación de la sociología en América Latina en un Cuaderno de Trabajo sobre las clásicas de la disciplina? Pues porque en nuestro caminar por este proyecto de intervención educativa hemos entendido que despatriarcalizar la formación sociológica forma parte de una apuesta más grande por descolonizarla. Como ya lo ha afirmado María Galindo (2013), “no se puede descolonizar sin despatriarcalizar”.¹¹ Después de todo, la visión binaria y androcéntrica en la academia latinoamericana nos fue impuesta desde la modernidad colonial. En el Plan de Estudios de Sociología en la FCPyS, persiste un coloniaje intelectual por el que nuestros cursos teóricos no incluyen la producción latinoamericana —ni de mujeres ni de ningún otro género—, que se confina al curso de cuarto semestre *Pensamiento social y político latinoamericano*. Nueve cursos para la teoría sociológica europea y estadounidense —que parece entenderse como si fuera algo así como la “sociología universal”— frente a un solo curso de “pensamiento” social latinoamericano, como si éste no fuera también teoría sociológica. Además de la desproporción en el espacio que se da por un lado a la Teoría Sociológica y por otro al Pensamiento Latinoamericano, se les separa en dos segmentos desligados de áreas del conocimiento sin vasos comunicantes. Nuestro Plan de Estudios está atravesado por relaciones históricas de poder, académicas y extra-académicas, en las que América Latina y sus saberes aparecen feminizados —en relación de subordinación— respecto del masculinizado Norte global y su conocimiento científico.

Creemos que el curso de Sociología Funcionalista presenta una muy buena oportunidad para ir denunciando y rompiendo con ese coloniaje intelectual y con la violencia simbólica que implica para las personas latinoamericanas, al permitirnos incluir en sus contenidos el estudio de la importante influencia que el funcionalismo ejerció en los comienzos de la institucionalización de la sociología en América Latina y en México. Con esto vinculamos Teoría sociológica clásica-Historia de América Latina-Pensamiento social y político latinoamericano, tres áreas del conocimiento que en nuestro Plan de Estudios tienden a aparecer segmentadas.

En América Latina, la sociología se comienza a institucionalizar durante las décadas de 1940 y 1950 en el clima de la reorganización del orbe después de la Segunda Guerra Mundial bajo la hegemonía de Estados Unidos y su “euforia por el desarrollo” (Castañeda, 2004, p. 165), pero también de los procesos de descolonización y de conformación del Tercer Mundo. Para domesticar a este último y hacer contrapeso a su inconformidad frente al sistema capitalista, desde el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas se crearon comisiones económicas regionales con asiento en Europa, Asia, África, Lejano Oriente y América Latina. Su propósito era proponer políticas de desarrollo a partir del estudio de los problemas regionales, y sobre todo, como lo indica Ruy Mauro Marini (1991, p. 136), que los países capitalistas centrales justificaran las enormes desigualdades sociales, así como convencer a los países periféricos de que “a ellos también se les abrían posibilidades de progreso y bienestar”. En ese marco, en 1948, en Santiago de Chile, se crea la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

De entrada, las comisiones crearon, difundieron y promovieron la *teoría del desarrollo*, o “teoría funcionalista de la modernización”, como también la llama Adrián Sotelo (1996, p. 22) por la fuerte influencia que recibe del estructural-funcionalismo estadounidense. Ésta plantea que todas las sociedades capitalistas pasan por un *continuum* evolutivo compuesto por las fases sucesivas de subdesarrollo y desarrollo. El desarrollo es la transición lineal de una sociedad tradicional a una moderna, recorrido que Estados Unidos y los países de Europa Occidental ya habían experimentado, y que debía ser reproducido por el resto, para lo cual debían generar las condiciones adecuadas, incluyendo la asimilación de valores y patrones de conducta de las sociedades industriales (Sotelo, 1996, p. 22).¹² El

subdesarrollo es entonces la situación pre-industrial, antesala al desarrollo económico pleno (Sotelo, 1996, p. 26), parte de la cual se desprende cierto grado de pasajera dependencia hacia las economías plenamente industrializadas.

Los dos momentos de la misma economía capitalista se pueden distinguir entre sí mediante criterios cuantitativos de medición con una serie de indicadores que permiten clasificar a las distintas economías nacionales y “registrar su avance en la senda del desarrollo”: indicadores como tasas de natalidad, mortalidad, esperanza de vida, índice de alfabetización y escolaridad, grado de industrialización, ingreso per cápita o niveles de pobreza (Sotelo, 1996, p. 21).

En la progresión del subdesarrollo al desarrollo, por un tiempo, se presentará la situación de *dualidad estructural*, en la que se oponen un sector moderno de la economía y un sector tradicional no capitalista. Para superar la dicotomía y la condición de subdesarrollo, la política económica adecuada debía dirigirse a la *modernización*, entendida como el acercamiento de las condiciones económicas, sociales, institucionales e ideológicas a “los patrones vigentes en los países capitalistas centrales” (Marini, 1991, p. 138; Sotelo, 1996, p. 24).

Pero como señala Ruy Mauro Marini, la Cepal no actuará únicamente como transmisora de la teoría del desarrollo promovida en los distintos centros regionales, sino que “será instrumentalizada por la burguesía industrial” (1991, p. 140), por lo que desarrolla su propia versión teórica en aquello que se ha denominado *desarrollismo*, que “fue la ideología de la burguesía industrial latinoamericana” (p. 144), que “en el curso de los años 50, junto al avance de la burguesía industrial [...] se convierte en la ideología dominante y en la matriz por excelencia de las políticas públicas” (p. 145).

El desarrollismo parte de su crítica a la teoría clásica del comercio internacional de David Ricardo y su principio de las ventajas comparativas, que plantean que para que las transacciones en el mercado mundial resulten provechosas para todas las partes, cada país debe asegurarse “condiciones privilegiadas de competencia” especializándose “en la producción de los bienes en que pueda lograr mayor productividad”, determinada por factores como la fertilidad del suelo o la disponibilidad de recursos minerales (Marini, 1991, p. 140). Se prescribía entonces un “modelo de desarrollo

hacia afuera”, ya que la división internacional del trabajo especializa a la región de América Latina como abastecedora de materias primas de los países industrializados (Sotelo, 1996, p. 25). La Cepal refuta advirtiendo que la realidad histórica ha mostrado que ése no es el camino al desarrollo para la región, ya que desde 1870 ha existido una tendencia constante hacia el deterioro de los términos de intercambio en detrimento de los países exportadores de productos primarios, ocasionada por la brecha tecnológica entre los países industrializados y los otros donde la falta de industrialización no permite la expansión de la oferta de empleo y genera un excedente de fuerza de trabajo en el sector primario y el de servicios, abaratando los salarios e impidiendo la dinamización del mercado interno. El desarrollismo cepalino conservaba las nociones de dualismo estructural y de modernización al delimitar desarrollo-subdesarrollo no en una relación de antagonismo, sino de continuum (Marini, 1991, pp. 141-142).

Frente al modelo de desarrollo hacia afuera, la Cepal plantea como medio para que la región supere el subdesarrollo, la política económica de “desarrollo autónomo” o “desarrollo hacia adentro”, basada en la intervención estatal con una política gubernamental de “traslado del eje de acumulación hacia las actividades industriales en detrimento de la agricultura”, de industrialización por sustitución de importaciones y de ensanchamiento del mercado interno (Marini, 1991, p. 137; Murga y Boils, 1979, p. 15; Sotelo, 1996, pp. 21, 24, 25). La industrialización era planteada entonces como la panacea, capaz de crear empleo, elevar los salarios, activar al mercado interno, llevar el desarrollo tecnológico al trabajo, aumentar la productividad, poner fin a las transferencias internacionales de valor y corregir los desequilibrios y desigualdades sociales. Y esa industrialización sería orquestada a través de política económica, porque muy al estilo funcionalista, el Estado es visto como “algo situado arriba de la sociedad y capaz de dotarse de una racionalidad instrumental” (Marini, 1991, p. 143).

Para dirigir esa modernización a través de políticas económicas, se requería un nuevo tipo de especialistas: “una suerte de ingenieros sociales capaces de llevar adelante las políticas” (Castañeda, 2004, p. 165), así que desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en 1949 se promueve la creación de “escuelas de ciencias sociales en países donde no existiesen” para la formación de *profesionales*. “Esto permitió la apertura del espacio para las ciencias sociales

profesionales” (p. 166). Aunque esto, como afirman Antonio Murga y Guillermo Boils (1979, p. 20), se hizo trasplantando acríticamente al contexto latinoamericano los criterios estadounidenses para la formación de científicos sociales.

Nuestra disciplina se empieza a conformar desde los parámetros de lo que se dará en llamar *Sociología del desarrollo*, o bien, *Sociología científica*, que Murga y Boils (1979, p. 15) caracterizarán como la “adaptación para uso de latinoamericanos del estructural-funcionalismo predominante en los Estados Unidos, que va a dominar el terreno de la investigación social latinoamericana durante la década de los 50 y parte de los 60”.

La sociología científica se plantea como un proyecto para contribuir al proceso de modernización mediante estudios empíricos, tomando al “modelo occidental euro-norteamericano” como “el paradigma a alcanzar” (Sotelo, 1996, p. 22). Se veía a la sociedad como “un organismo sujeto a leyes naturales”, por lo que se planteaba “observar, experimentar y medir lo social de la misma manera que lo natural” (Girola y Olvera, 1995, p. 70). Con esto, la sociología científica se distanciaba de las generaciones anteriores de pensadores sociales latinoamericanos identificados con el ensayismo, el cual sería lanzado hacia el terreno de la no-sociología.

La sociología científica se interesa por el afinamiento continuo de los procedimientos y análisis numéricos de las investigaciones. La “perspectiva teórica dominante” reposa en autores estadounidenses como Richard Bendix, Seymour Lipset y Robert Merton (Murga y Boils, 1979, pp. 15, 19, 21). Casos paradigmáticos de esa tradición son la sociología de Gino Germani en Argentina o de Florestán Fernandes en Brasil (Andrade, 1998, p. 308).

En México, la posguerra “representa un periodo de reajuste y consolidación del Estado posrevolucionario” (Castañeda, 2004, p. 165), como parte del cual se promueve desde las élites del poder el desarrollo de ciencias sociales profesionales que contribuyan al descubrimiento de las leyes que rigen a la sociedad, y con ello, a la modernización del país y a la solución de los “grandes problemas nacionales” (Andrade, 1998, p. 311).

En cuanto la Unesco propone en 1949 la creación de escuelas de ciencias sociales, Lucio Mendieta y Núñez se dispone a elaborar un proyecto para la formación de la Escuela Nacional de Ciencias Sociales —la antecesora de nuestra Facultad—, que incluía cuatro carreras: Ciencias Políticas, Periodismo, Ciencias Diplomáticas y Ciencias Sociales —que sólo más

tarde tomaría el nombre de Sociología—. “A partir de ese momento se abre por primera vez en México un programa de formación de sociólogos profesionales” (Castañeda, 2004, pp. 166-167).

En realidad, la sociología científica no es la única genealogía de nuestra disciplina en México; también existía una importante tradición humanista y hermenéutica aportada por los refugiados españoles y que encarnó particularmente en la figura de José Medina Echavarría. Sin embargo, la perspectiva de la sociología científica —en la que encontró sus cauces la tradición positivista que desde el siglo XIX existía en México— resultó preponderante en la institucionalización disciplinar, proceso que fue decididamente encabezado por Lucio Mendieta y Núñez, quien funda el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) en 1930, reestructurado y echado a andar de manera sistemática en 1939, el mismo año en que activa la *Revista Mexicana de Sociología* (RMS). Más de 20 años después de fundado el IIS, en 1951, hace lo propio con la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPS) (Andrade, 1998, p. 288). De este modo, durante la década de 1950, se define una identidad específica de la disciplina desde una “perspectiva empirista emparentada con la tradición latinoamericana de la Sociología científica” (Andrade, 1998, pp. 307-309).

Retomando elementos del proyecto durkheimiano, como el rompimiento con la especulación y el uso estadístico, Mendieta planteaba que las investigaciones del IIS y de la RMS debían colaborar con el poder aportando “una ciencia sociológica empírica” útil a las necesidades prácticas del gobierno, capaz de “descifrar la lógica de una sociedad que se desea transformar” (Girola y Olvera, 1995, p. 93), “encontrar las fórmulas de acción adecuadas para resolver los problemas sociales más importantes del país” (p. 79), “ofrecer elementos para el diseño de la política” y “evitar los males sociales proponiendo la organización adecuada del mundo” (Girola y Olvera, 1995, p. 89; Murguía, 1998, p. 324). Como lo señala Adriana Murguía, todo el proyecto de Medina se encontraba permeado por su perspectiva optimista y su fe en el progreso por las que no le cabía duda sobre la finalidad práctica de la sociología, entendida “casi como una ‘física social’. Ni sobre la evolución de la sociedad mexicana hacia la modernidad y que ésta significaba un avance en relación al pasado” (1998, p. 224). Esta perspectiva arrastraba con el lastre de tomar a la modernidad europea y

estadunidense “como marco de interpretación para el análisis de los procesos de transformación de nuestro país” (Andrade, 1998, p. 309).

Así que, como han indicado Lidia Girola y Margarita Olvera (1995, pp. 75-76), los primeros impulsos de institucionalización de la disciplina, como la fundación del IIS, no provienen “principalmente de la demanda societal ni comunitaria”, sino que son promovidos desde arriba “como parte del proyecto de una élite ilustrada, que mantenía estrechamente relaciones con el poder público” y con los intereses del régimen posrevolucionario. Sintomático del proyecto disciplinar del que fueron parte, algunos de los primeros egresados de la ENCPS trabajaron en lugares como: Centros de Bienestar familiar del Departamento del Distrito Federal, Instituto Mexicano del Seguro Social, Departamento de Previsión y Prestaciones Sociales, Oficina de Planeación Social y Económica, Secretaría de Salubridad y Asistencia, Dirección de Bienestar Social Rural o Instituto Nacional de la Vivienda (Girola y Olvera, 1995, pp. 91-92).

La sociología científica en México incluyó de manera muy importante la perspectiva del *indigenismo* que

[...] congruente con el interés gubernamental de la “unidad nacional” durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán (1946-1952), asumía como parte del proceso de modernización, la “integración cultural y económica” de los grupos indígenas [...], considerados “atrasados”, a la modernidad de los centros urbanos, de la industrialización y a la alfabetización en el idioma español (Andrade, 1998, pp. 300, 311).

De hecho, “en los primeros 10 años de existencia de la RMS se publicó un total de 39 trabajos sobre el tema indígena” (Andrade, 1998, p. 297), siendo un objeto de interés prioritario del propio Lucio Mendieta.

En efecto, en este proyecto de sociología es posible encontrar algunas tendencias en que claramente se manifiesta la influencia del pensamiento funcionalista, en particular, tratar a la sociedad como un organismo integrado, cuya cabeza es el Estado y que sigue regularidades o leyes que pueden ser científicamente descubiertas y dirigidas a través de una especie de ingeniería o física social que las conduzca según el mejor interés de la sociedad. Visto así, la cuestión central de la vida social es asegurarse de que el organismo social se halle en “equilibrio”, esto es, que exista una relación de correspondencia entre las diversas partes que componen al organismo y el todo.

No extraña entonces que los nombres de Parsons y Merton figuren entre aquellos que Lidia Girola y Margarita Olvera enlistan como los autores que resultaron de mayor interés en los primeros años del IIS y la RMS. Pitirim Sorokin, quien fuera profesor tanto de Parsons como de Merton, era uno de los autores extranjeros con más artículos publicados en la RMS, además de que mantenía comunicación con Lucio Mendieta, y hasta le prologó su libro *Teoría de los agrupamientos sociales* (Murguía, 1998, p. 324). De hecho, el propio “Mendieta y Núñez fue el abanderado de la cruzada que introdujo el funcionalismo y el positivismo en la metodología, y lo hizo a través de sus propios artículos y de la publicación de trabajos de autores principalmente estadounidenses” (Girola y Olvera, 1995, p. 74).

Es en ese contexto que se conforma una primera protocomunidad sociológica¹³ mexicana donde figuran, además del emblemático Mendieta, “Óscar Uribe Villegas, Jorge Martínez Ríos, Raúl Benítez Zenteno, Ma. Luisa Rodríguez Sala de Gómezgil, y, en la periferia, Ezequiel Cornejo y Héctor Solís Quiroga” (Girola y Olvera, 1995, pp. 86-87). Los ejes temáticos prioritarios eran el estatus de científicidad de la sociología, las cuestiones agrarias, el nacionalismo, la modernización, los temas del indigenismo, la sociología del derecho, la criminalidad y la sociología de la educación (Andrade, 1998, p. 311; Güereca, 2016, p. 14).

Entre esa lista de las primeras personas que hicieron sociología en el IIS podemos encontrar ya a la mujer pionera: María Luisa Rodríguez Sala de Gómezgil,¹⁴ entre los temas de su interés en los años iniciales de trayectoria están: regionalización, sociología de la música en Weber, el suicidio, sociología del conocimiento, e incluso es reconocida como fundadora de la sociología de la ciencia en el país (Girola y Olvera, 1995, p. 86; Difusión Digital, 2020). De manera específica, sus estudios sobre el suicidio durante principios de la década de 1960 presentan importantes características de la primera generación de sociología profesional en México, así que resulta interesante detenernos brevemente en ellos.

Encontramos el proyecto de la sociología científica como una disciplina compuesta de estudios empíricos que dan cuenta de cómo opera el organismo social para enmendar su rumbo y encauzarlo:

[...] un paso previo a la búsqueda de métodos preventivos, es el conocimiento de las características específicas que el fenómeno presenta en nuestra gran ciudad, ya que no es concebible lanzarse a poner el remedio a un fenómeno que no conocemos en forma detallada. Es por eso por lo que se

procedió a realizar una investigación socioestadística del suicidio en el D. F. (Rodríguez Sala de Gómezgil, 1963, p. 28).

También es sensible la influencia de la perspectiva del desarrollismo, ya que para la autora, el nudo problemático central a explicar está en las razones por las que los países más industrializados tienen tasas de suicidio mayores a los “países en proceso de desarrollo”, así como en que, al interior de México, las mayores tasas se ubican en las áreas más urbanizadas.

Asimismo, encontramos la impronta del pensamiento funcionalista clásico, explícitamente de Durkheim y de Merton. De Durkheim, por supuesto, la autora retoma el interés temático mismo, así como sus principios teóricos y su metodología basada en la correlación de datos estadísticos,¹⁵ ya que afirma, citando a José Gómez Robleda, que “para conocer la realidad es [...] necesario que entre la misma y el investigador se interpongan los números [...] las medidas de los caracteres investigados forman una imagen, que explica la conducta, o el funcionamiento del conjunto” (en Rodríguez Sala de Gómezgil, 1963, p. 29). De Merton recupera su noción de *anomia* como carencia de sentido de la existencia y sentimiento de vacío (1963, p. 85).

Los textos de Ma. Luisa Rodríguez sobre el suicidio siguen el andamiaje analítico del funcionalismo a través de algunos de sus conceptos centrales, como estatus, integración, equilibrio, estabilidad, conflicto y desajuste. Muy al estilo funcionalista, una de las líneas explicativas centrales que plantea en sus estudios es que las personas fijan sus metas, aspiraciones y acciones mediante la interiorización del sistema de valores de la sociedad, pero cuando estas metas no pueden alcanzarse o las personas no se identifican más con el sistema, se llega a un estado de anomia que puede conducir al suicidio.

Durante el curso de la vida el individuo aprende a ajustarse a su ambiente; sabe que pertenece a un grupo determinado [...] se ajusta a toda una organización social y se siente contento y feliz. Pero cuando algo sucede al individuo que le hace romper con este ajuste es cuando su personalidad se desmorona y surgen los conflictos internos que se reflejan en el exterior (Rodríguez Sala de Gómezgil, 1963, p. 24).

Pero ¿por qué María Luisa Rodríguez aparece tan solita en esa lista de la primera generación de “sociólogos” del IIS? Por supuesto, no es porque en aquel entonces ella fuera la única mujer pensando y escribiendo sobre el mundo social. Para nada. Mary Louise Pratt nos habla de un “extenso

corpus compuesto, al menos, durante los últimos ciento ochenta años”, de lo que denomina “ensayos de género”, esto es, textos escritos por mujeres cuyo tema central ha sido “el estatus y realidad de las mujeres en la sociedad moderna” (en Salomone, 1996, p. 146). En la época de la institucionalización de la sociología en América Latina, igual que ahora, muchas mujeres escribieron sus análisis sociales siguiendo formatos “no canónicos”, “formas más libres”, “géneros excluidos” o “géneros híbridos”, como son: novelas, poesía, ensayos, artículos periodísticos, historias de vida, autobiografías, diarios de viaje, cartas, manifiestos políticos, denuncias y expresiones de la cultura popular (Salomone, 1996, pp. 146-148; Debia, 2019, p. 4).

Se trata de una escritura que no se ha “ajustado al corpus textual desde el cual trabajó la historia de las ideas” (Salomone, 1996, pp. 146-148) y que en el proceso de institucionalización y profesionalización de la sociología en México y América Latina se marginó al lado de la no-sociología. Por eso, por ejemplo, el canon no reconoce a Rosario Castellanos, con sus obras de teatro, poemas, novelas y ensayos, como una relevante socióloga mexicana, a pesar de que en su obra hay presentes valiosos análisis sociales. De ahí que en otro espacio ya hemos propuesto como clave para la reconstrucción feminista de la sociología, ampliar los sitios de búsqueda de la genealogía de la disciplina más allá de las universidades (Aldana, 2020, p. 90). Mary Jo Deegan (2017, p. 9) plantea que para recuperar a las sociólogas borradas hay que llenar los huecos en la documentación académica recurriendo a registros alternativos no académicos, que también se han llamado “géneros excluidos” (Salomone, 1996, p. 148). Es tarea de nuestra generación y las siguientes ampliar el entendimiento de lo que es la sociología, llevar adelante una labor arqueológica para recuperarlas e integrarlas a nuestros Planes de Estudio.

Galería de imágenes

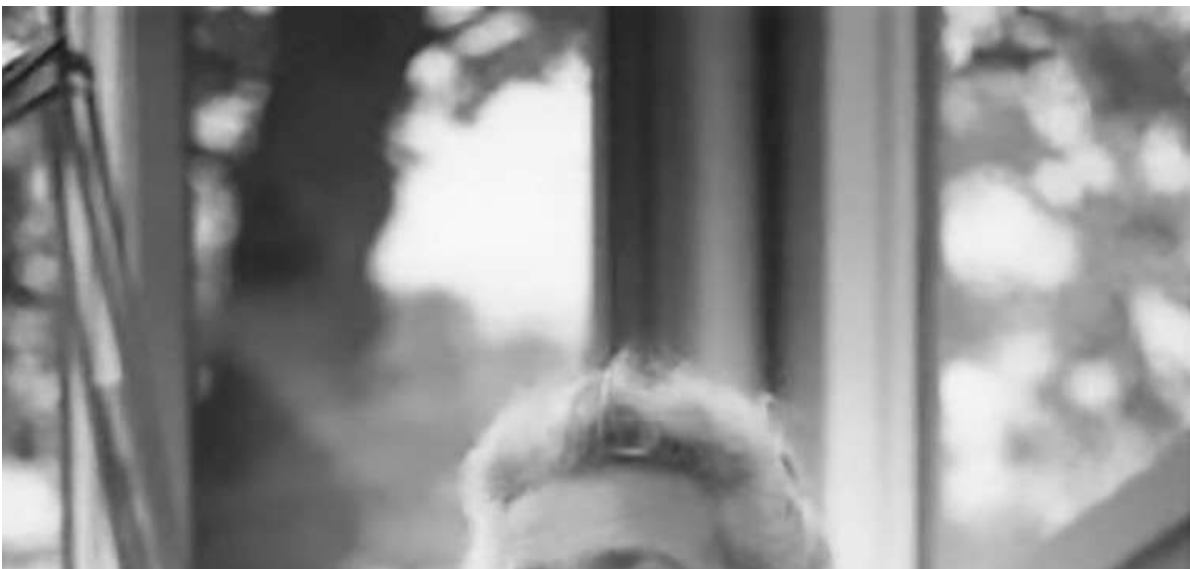


Harriet Zuckerman (1937-), socióloga de la ciencia.

Fuente: *Mujeres con Ciencia* (s. f.).



María Luisa Rodríguez Sala de Gómez Gil (1932-), primera investigadora del IIS-UNAM.
Fuente: Difusión Digital (2020).





Matilda White Riley (1911-2004), socióloga de la edad.

Fuente: Wikimedia Commons (s. f).



Dibujo del Centro Social Hull House. Imagen de dominio público.



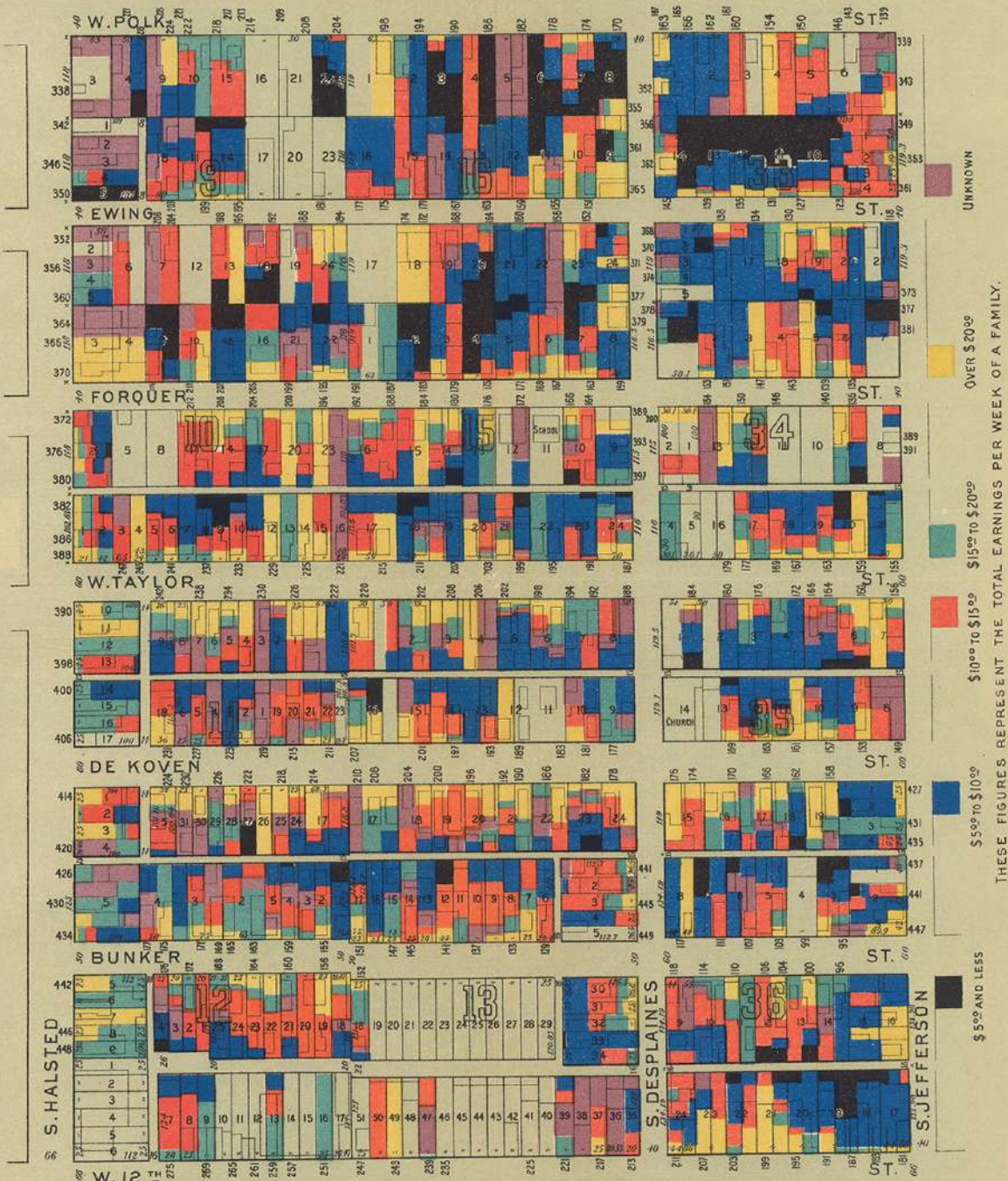
Jane Addams (1860-1935) en una actividad con infantes de la Hull House.
Imagen de dominio público.



Sello postal de Jane Addams. Imagen de dominio público.

(NORTH)

WAGE MAP No.1.-POLK STREET TO TWELFTH,
HALSTED STREET TO JEFFERSON, CHICAGO.



(SOUTH)

Mapas del libro *Hull House maps and papers*. Imagen de dominio público.

(NORTH)

WAGE MAP No.2-POLK STREET TO TWELFTH,
JEFFERSON STREET TO BEACH, CHICAGO.

THESE FIGURES REPRESENT THE TOTAL EARNINGS PER WEEK OF A FAMILY.

\$5.00 AND LESS

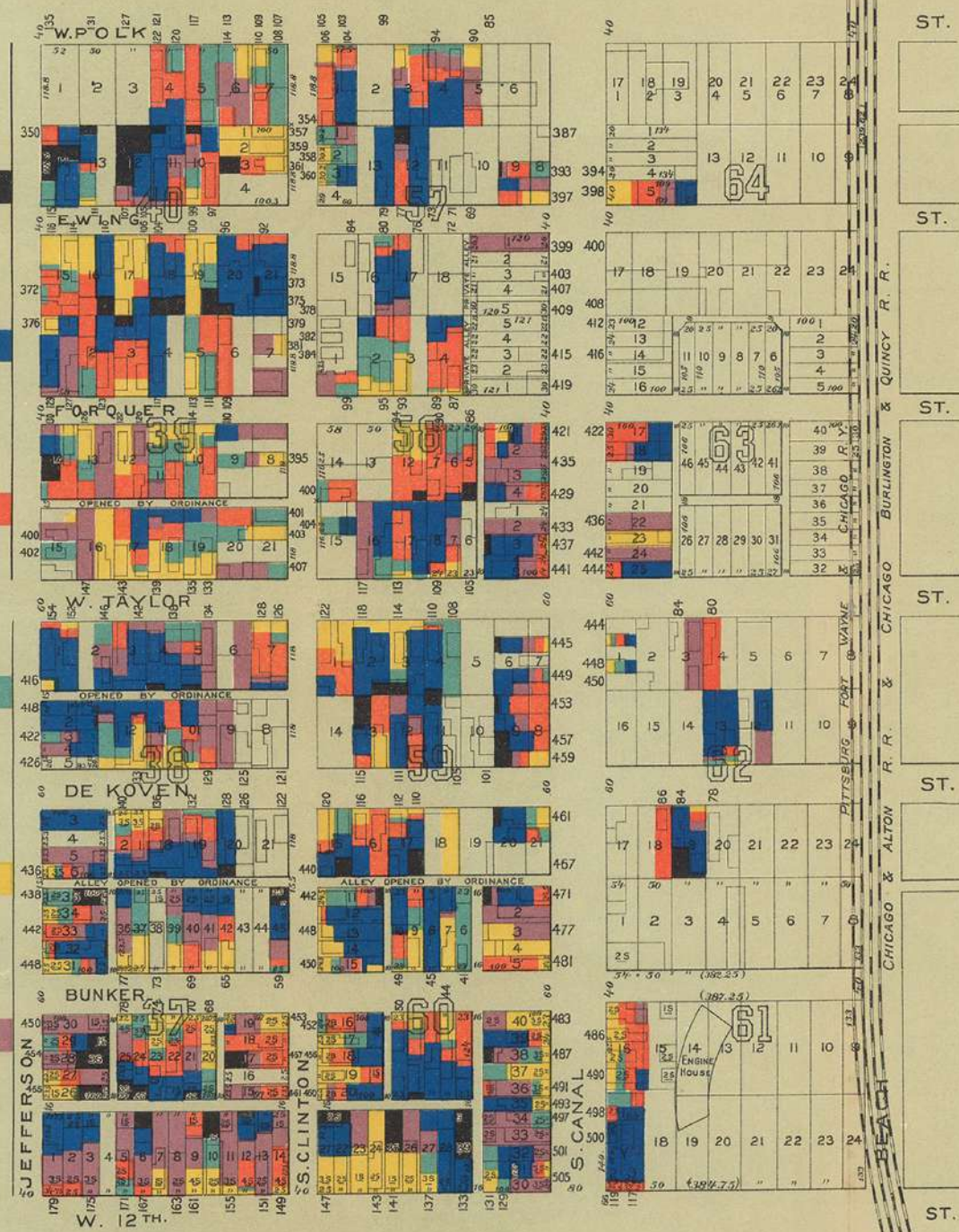
\$5.00 TO \$10.00

\$10.00 TO \$15.00

\$15.00 TO \$20.00

OVER \$20.00

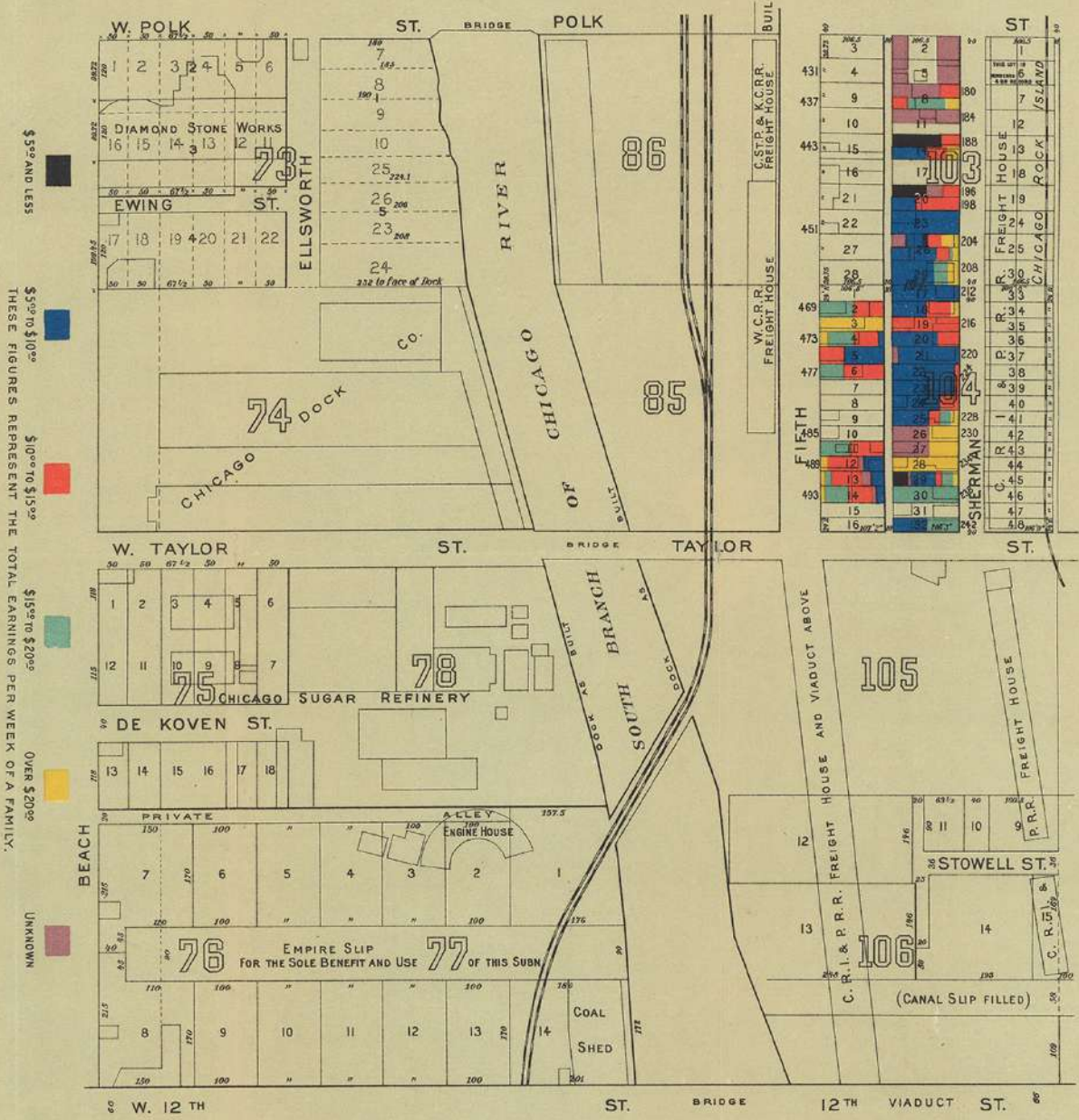
UNKNOWN



(SOUTH)

(NORTH)

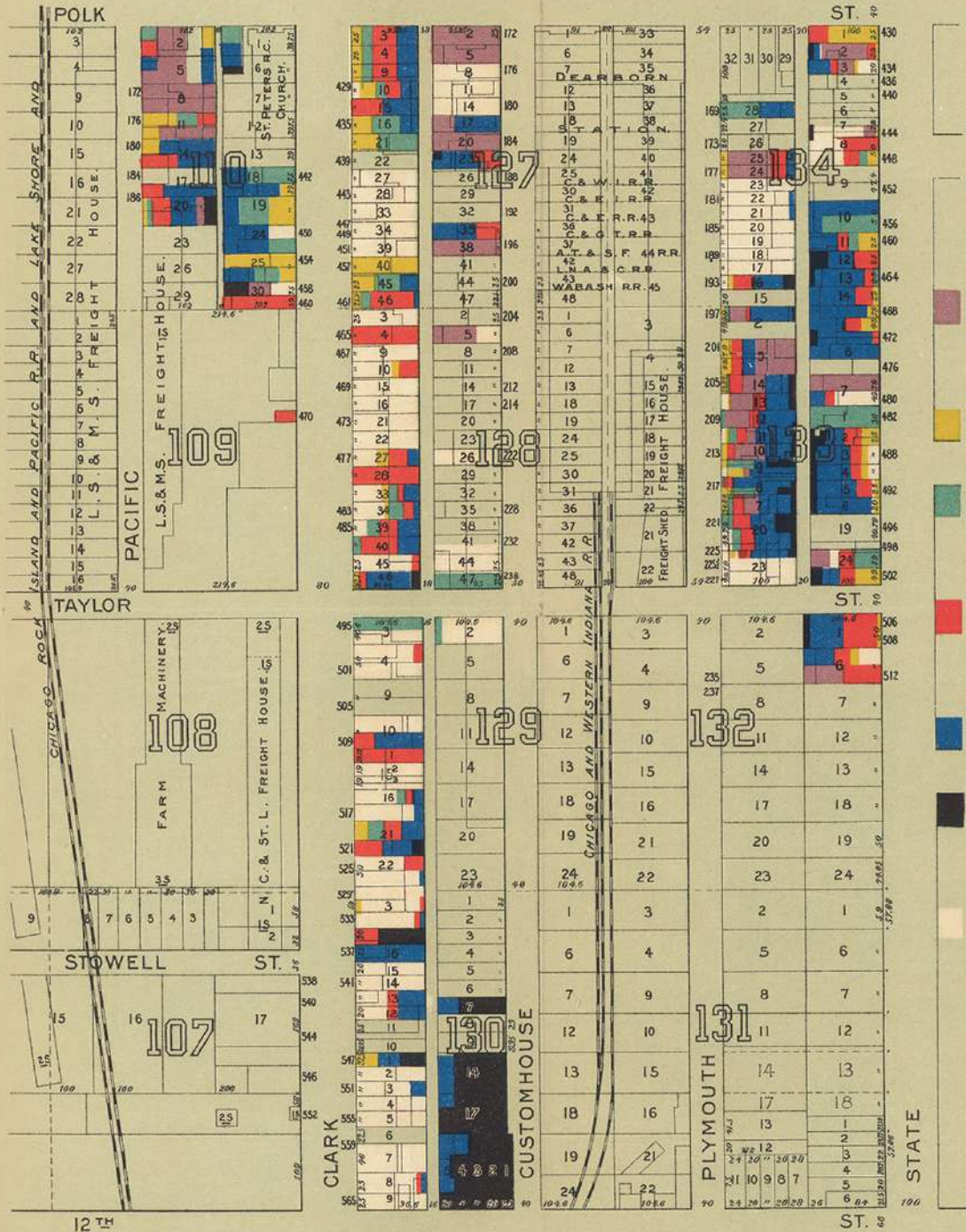
WAGE MAP No.3-POLK STREET TO TWELFTH.
BEACH STREET TO PACIFIC AVENUE, CHICAGO.



(SOUTH)

(NORTH)

WAGE MAP No.4.-POLK STREET TO TWELFTH,
PACIFIC AVENUE TO STATE STREET, CHICAGO.



(SOUTH)

¹ Este punto también se planteó así en el PAPIME, en el Seminario respectivo a esta asignatura: *El qué, cómo y para qué de la formación teórica en Sociología*, en la FCPyS, dirigido por Mónica Guitián y Teresa Rodríguez.

² Con este subtema se logra la vinculación de esta asignatura teórica con la optativa de *Sociología de la ciencia*, en cuyo Plan oficial se incluye a Merton, pero no a Harriet Zuckerman.

³ Igual que antes, el tema también se discutió en el PAPIME, en el seminario respectivo a la asignatura: *El qué, cómo y para qué de la formación teórica en Sociología*, en la FCPyS, dirigido por Mónica Guitián y por Teresa Rodríguez.

⁴ Quien esto escribe, considera que el estudio de la teoría de sistemas de Luhmann podría recolocarse en la última asignatura, de octavo semestre, del eje teórico, pensándola como un curso de Sociología Contemporánea. Aunque hacerlo requeriría una reestructuración completa del Programa de la asignatura, que ameritaría trabajarse en otro proyecto PAPIME. Agradezco a Felipe Gaytán por sus generosas reflexiones acerca de esta cuestión, así como por su valioso acompañamiento a lo largo de los dos proyectos PAPIME relacionados con este Cuaderno de Trabajo.

⁵ Aunque la asignatura optativa *Sociología de la Ciencia* dedica su primera unidad temática al programa de la ciencia de Merton, no se incluyen en absoluto aportaciones de Harriet Zuckerman, ni en autoría solitaria ni en coautoría con él. Pero más allá de Zuckerman, los planteamientos de Merton en torno a la Sociología de la ciencia se desarrollan a través de debates en una comunidad dialógica —él mismo la llama “escuela invisible” (*invisible college*), también compuesta por Stephen Cole y Jonathan R. Cole (Merton, 1988, p. 610).

⁶ La nota al pie no incluía ninguna reflexión de que la omisión de Merton constituía precisamente un caso ejemplar del fenómeno social que analizaban los artículos, ya que el crédito por el planteamiento del efecto Mateo únicamente se lo había llevado Merton, el científico varón, experimentado y ya famoso, con lo cual ganó aún más celebridad.

⁷ Rossiter le bautiza así en honor a Matilda J. Gage, quien no fue científica, sino una sufragista estadounidense.

⁸ También resulta interesante el ampliamente conocido caso del *Teorema de Thomas*. Fue precisamente Merton quien bautizó así a la afirmación que aparece formulada en el libro *The child in America*, de William Thomas y Dorothy Thomas, su esposa, según la cual, “Si las personas definen las situaciones como reales, son reales por sus consecuencias”. En un texto de 1999, Robert S. Smith cuestiona el título que Merton otorgó a la frase por no darle crédito a Dorothy, que era coautora del libro del que salía, y con ello todo el prestigio se había concentrado en el 20 años mayor, y ya muy famoso, William Thomas. En respuesta al señalamiento, Merton exhibió una carta que Dorothy le escribió en 1973 narrando que ella había aportado la parte estadística de *The child in America*, pero el concepto de definición de la situación y, por tanto, el Teorema, eran completamente de su esposo. Incluir estos temas en el curso de *Sociología Funcionalista* da ocasión para reflexionar en grupo acerca de cómo la producción teórica se encuentra cruzada por relaciones patriarcales de poder, pero muchas veces, también por relaciones sexo-afectivas y de violencia simbólica que las complejizan aún más.

⁹ A lo largo de su carrera, la pareja colaboró publicando conjuntamente múltiples trabajos, comenzando en la década de 1940 con el tema de las prácticas anticonceptivas. En 1987, co-presidieron la Sociedad Sociológica del Distrito de Columbia (Deegan, 1991, pp. 328-329).

¹⁰ Por otro lado, en su artículo “On the significance of age in sociology” (Riley, 1987), parte de una reflexión explícita sobre el punto de vista y su situación de vida desde los que hace sus planteamientos, asumiendo una perspectiva parcial, situada y que no pretende ser universal, elemento con el que también va más allá del funcionalismo. Además, como encontramos en el caso de las clásicas de la sociología (Aldana, 2021), aquí hallamos una *sociología encarnada*: las cohortes de edades en Riley apuntan a procesos sociales que ocurren a cuerpos con cierta edad.

¹¹ La Red de Feminismos Descoloniales apunta en la misma dirección: “Pensar el mundo desde las mujeres, desde la política en clave feminista, es parte de lo que entendemos como descolonización” (Hernández et al., 2022, p. 73).

¹² Recordemos que en su texto “La nueva sociedad dirigente y el modernismo contemporáneo”, el propio Parsons (1987) considera a su país como *la vanguardia del modernismo pleno*, así como aquel que ha dirigido la transformación que está sucediendo en todas las sociedades modernas en la dirección de la Revolución Industrial y la revolución democrática.

¹³ Girola y Olvera hablan cautelosas de una “proto” comunidad porque existe bastante consenso en que la profesionalización y plena institucionalización de la sociología en América Latina se da en la década de 1970 con la teoría de la dependencia de corte marxista. En el caso mexicano en particular, hay que considerar que hay una brecha de 20 años entre los comienzos de la institucionalización con la fundación del IIS (1930), y la profesionalización con la apertura de la ENCPS (1951). En los primeros años trabajaban en el IIS personas interesadas en la sociología, pero que no habían estudiado Sociología, sino otras carreras como Derecho o Filosofía.

¹⁴ Aunque la combinación de sus apellidos no está estandarizada en los diversos textos de su publicación, ésta es el que aparece en el portal digital del IIS-UNAM (Consultado el 22 de julio de 2022, 19:18 horas).

¹⁵ De hecho, consideramos que sería un buen ejercicio retomar las investigaciones de Ma. Luisa Rodríguez sobre el suicidio cuando se revise a Durkheim en el curso de primer semestre *Sociología Clásica: El proyecto científico del positivismo (Saint-Simon, Comte, Durkheim)*.

UNIDAD II

La presencia femenina en la Sociología Interpretativa

Esta segunda Unidad tiene el objetivo de intervenir la asignatura de *Sociología Interpretativa*, de cuarto semestre. Empezamos haciendo la descripción del Programa oficial para después plantear críticas a éste y una propuesta de modificación. Para llevarla a cabo, cerramos con un recurso didáctico auxiliar en la enseñanza de la sociología de la Hull House y de Jane Addams.

Descripción del programa oficial de Sociología Interpretativa

Luego de cursar *Sociología Funcionalista*, un semestre después, en cuarto, llegamos a la asignatura *Sociología Interpretativa* (Schütz, Mead, Goffman, Garfinkel). Como Objetivo general se plantea:

- Identificar la noción de acción humana y la dimensión de la subjetividad, entrelazadas con la de sentido, internándose en el universo de significado de algunas vertientes de la teoría sociológica que se han centrado en dicha problemática y presentando los debates metodológicos que caracterizan a esta tradición.

Éste se desdobra en cinco Objetivos específicos:

“El alumno será capaz de:

1. Obtener una interpretación interna de los conceptos, supuestos y relaciones fundamentales que distintas orientaciones del pensamiento sociológico han aportado a la tarea de pensar y dar cuenta de la posición de actor en un mundo social concebido primariamente como de su propia creación y comprensión interpretativa.
2. Describir lo social como el mundo intersubjetivamente constituido: A. Schütz.

3. Explicar la contribución de la psicología social de G. H. Mead y el interaccionismo simbólico.
4. Interpretar el modelo teatral como enfoque del *self* y la interacción social: Goffman.
5. Explicar el mundo social como realización práctica de los actores en contextos progresivamente definidos”.

Se incluyen cuatro temas:

1. La fenomenología del mundo social: Alfred Schütz.
2. La contribución de la psicología social de G. H. Mead y el interaccionismo simbólico.
3. La persona y los rituales de la vida práctica: Goffman.
4. La etnometodología y el razonamiento práctico: Garfinkel.

Cada tema incluye entre tres y cinco subtemas.

Críticas y propuestas al Programa oficial

Crítica: el Programa oficial está redactado en un lenguaje excluyente, ya que en los Objetivos específicos se habla de “el alumno”, partiendo del supuesto de que es un varón a quien se enseñará, desconociendo la gran diversidad del estudiantado de nuestra Facultad.

Propuesta: como ya lo señalábamos en la Unidad previa, invitamos a usar un lenguaje incluyente. En lugar de “el alumno”, podemos hablar de “el alumnado”, “el estudiantado”, “las y los estudiantes”, o quizá hasta atrevernos a romper reglas refiriendo a “lxs estudiantes” (pues después de todo, “las y los” sigue siendo binario).

Crítica: al igual que la mayoría de las asignaturas del eje teórico, éste se presenta como un curso monográfico en torno a las ideas de los grandes pensadores de esta tradición (como lo anuncia la inclusión de los nombres de los autores en el título de la asignatura). Como ya lo planteamos en la Unidad previa para *Sociología Funcionalista*, con esto se sigue una pauta narrativa a-sociológica de genios solitarios con una “categorización

patriarcal” (Deegan, 1991, p. 23), que “centraliza el eje canónico” (Debia, 2019) y sigue un sesgo meritocrático y capitalista.

Propuesta: modificar la pauta narrativa que sigue el programa por otra que privilegie la reconstrucción de comunidades dialógicas, en muchas ocasiones mixtas, a las que pertenecieron los autores que estudiamos, lo cual nos ayuda a entender cómo fue que llegaron a esas “genialidades”. Por eso, de entrada, es conveniente eliminar del título de la asignatura los nombres de los autores a estudiar.¹⁶ Además, proponemos una reconstrucción del Tema 2, de modo que enfoquemos a la figura de Mead no en cuanto autor en solitario, como aparece en el Programa oficial, sino como parte de la Escuela de Sociología de Chicago, lo que abre la perspectiva para reconstruir un “paradigma interpretativo extendido” (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 152) con profusa participación femenina dentro y fuera del ámbito universitario.

Crítica: la bibliografía básica y la complementaria son 100% masculinas, dando por sentado con ello que ninguna mujer ha dicho nada relevante desde o sobre la tradición interpretativa, lo cual es falso.

Propuesta: enfocar a Mead como participante de la Escuela de Chicago abre la posibilidad de estudiar a Jane Addams y sus compañeras, las sociólogas del Centro Social Hull House, el sitio de producción sociológica más importante de la primera generación de sociología en Chicago, del que Mead fue parte importante. El principio epistemológico de la reconstrucción de comunidades dialógicas nos conduce a toda una red de influyentes sociólogas. Por eso, se propone una reestructuración del Tema 2, de modo que se re-bautice como *2. La Escuela de Sociología de Chicago*, y que incluya dos subtemas con sus respectivos contenidos: 2.1 La sociología de la Universidad de Chicago y 2.2 La sociología de la Hull House:

2.1 La sociología de la Universidad de Chicago

2.1.1 El interaccionismo simbólico de George Herbert Mead

2.1.2 La conformación social de la persona

2.2. La sociología de la Hull House

2.2.1 El Centro Social Hull House y Jane Addams

2.2.2 Pragmatismo crítico

Para atender esta última propuesta, en el presente Cuaderno de Trabajo aportamos el “Recurso didáctico para la reconstrucción feminista de la enseñanza de la Sociología Interpretativa: la Hull House y Jane Addams”.

Crítica	Propuesta
Lenguaje excluyente: “el alumno”.	Lenguaje incluyente: “el alumnado”, “el estudiantado”, “las y los estudiantes”, “lxs estudiantes”.
Curso monográfico sobre genios solitarios.	Eliminar los nombres de los autores del título de la asignatura. Para el Tema 2, reconstruir la comunidad dialógica mixta de la Escuela de Sociología de Chicago.
Bibliografía 100% masculina.	Incluir en el Tema 2 el estudio de Jane Addams y de las sociólogas de la Hull House.

El Programa nutrido con las propuestas

SOCIOLOGÍA INTERPRETATIVA

OBJETIVO GENERAL: Las y los estudiantes serán capaces de reconstruir los ejes de discusión, temáticos y metodológicos de algunas vertientes del paradigma interpretativo en la sociología.

Objetivos específicos:

1. Conocer la propuesta de la fenomenología social de Alfred Schütz.
2. Entender la relevancia de la Escuela de Sociología de Chicago y sus aportaciones.
3. Estudiar el modelo dramaturgico de Erving Goffman.
4. Analizar los fundamentos de la etnometodología de Harold Garfinkel.

Temas:

1. La fenomenología social de Alfred Schütz

- 1.1. El mundo de la vida
- 1.2. Conocimiento de sentido común
- 1.3. Teoría de la acción
- 1.4. Mundo de la ciencia y metodología schütziana
- 1.5. Realidades múltiples

- Velasco, Ambrosio. (2012). Hermenéutica y ciencias sociales. En Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva (Eds.), *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales. Perspectivas actuales* (pp. 199-228). Fondo de Cultura Económica.
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.
- Schütz, Alfred. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

2. La Escuela de Sociología de Chicago

2.1. La sociología de la Universidad de Chicago

2.1.1. El interaccionismo simbólico de George Herbert Mead

2.1.2. La conformación social de la persona

2.2. La sociología de la Hull House

2.2.1. El Centro Social Hull House y Jane Addams

2.2.2. Pragmatismo crítico

- Mead, Georg Herbert. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Lengermann, Patricia M. y Niebrugge, Gillian. (2019). Jane Addams (1860-1935). Ética y sociedad; La Escuela de Sociología de las Mujeres de Chicago (1890-1920). La investigación como defensa. *Fundadoras de la sociología y la teoría social 1830-1930* (pp. 121-159). CIS.
- Deegan, Mary Jo. (2012). Sociólogas pioneras y la sociedad sociológica americana: patrones de exclusión y participación. *Revista CS, 10* (diciembre), 313-338.
- Aldana, Selene. (2023). Recurso didáctico para la reconstrucción feminista de la enseñanza de la Sociología Interpretativa: la Hull House y Jane Addams. *La participación femenina en la Sociología Funcionalista e Interpretativa*. FCPyS-UNAM.
- Addams, Jane. (2013). El valor objetivo de un centro social; El valor subjetivo de un centro social. *Hull House: el valor de un centro social*. Paraninfo.

3. El modelo dramático de Erving Goffman

3.1. La metáfora dramática

3.2. La ritualidad de la interacción

3.3. Estigma

3.4. Instituciones totales

- Goffman, Erving. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, Erving. (1970). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, Erving. (2000). Rubor y organización social. En Félix Díaz (Ed.), *Sociologías de la situación*. La Piqueta.
- Goffman, Erving. (1976). Gender display. *Studies in Visual Communication*, 3(2), 69-77.
- Goffman, Erving. (1991). La ritualización de la feminidad. *Los momentos y sus hombres* (pp. 135-168). Paidós.¹⁷
- Goffman, Erving. (1985). *Estigma. La identidad deteriorada* (Cap. 1). Amorrortu.
- Goffman, Erving. (2007). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (pp. 9-46). Amorrortu.

4. La etnometodología de Harold Garfinkel

4.1. El proyecto de la etnometodología

4.2. El razonamiento práctico

4.3. Ejercicios de ruptura

- Garfinkel, Harold. (2003). ¿Qué es la Etnometodología? En Laura Pérez Díaz de León (Ed.), *La sociología estadounidense*. FES Acatlán-UNAM.

- Garfinkel, Harold. (2006). *Estudios de Etnometodología*. Anthropos-CEICH, UNAM.
- Fuentes G., Alejandra. (1990). Harold Garfinkel: la etnometodología. *Revista de Sociología*, 5, 115-127.

Recurso didáctico para la reconstrucción feminista de la enseñanza de la Sociología Interpretativa: la Hull House y Jane Addams

Como un recurso didáctico auxiliar para atender la sugerencia que hacemos de estudiar a las sociólogas de la Hull House y a Jane Addams en el Tema 2, cerramos la Unidad dirigida a la asignatura de *Sociología Interpretativa* con una breve cronología de la vida de la autora, así como con un ensayo de iniciación en su propuesta sociológica.

Cronología biográfica de Jane Addams

- **1860** Nace el 6 de septiembre en Cedarville, Illinois, es la última de ocho hijos de Sarah Addams y John Huy Addams, quien fuera director de banco, cercano a Abraham Lincoln; senador republicano de Illinois durante 16 años y la principal influencia en la vida temprana de Jane.
- **1863** Fallece Sarah Addams, mamá de Jane.
- **1868** John Addams se casa con Anne Haldeman, viuda y madre de dos hijos, quien tendrá una importante influencia en la formación intelectual de Jane.
- Durante su infancia y primera juventud, la salud de Jane no es muy buena, particularmente, sufre de tuberculosis en la espina dorsal.
- **1877-1881** Estudia en el Seminario Femenino Rockford, donde conoce a su amiga y primer amor, Ellen Gates Starr.
- **1881** Fallece su papá, lo que trastoca profundamente su vida.
- **1881-1882** Estudia en la Universidad de Medicina para Mujeres en Filadelfia.

- **1882** Abandona definitivamente sus estudios de medicina para someterse a una operación de espina dorsal que la incapacitará por un año.
- **1883-1885** Viaja por distintas ciudades de Europa con su madrastra.
- **1887-1888** Segundo viaje a Europa con Ellen Gates Starr y su amiga Sarah Anderson.
- **1889** Inauguración del Centro Social Hull-House.
- **1896** Viaja a Rusia y conoce a Tolstoi.
- **1907** Es delegada del Primer Congreso Nacional de la Paz.
- **1909** Siguiendo la tradición abolicionista de su padre, participa en la conformación de la Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color.
- **1910** Es nombrada Doctora *Honoris Causa* por la Universidad de Yale.
- **1912** Apoya la candidatura presidencial de Theodore Roosevelt por el Partido Progresista.
- **1916** Sufre una tuberculosis que derivará en que le quiten un riñón.
- **1924** Viaje alrededor del mundo.
- **1926** Sufre ataque cardiaco.
- **1931** Recibe Doctorado honorario por la Universidad de Chicago. Es la primera mujer estadounidense en recibir un Premio Nobel de la Paz. El mismo día que se lo otorgan, es ingresada al hospital por haber sufrido un ataque cardiaco.
- **1935** Muere de cáncer en Chicago el 21 de mayo. Su entierro fue multitudinario y cubierto por los periódicos.

Hull House y Jane Addams:

La sociología como forma de vida

A pesar de la relevancia de la sociología de la Hull House y de Jane Addams, el Plan de Estudios de Sociología de la FCPyS no la recupera en

absoluto. Consideramos que el curso de *Sociología Interpretativa* da la oportunidad para hacerlo, ya que en él se estudia a George Herbert Mead, uno de los principales pensadores de la Escuela de Sociología de Chicago, y que además colaboró con la Hull House. La inclusión de la revisión de la sociología de la Hull House y de Jane Addams nos permite tener un entendimiento más completo de la Escuela de Chicago, así como de la sociología estadounidense en general.

No es que a esos sociólogos que ya conocemos simplemente sumemos una nueva personalidad, que en este caso es una mujer.¹⁸ Lo que queremos es trastocar la idea misma que tenemos de aquella Escuela para entenderla como un hacer sociológico que excedía el ámbito universitario y que no se hacía de manera individual, sino a través de una auténtica red. Como antes hemos señalado, en este texto seguimos el principio epistemológico de sustituir la pauta narrativa de los padres fundadores por la reconstrucción de sus comunidades dialógicas. Así que en este punto privilegiamos un abordaje basado no en la figura individual de Jane Addams, sino en ella como parte de una comunidad de pensamiento y praxis.

Flaco favor les hacemos a las autoras clásicas si las presentamos como heroínas o bustos de museo a los cuales rezar o admirar. Creemos que a ellas les hubiera gustado más que las tomáramos en serio leyéndolas directamente, analizando su vida y obra, dando cuenta de sus contradicciones y de las limitaciones de su pensamiento, retomando algunas de sus categorías analíticas para nuestras propias investigaciones, dialogando y a veces discrepando y peleando con sus ideas. Este breve texto pretende contribuir a ello dando algunas claves para una primera sensibilización a la sociología de la Hull House de Chicago.

Introducción. La temprana división sexual del trabajo sociológico en Chicago

Aun antes de que el famosísimo Talcott Parsons naciera, la sociología en Estados Unidos ya se desarrollaba y, por cierto, lo hacía por derroteros muy interesantes. Entre 1892 y 1918 tuvo su esplendor la Escuela de Sociología de Chicago. Cuando usamos esta expresión, la mayoría de sociólogos y sociólogas tácitamente tienen en mente un conjunto de varones que

enseñaron en la Universidad de Chicago, pero en realidad, se trató de una trama mucho más compleja y rica, y de eso trata este ensayo.

La Universidad de Chicago, creada en 1892 como una institución privada, fue una de las primeras en aceptar la matriculación de mujeres en un modelo coeducativo debido en parte, como señala Silvia García Dauder (2010, p. 14), a su necesidad de financiación. Esto junto con el perfil progresista que proyectaba la escuela, atrajo a muchas jóvenes deseosas de cursar estudios superiores. Desde su año de formación, las mujeres representaban 40% del alumnado. Así que “pronto cundió el pánico de la amenaza de la feminización” y el desprestigio que trae consigo, y diez años después de su nacimiento, cuando las mujeres estudiantes ya sobrepasaban a los hombres, la universidad construía un *College junior* sólo para mujeres, pasando a la educación segregada por sexo.

En el Departamento de Sociología, Albion Small fue una de las figuras más influyentes en el establecimiento de las políticas en torno a las mujeres, ya que ocupó la presidencia del primer Departamento de Posgrado de Sociología, fue editor fundador de la *Revista Americana de Sociología* y uno de los organizadores y primeros presidentes de la Asociación Americana de Sociología (Deegan, 2012, p. 319). Además, fue uno de los principales defensores de la “Doctrina de las esferas separadas”, que sostenía que hombres y mujeres tenían naturalezas diferentes, aunque complementarias y del mismo valor, por lo que debían desarrollarse en esferas separadas. La esfera propia de los hombres era la representación política, y el hogar aquella de las mujeres. Así que si bien reconocía que hombres y mujeres gozaban de las mismas capacidades para votar, Small se oponía al sufragio femenino porque resultaría adverso a la utilidad social al alterar “las divisiones complementarias de trabajo” (Deegan, 2012, p. 319).

En lo que respecta a la actividad intelectual, Small sostenía que “la producción mental de los dos géneros, en referencia a un tema específico, no es la misma” (Small, en Deegan, 2012, p. 318), e igualmente debía desarrollarse en esferas separadas. Veía al hogar como crucial para el funcionamiento social, constituyendo un objeto de estudio importante del que, por supuesto, las mujeres eran las idóneas para encargarse. Es por eso que contrató a numerosas mujeres para docencia e investigación en el Departamento de Sociología, pero únicamente para su ingreso al área especializada de Ciencia sanitaria (Deegan, 2012, pp. 318-319). Fue hasta

1904 cuando esta área se separó del Departamento de Sociología y se creó un nuevo Departamento femenino con menos recursos y estatus inferior: *Home Study* (Estudio del Hogar). En 1920 se funda la Escuela de Trabajo Social, lo que consumó la separación de las mujeres reformadoras que se concentraron en esta Escuela, y los varones académicos que se quedaron en el Departamento de Sociología. Silvia García Dauder (2010, pp. 15-16) señala que las mujeres graduadas de Sociología terminaban en puestos fuera de la academia, como el gobierno o centros sociales; o en la academia, en facultades de mujeres, o bien, en puestos marginales y a tiempo parcial. Así que si bien ésta es la generación en que mujeres en Estados Unidos comenzaron a acceder a estudios superiores y a empleos académicos en las universidades, lo hicieron en tales condiciones que limitaban bastante su poder y oportunidades. Este caso histórico es muestra de un aspecto que seguimos vivenciando al día de hoy: la entrada masiva de mujeres a los espacios educativos puede dejar intacta la estructura patriarcal de estos, o hasta reforzarla. Como Karolina Gilas (2022) afirma, “la presencia no es influencia”.

Así que desde la primera fase en la sociología de Chicago, se va desarrollando una división sexual binaria y naturalizada del trabajo sociológico, un “sistema sexualmente segregado” (Deegan, 2017, p. 8) por el que sociólogos y sociólogas tuvieron una base de poder y una red profesional distintas. La red masculina concentró su trabajo en legitimar la nueva disciplina de la sociología entre la comunidad académica. Tendieron a privilegiar al pensamiento abstracto y a las técnicas de investigación cualitativas. Entre ellos destacan célebres nombres en la historia de nuestra disciplina, como Albion Small, George Herbert Mead, William Thomas, John Dewey, Robert Park o Ernest Burgess.

Además de esa red masculina, en aquella época la sociología se abría como un espacio de oportunidad de desarrollo antes inexistente para las mujeres, aunque en las condiciones marginales que expusimos con anterioridad. De la red femenina se esperaba que sus integrantes fueran “pensadoras prácticas” que aplicaran y probaran ideas abstractas “allá afuera, en el mundo”, prescribiendo roles sociológicos que se mimetizaban con los roles femeninos tradicionales de ser madre, esposa e hija en un hogar (Deegan, 1988, p. 2). La sociología creada por la red femenina tenía tendencias particulares respecto a aquella de la red masculina¹⁹ porque las sociólogas se

inclinaron a poner el mayor énfasis de su trabajo en promover el cambio social comunitario, pero no un cambio entendido bajo la acepción de la revolución internacionalista planteada por muchas pensadoras europeas de la época, sino visto como mejoras en las condiciones de vida del barrio que habitaban. En su trabajo combinaron técnicas de investigación cuanti y cualitativas innovadas por ellas mismas. Debido al patrón patriarcal de la organización social y sociológica, la red femenina gozó de menos poder, y por eso ha podido ser minimizada en la historia de la sociología.

Entre 1892 y 1920, la red femenina de sociología tuvo su epicentro no en la Universidad de Chicago, sino en el Centro Social Hull House, fundado por Jane Addams en 1889, tres años antes de la fundación de la Universidad. Este centro fue el mayor vínculo entre los mundos sociológicos masculino y femenino, ya que hasta 1918 varios profesores del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago colaboraron con la Hull House como conferencistas, visitantes o apoyando sus proyectos y participando de su pensamiento social (Deegan, 1988, pp. 33, 50). Esto ocurría en un momento en que la sociología en Estados Unidos estaba en proceso de institucionalización y aún no era confinada a las universidades. Estudiar esta experiencia histórica nos invita a repensar las fronteras de nuestra disciplina y la posibilidad de abrirlas.

¿De dónde sale y qué es la Hull House?

La Hull House nace en el contexto del Chicago convulso por un vertiginoso proceso de industrialización a partir del desarrollo del ferrocarril. Entre 1860 y 1920, la ciudad recibía los mayores flujos migratorios de su historia, con lo que su población aumentó de 15,000 a 2 millones de habitantes, nutriéndose no sólo de población estadounidense que venía de entornos rurales, sino también de un gran número de inmigrantes centroeuropeos, italianos, irlandeses, polacos o rusos (Deegan, 1988, pp. 290-291; Maurandi, 2014, p. 63).²⁰ Como todo proceso de industrialización capitalista, éste se desarrolló colmado de contradicciones y tensiones, ya que una pequeña élite industrial y comercial prosperaba y se enriquecía al costo de la generación de una enorme pobreza entre las masas trabajadoras que eran explotadas en condiciones extremas (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 129). Esto hizo que Chicago fuera también el centro del movimiento

obrero estadounidense donde se sostuvieron algunas de las huelgas más relevantes de la época, como la de 1894 contra Pullman. La ciudad era presentada como el centro cosmopolita con el primer rascacielos, símbolo del progreso estadounidense, pero también era un sitio de ahorcamiento de huelguistas, así como el territorio de operación del famoso contrabandista Al Capone.

En este contexto, entre 1880 y 1920, se desarrolla la *era del progresismo estadounidense*, esto es, un conjunto de movimientos de reforma que tuvo su capital precisamente en Chicago. Incluyó al *movimiento de las ciencias sociales*, basado en la creencia de que la ciencia podía y debía controlar los cambios que ella misma había provocado, así como al *movimiento de los centros sociales*, que comenzó tomando como modelo el movimiento inglés desarrollado entre 1880 y 1889, y que fue una de las primeras respuestas comunitarias frente a la pobreza urbana generada por la industrialización capitalista. En Estados Unidos, en 1891, había seis centros; en 1900 operaban 100; y en 1910, ya eran 400 (Deegan, 2017, p. 40; Maurandi, 2014, 45; Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 130).

El más famoso fue precisamente Hull House, que nació siguiendo la inspiración de Tonybee Hall,²¹ en Londres, un centro social vinculado a la Universidad de Oxford, formado por una comunidad de jóvenes cristianos de clase media alta, comprometidos con ayudar a las personas pobres viviendo entre ellas. Entre 1887 y 1888, Jane Addams y Ellen Gates Starr hacen un viaje por distintos países de Europa en el cual conocen el proyecto de Tonybee Hall. Quedan tan fascinadas de aquello que, de regreso en su país, se disponen a buscar una casa para establecer su propio centro social en Chicago. Consiguen que Charles Hull²² les done una vieja casona abandonada, ubicada en uno de los barrios más pobres y con más inmigrantes de la ciudad, donde el 18 de septiembre de 1889 fundan la Hull House como un centro social autogestivo. Addams afirmaba que cuando la inauguraron, no tenían más propósito que vivir entre las personas pobres como sus vecinas.

Las actividades del centro social empezaron invitando a las y los vecinos a noches sociales que pretendían “llevarles la cultura estadounidense”, pero pronto se dieron cuenta de que las familias inmigrantes tenían culturas ricas en sí mismas que debían ser preservadas en Estados Unidos; entonces, las noches sociales se convirtieron en celebraciones de esas culturas distintas a

la estadounidense. Algunas de las actividades en esa dirección fueron, por ejemplo, el teatro popular, en el que inmigrantes griegos, rusos o polacos interpretaban tragedias y demás representaciones provenientes de sus tradiciones culturales; o bien, las clases de música para que las infancias inmigrantes aprendieran las canciones típicas de sus países de origen (Miras, 2019, pp. 319-320). El propósito dejó de ser “llevarles cultura” para pasar a enfocarse en impulsar reformas sociales que resolvieran los problemas prácticos generados en las condiciones de pobreza del barrio (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 125). Así que pronto se superó el primer talante cristiano y asimilacionista para fundamentar al Centro a partir de una noción radical de democracia que debía llevarse a todos los ámbitos de la vida. Esta posición defendía la urgencia de transformaciones estructurales drásticas en la sociedad estadounidense.

A lo largo de sus años, la Hull House fue enriqueciendo y diversificando sus actividades, a tal punto que pasó de ocupar una planta de la casa original, a una manzana de edificios. Las actividades del Centro Social seguían cuatro líneas: social, educativa, humanitaria y cívica. Algunas de las actividades y servicios de la Hull House eran: oficina de información de servicios sociales; oficina de interpretación para personas extranjeras; espacio para las reuniones de grupos: sindicatos, anarquistas, socialistas y asociaciones de mujeres; comedor público; lavaderos públicos; clínica; campamentos de verano; parque infantil; cafetería; fiestas, veladas y noches sociales para la integración de vecinos de distintas nacionalidades; escuela de ciudadanía; clases de inglés; cuentacuentos; círculos de lectura; conciertos; clases de dibujo; clases de cocina; exposiciones de arte; educación industrial; grupos de estudio; biblioteca; teatro; sala de música; guardería; clases de alfabetización; grupos de debate; conferencias académicas y clases de extensión universitaria.

Además de esto, la Hull House incluía al *Club de Jane*, esto es, el conjunto de departamentos rentados a trabajadores, hombres y mujeres, diseñado como una experiencia cooperativa al estilo de lo propuesto por Robert Owen (Verde, 2021, p. 3). Desde esta arista, Mary Jo Deegan enfatiza que, para decirlo en una palabra, Hull House era una *comuna* (1988, pp. 40, 48, 49). En ella vivieron sobre todo mujeres solteras de clase trabajadora — Deegan habla de cientos de mujeres residentes— que seguían un arreglo cotidiano de compartir costos y tareas domésticas, lo que les permitía

sobrevivir con sus bajos salarios, les liberaba tiempo y energía para otras actividades, y les ofrecía una alternativa de estilo de vida alejado de las tradicionales posiciones femeninas en la familia y el hogar. Entre ellas establecieron íntimas relaciones de amistad y amor: vivieron, viajaron, escribieron y enseñaron juntas, intercambiaban ideas y libros, investigaban colegiadamente, unas participaron en las organizaciones de las otras. Silvia García Dauder y Eulalia Pérez (2015, p. 26) agregan que era un “espacio amistoso para las relaciones amorosas entre mujeres”,²³ y que si bien era un proyecto mixto, se trataba de un *centro ginecocéntrico*, esto es, sus políticas, proyectos, toma de decisiones priorizaban la experiencia y los intereses de las mujeres. Así que representó una alternativa para mujeres que querían estudiar, incidir políticamente, permanecer solteras o amar a otras mujeres (Verde, 2021, p. 4).

En la Hull House se daba una gestión colectiva de los trabajos de cuidados. Para muestra de ello, la guardería o la cocina pública, esta última puesta en marcha para solventar el hecho de que la sobrecarga laboral impedía a las vecinas costureras hacerse cargo de la alimentación de sus familias.²⁴ Por su “extraordinaria polivalencia” (Verde, 2013, p. 30), el Centro Social rompía con la separación público/privado, ya que era simultáneamente un hogar, un proyecto educativo, un espacio de investigación, un centro de activismo político promotor de transformaciones sociales y un lugar donde desarrollar lazos intelectuales y afectivos. Jane Addams afirmaba que la Hull House era “un modo de vida” (en Maurandi, 2014, p. 35).

Y en esta comuna se hacía sociología, porque la Hull House colaboraba en numerosos proyectos de investigación y mejora social. Así que en esta comuna, lo mismo se cocinaba que se hacía investigación social, sin que se vieran como actividades desligadas una de la otra. La investigación no era un “apartado especial” en la vida de la Hull House. Para Jane Addams, el Centro Social “permitía la unión de la teoría y la acción; la traducción de ideas a través de grupos sociales y clases; y el análisis de la sociedad en su funcionamiento cotidiano” (Deegan, 1988, p. 248). De hecho, Carmen Verde (2013, p. 31) afirma que cada nueva actividad y servicio de la Hull House fue el resultado y parte de un proceso investigativo con un proceso metodológico específico con los siguientes pasos:

1. Detección de una problemática social.
2. Recolección de datos y registro de información.
3. Elaboración de un informe diagnóstico.
4. Planificación de la intervención social basada en la evidencia empírica.
5. Implementación de lo planificado a través de servicios y programas.²⁵

Deegan calcula entre 50 y 100 participantes en la red de sociólogas del Centro e incluso afirma que en la década de 1890 era la Hull House, y no la Universidad de Chicago, la institución sociológica líder. Entre las más destacadas de sus participantes encontramos a Florence Kelley, Emily Greene Balch, Edith Abbot, Charlotte Perkins Gilman, Anne Marion McLean, Mary McDowell, Sophonisba Breckinridge y Julia Lathrop (Deegan, 1991, pp. 5, 40). Algunos de sus temas de mayor interés fueron: las condiciones estructurales de las ciudades industriales, la situación de las mujeres en ellas, así como de la juventud, de las personas de edad avanzada y de inmigrantes; la pobreza; el trabajo femenino, la prostitución y el pacifismo (Deegan, 1988, p. 230; Lasch, 1982, p. XXVI).

Entre 1899 y 1935, diversas residentes de Hull House publicaron más de 50 artículos en la *Revista Americana de Sociología*, la más importante del momento a nivel nacional. Además, otras personas no residentes, pero que participaban del Centro escribieron en la revista, por ejemplo, Annie Maron McLean, con sus diez artículos. Las personas residentes también publicaron más de 27 libros dictaminados por la publicación (García, 2010).

De hecho, la Hull House y la Universidad de Chicago guardaban una colaboración estrecha: algunas personas residentes estudiaban o enseñaban en la Universidad, muchos de los profesores de la Universidad participaban en actividades de la Hull House, y en ésta se organizaban cursos de extensión universitaria en vinculación con la Universidad. Mead fue el hombre de la Escuela de Chicago con mayor participación en la Hull House, de la que incluso llegó a ser tesorero; también fue quien más cercanía tuvo con Addams, compartiendo amistad, ideales políticos y los

planteamientos teóricos tanto del pragmatismo como del interaccionismo simbólico (Verde, 2013, p. 37; Deegan, 2017).

La élite académica de la Universidad —de la que, por cierto, Mead no formaba parte— planteaba la vinculación con la Hull House como una “ventana al mundo” o como un “laboratorio sociológico”, idea retomada del líder e ideólogo del movimiento de centros sociales en Inglaterra, Robert Woods, para quien la “función trascendente” de los asentamientos universitarios era que los estudiosos en ciencias sociales se volvieran “expertos”. Afirmaba que los barrios pobres eran “microcosmos” de todos los problemas sociales, por lo que al estudiarlos y experimentarlos, se les entrenaba para estudiar y trabajar en esferas más amplias. Siguiendo dichas ideas, Albion Small afirmaba que la adquisición de Hull House sería una oportunidad para ganar “una de las más grandes *facilities* (Trad. *destreza, habilidad, capacidad*) para los sociólogos” (Deegan, 2017, 51). Esta visión sobre el Centro Social fue rechazada por las sociólogas de la Hull House, y eso nos lleva a explorar la postura epistemológica que seguía la sociología que se hacía en la comuna.

Epistemología de una sociología aplicada a la democracia radical

Aunque Hull House era un proyecto educativo que pretendía llevar la enseñanza a los sectores más desfavorecidos, Jane Addams nunca aprobó la absorción del Centro Social por parte de la Universidad ni aceptó la plaza docente que dos veces le ofreció el Departamento de Sociología; en cambio, permaneció crítica de la educación formal por su falta de vinculación con las necesidades reales de las poblaciones pobres e inmigrantes, por lo que consideraba que la Hull House no debía reproducir la cultura universitaria, sino inventar un método adaptado a la situación inmediata del barrio en que estaba inmersa.

Es por eso que si bien las sociólogas de Hull House reconocían a ésta como un espacio de investigación, rechazaron la analogía que la asimilaba a un “laboratorio sociológico”. Les parecía que esta idea enfocaba a las poblaciones como “especímenes” o como “objetos” no participantes de los estudios sociales. En cambio, planteaban que el “objeto” de estudio también debía ser un sujeto protagonista de éste, y que las necesidades de las

personas debían mantenerse por encima de aquellas de las y los investigadores, por lo que promovieron la investigación social y la recolección extensiva de datos que respondiera a las exigencias de la comunidad con su participación activa (Verde, 2013, p. 32). “Así que, las mujeres cerraron su ‘ventana sociológica’ poniendo primero las necesidades de la comunidad” (Deegan, 2017, p. 36).

Silvia García y Eulalia Pérez (2015, p. 46) la caracterizan como una *epistemología de barrio*, en la que se investiga desde la posición de vecina. Una Jane Addams (2014, p. 6) llena de humildad afirmaba: “cuando quiero aprender acerca de la vida tengo que recurrir a mis vecinos”.²⁶ A diferencia del principio de neutralidad valorativa practicado por gran parte de los clásicos varones, las sociólogas de la Hull House parten del supuesto de que la teoría social sólo se puede realizar a través de un involucramiento activo en aquello que se estudia y de que el conocimiento de la vida social sólo se obtiene mediante la experiencia social. Además, asumen que una vez que conocemos de una situación injusta, adquirimos una responsabilidad con su transformación, ya que “el conocimiento debe sugerir el curso de la acción” (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 137-138). Es por esto que se ha considerado que la Hull House desarrolló una *sociología aplicada*, la cual tenía que servir para resolver problemas cotidianos de las personas del barrio y para ayudar a aliviar el sufrimiento generado por los efectos del capitalismo.

Así, un tema sociológico central para Jane Addams y sus compañeras en Hull House es el sufrimiento humano y su configuración social sistémica. Esto es, dar cuenta de que el sufrimiento no se produce aleatoriamente ni azota a todas las personas por igual, sino que tiene causas estructurales y se reparte desigualmente dependiendo de la condición de clase, género, etnicidad, raza y edad de cada quien²⁷ (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 425). El sufrimiento de las personas es abordado desde la empatía, y el propósito es que los análisis conduzcan a soluciones movilizándolo tanto a las personas como al Estado (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 434): a las personas, a que desarrollen una ética social; al Estado, para reformar al orden social desigual.

En efecto, estas sociólogas le dan un gran peso al Estado, viéndolo como la única entidad capaz de compensar las concentraciones de riqueza y poder generadas por el capitalismo, y hasta como una institución social capaz de

llevar a la superación de las desigualdades de clase (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 440). Estaban convencidas de que las investigaciones de las ciencias sociales debían encauzar las decisiones gubernamentales en esta dirección (p. 437). Plantean que el gobierno debería llevarse como una gestión doméstica pública (*public housekeeping*) o “un trabajo doméstico cívico” (p. 159), encargado del cuidado colectivo de la comunidad como “agente de salud, de seguridad para la tercera edad, de regulación de las condiciones laborales y los salarios” (p. 149). De hecho, fueron las promotoras de muchas de las políticas del *New Deal*, ya que varias de sus investigaciones derivaron en informes que fundamentaron la formación de diversas organizaciones de protección social, como la Liga de Consumidores; de instancias de gobierno, como el Departamento de Inmigración, el Departamento de Bienestar y el Departamento de la Niñez; y hasta la promulgación de leyes, como la Ley de Vivienda (Verde, 2013, pp. 28-29). Como afirma Mary Jo Deegan (1988, p. 291), estas sociólogas no sólo estudiaron a la ciudad de Chicago, sino que fueron parte de su creación y configuración.

Esta posición epistemológica está profundamente vinculada con el *pragmatismo crítico* de Addams, que Deegan (1988, p. 248) afirma, delineó los temas prioritarios de estudio de la sociología de Chicago en las décadas siguientes. El pragmatismo se origina en Estados Unidos, particularmente en Harvard, con autores como Charles Sanders Peirce y Williams James, movidos por la pretensión de superar la tensión materialismo/idealismo. En la Universidad de Chicago se desarrolla una versión particular, cuyos más célebres representantes son John Dewey y George Herbert Mead. El pragmatismo chicaguense rechaza la existencia de verdades absolutas e inobjectables, en cambio, supone que la verdad se obtiene indagando empíricamente y se establece a partir de aquello que tiene la utilidad de dar soluciones a los problemas reales. Plantea que la investigación produce teoría que se debe poner a disposición de la intervención social dirigida a la transformación de la comunidad (Addams, 2019, pp. 29, 76; Deegan, 2017, p. 249).

Como particularidad respecto de los pragmatistas varones, en Addams encontramos una versión más radical del pragmatismo, que Mary Jo Deegan apellida como *crítico* porque (Deegan, 1988, pp. 248, 255, 256):

- Su interés en el pragmatismo está puesto al servicio de cambios radicales al orden social, ya que se concentra en su capacidad para empoderar a la comunidad de trabajadores, pobres, gente mayor, migrantes y mujeres jóvenes;
- Se concentra en las minorías, más que en la población total;
- En sus estudios de la vida cotidiana, analiza las condiciones políticas y económicas que ocasionan la opresiva realidad;
- Aunque al igual que al pragmatismo la educación y la enseñanza le resultaban preocupaciones centrales, era profundamente crítica de la educación formal;
- Para el programa pragmático, la democracia era un tema prioritario, pero ella entendía a la democracia en una acepción holística y radical.²⁸

Acerca de este último punto, nos referimos a que, para Addams, la democracia va más allá del voto y de la igualdad ante la ley, ya que se debe convertir en una “regla de vida” (Addams, 2019, p. 16) llevada a todas las relaciones sociales, constituyéndose en un modo de experimentar la existencia. Incluso, considera que la democracia es el método para descubrir la verdad a través de la combinación del pensamiento racional y la participación igualitaria²⁹ en todos los procesos de la comunidad (Deegan, 1988, p. 276).

Reconoce tres niveles de la democracia: política, económica y social. En su noción de democracia política, por supuesto, figura en el centro la labor de Jane Addams como influyente líder del movimiento sufragista que reclamaba el voto para las mujeres como intrínseco a la participación de éstas en las sociedades industriales (Deegan, 1988, pp. 276-277). Llega a ser incluso Presidenta de la National American Woman Suffrage Association. Por su parte, con democracia social se refería al derecho de que el estilo de vida y las pautas culturales y étnicas de cada quien fueran entendidas y aceptadas, y exigía su cumplimiento, en particular, para las comunidades de inmigrantes.

Respecto de la democracia económica, la Hull House tuvo su imbricación con el movimiento obrero. Deegan (1988, p. 236) afirma que tras el bloqueo

que encontraron en algunas de las organizaciones controladas por hombres, gran parte de los sindicatos femeninos fueron organizados a través de la Hull House. En sus instalaciones, regularmente se reunían sindicatos de costureras, zapateras y encuadernadoras. Jane Addams inclusive arbitró huelgas; la más importante, la de Pullman en 1894, junto con Florence Kelley (Verde, 2013, p. 27). En medio de esta atmósfera, las personas del vecindario de la Hull House se hallaban influidas por el pensamiento anarquista y socialista (Deegan, 1988, p. 279). En los clubes de la Hull House se leía y discutía la obra de Karl Marx. Las sociólogas del Centro Social identificaban la posición económica de clase como factor fundamental para analizar la realidad social y al capitalismo como el principal generador de sufrimiento humano, y, por tanto, reconocían la relevancia de la organización obrera. Florence Kelley era una socialista muy bien formada que hizo la primera traducción al inglés del libro *Las condiciones de la clase obrera en Inglaterra en 1844*, de Friedrich Engels, con quien mantenía correspondencia (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 420-421).

Si bien Jane Addams había leído a Marx aun antes de fundar Hull House, y apelaba a un cambio social en la dirección de la igualdad social, impulsaba su acción desde una perspectiva reformista que apoyaba los valores de la democracia liberal (Deegan, 1988, p. 256; Miras, 2019, p. 318). En lugar de retomar el materialismo histórico marxista, partió de un modelo crítico “cooperativo-democrático” en el que cabía la idea de “cooperación interclasista” basada en que trabajadores y capitalistas no eran dos clases antagónicas en lucha, sino parte de la misma sociedad democrática. Veía los conflictos de clase más bien en términos de desajustes que podían ser enmendados desde el Estado y el comportamiento ético de las personas. Señalaba que en Estados Unidos, a medida que la sociedad se transformaba de agrícola a industrial, de rural a urbana y de homogénea a heterogénea, los vínculos se habían tornado más complejos e intensos.³⁰ Con ello, también se había desarrollado la contradicción de que “las nuevas formas de organización social todavía están impregnadas de la vieja ética” (Addams, 2019, p. 46), una ética individual centrada en el logro personal, en una ética familiar que promueve la lealtad entre familiares inmediatos y la ética militarista. Plantea que aquello que se requiere es el desarrollo de una *ética social*, esto es, la identificación de los intereses individuales y el bien común.

“Estamos pasando de una era de individualismo³¹ a una de asociación” (Addams, 2019, p. 46). Así que los conflictos de clase provenían del choque entre las formas socializadas de la fábrica y sus fines individualistas,³² entre el ideal democrático por el que la clase trabajadora exige representación en la administración industrial y el hecho de que es el capitalista quien toma las decisiones en solitario: el choque entre una “gerencia aristocrática” y una “gerencia democrática” (Addams, 2019, p. 46).

Le parecía que definir a la sociedad como una lucha de clases la condenaba a convertirse en eso. Rechazaba el enfoque de lucha de clases por parecerle militarista, y por tanto, parte de los valores masculinos que debían ser superados. Considera que la meta de la sociedad es establecer relaciones pacíficas, y que los medios para lograrlo deben ser congruentes con tal fin (Deegan, 2017, pp. 236-237), por lo que prefería retomar la noción de *resistencia no violenta* de León Tolstoi. Así que, marxista o no, en esta comuna se hacía una sociología aplicada a la solución de los problemas cotidianos del barrio y a la construcción de una democracia radical como forma de vida.

¿Cómo era la sociología de la Hull House?

Mary Jo Deegan considera que los cimientos de la sociología de Hull House se establecen con la publicación, en 1895, de *Hull House maps and papers*, editado por Addams y escrito colectivamente por 12 de sus residentes. El corazón del libro es el crecimiento explosivo de la población en el barrio de la Hull House y la forma que han tomado los malestares producidos por la expansión industrial. La obra sigue el modelo del proyecto del libro de Charles Booth, *Life and labour of the people in London*, que estudia el área urbana en que se localizaba el Centro Social de Tonybee Hall.

Pero el proyecto ganó un giro particular por la aproximación marxista que le dio Florence Kelley, quien siendo Directora de un censo del Distrito en 1893 recolectó los datos estadísticos en que se basan los mapas del libro. Como lo señala Mary Jo Deegan (1988, p. 56), son claras las similitudes entre los abordajes que Karl Marx hace sobre la explotación laboral en Inglaterra en *El Capital* y los de *Hull House maps and papers* sobre Chicago. Además, Kelley recuperaba de *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, de Engels, su análisis estructural del problema de la vivienda, en el que

indicaba que la producción territorial de la ciudad capitalista se basa en la lógica de la segregación socioespacial (Rodríguez, 2020, p. 10).

La metodología del texto se basa en cartografiar hogar por hogar del barrio de la Hull House: etnia, ingreso familiar, calidad de la vivienda y otros indicadores sociales para conocer detalladamente las condiciones económicas que estructuran al vecindario, respondiendo a las propias exigencias de la comunidad y con su participación activa (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 425). El libro comienza con una tradición que perduraría durante las décadas siguientes en las investigaciones de Hull House basadas en técnicas de mapeo de información demográfica de indicadores sociales para revelar las condiciones económicas que estructuraban zonas urbanas, así como patrones de los grupos sociales de acuerdo con su distribución geográfica y con una exposición gráfica y sencilla.³³

Describir las condiciones de vida de las clases trabajadoras y de las poblaciones empobrecidas era visto como un paso necesario para documentar la opresión, dar información pertinente para resolver problemáticas sociales y superar los malestares causados por el capitalismo, porque siguiendo el texto de Booth, que sirvió de inspiración, el conocimiento estadístico de la situación era considerado relevante para la gestión gubernamental por parte de tomadores de decisiones (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 421; Deegan, 1988, p. 263). Y, en efecto, el libro fue un impulsor de la Ley de Vivienda promulgada en 1902 (Verde, 2013, p. 29).

Pero en la sociología de aquel entonces la estadística no era vista como un “saber de especialistas”, como ya se le empezaba a posicionar en algunos departamentos de la Universidad de Chicago.³⁴ La intención del libro también era brindar un servicio a los vecinos dándoles a conocer los patrones de sus estilos de vida de modo que pudieran tomar decisiones mejor informadas. Los estudios estadísticos se “traducían” al lenguaje cotidiano y a su aplicación práctica. Los mapas eran parte de la comunidad y un componente de los objetivos de democracia y educación del Centro Social, por tal motivo, las paredes de la Hull House se hallaban cubiertas con cuadros y mapas sobre la distribución de nacionalidades, ocupaciones, nivel de ingreso, tamaño de las familias y condiciones de alojamiento.

Además de los valiosos mapas y datos estadísticos, el libro incluye capítulos sobre la explotación laboral, sobre las agencias sociales y sus deficiencias, acerca de las formas de vida de grupos étnicos como italianos y judíos, y hasta un capítulo sobre arte. Deegan (2017, pp. 55, 62) plantea que este libro sea, quizá, el más importante en la sociología estadounidense entre 1892 y 1918 porque:

- Comenzó la tradición de sociología urbana en Chicago abordando a la ciudad como un factor estructurante de la vida cotidiana, al tiempo que estableció las mayores preocupaciones temáticas de la sociología urbana de Chicago: la pobreza y la vida de las personas inmigrantes.
- Es un libro pionero en el uso de técnicas de mapeo de información demográfica, que ahora se reconocen como una de las mayores contribuciones de la sociología de Chicago de las décadas de 1920 y 1930.
- La aplicación del pensamiento marxista para la interpretación del contexto histórico de Chicago en la década de 1890 fue un gran avance en el análisis crítico en la sociología estadounidense.

*El feminismo de la Hull House
y su diagnóstico sobre la situación
de las mujeres en la modernidad*

Jane Addams y las sociólogas de la Hull House fueron líderes del movimiento para alcanzar el voto de las mujeres, pero mucho más allá de eso, estaban convencidas de que la sociedad se debía moldear de acuerdo con los valores femeninos. Como muchas otras pensadoras y pensadores de la época, sostenían que hombres y mujeres tenían una naturaleza distinta con valores particulares.³⁵ Debido al instinto maternal, los valores femeninos eran superiores a los masculinos. Aun así, eran estos últimos, como el poder, el militarismo y la fuerza, los que organizaban la sociedad. Resultaría en una transformación radical para mejorar la reconfiguración de la sociedad siguiendo los valores femeninos, entre los que destacaban la cooperación, la armonía social y el pacifismo. *Make the world more “woman-like”* llevaría a

priorizar las metas humanas por encima de las económicas, así como a reencaminar al Estado del militarismo a los cuidados, poniendo en el centro la crianza, la educación, las infancias y la protección a las personas débiles, enfermas y de edad avanzada (Deegan, 1988, p. 230). Mientras que los valores masculinos han llevado al militarismo, los femeninos naturalmente llevarían a la armonía social y a la paz (Deegan, 1988, p. 239).³⁶

Así que la posición pacifista de Jane Addams durante la Primera Guerra Mundial —que la lleva a ser la primera Presidenta del Partido de las Mujeres para la Paz y, durante diez años, entre 1919 y 1929, hasta la presidencia de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz—, deriva principalmente de su feminismo, ya que identifica una “escisión inalterable entre militarismo y feminismo”: “inevitablemente, los dos están en eterna oposición” (Addams, 2014, pp. 73-74). Pero durante la Gran Guerra, nada se consideraba más subversivo que no ponerse la camiseta nacionalista, así que en esa época la popularidad de Addams se va en picada y es castigada con la condena pública como traidora de la nación, comunista y pro-alemana (García, 2010, p. 21). El director del FBI (Federal Bureau of Investigation) llegó a declararla “la mujer más peligrosa para los intereses norteamericanos” (Miranda, 2014, p. IX).

Además, esa posición feminista lleva —como en el caso de Marianne-Schnitger— a una sociología centrada en la situación de las mujeres. Sin embargo, a Jane Addams y a sus compañeras de la Hull House no les interesaban todas las mujeres por igual. Eran de su interés prioritario quienes consideraban las principales víctimas de la vida industrial en las ciudades: trabajadoras, inmigrantes, jóvenes y personas de edad avanzada, a las cuales veían como miembros vitales de la comunidad, con la fuerza de espíritu necesaria incluso para ser felices en medio de la degradación (Deegan, 2017, p. 237).

Estas investigadoras plantean que la vida moderna en las ciudades desvalorizó el papel que las mujeres tuvieron en etapas anteriores y las lanzó al espacio público en situación de desventaja, esparciendo así la opresión de las mujeres (Deegan, 2017, p. 289). Ponen en duda que la entrada de las mujeres al trabajo remunerado haya resultado emancipatoria, ya que la mayoría han tenido que ocuparse en el trabajo industrial o en el servicio doméstico, y ambos presentan formas anti-democráticas. Addams afirma que “nuestro orden industrial” depende, en gran parte, del “trabajo pesado y

desagradable” que realizan mujeres “olvidadas y descuidadas” (Addams, 2014, p. 55).

Las sociólogas de la Hull House reconocen que en las sociedades industriales el ingreso de las mujeres al trabajo se ve marcado por la *brecha salarial*, ya que “el salario del hombre se define en términos de lo que le permitirá mantenerse a sí mismo y a su familia, mientras que el salario de la mujer se define en función del supuesto de que ella sólo se tiene que mantener a sí misma”, aunque en realidad son muchas las mujeres que contribuyen a la manutención familiar (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 442). Además de este pago disminuido, la entrada de las mujeres al mundo laboral redonda en “la *doble carga* de ganarse el sustento y de realizar las tareas domésticas” (Breckinridge, en Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 435, cursivas añadidas).

Por si fuera poco, dichas cargas, más que sumarse, es como si se encimaran, esto es, resultan incompatibles, ya que el “imperativo social” (*social claim*) y el “imperativo familiar” (*family claim*) son “prescripciones en competencia”, entre los que no puede haber sino “desadaptación” (*maladjustment*) (Addams, 2019, p. 15), lo cual genera una enorme tensión en la vida de las mujeres. Addams (p. 35) explica esta situación como el “choque de dos códigos morales”: “la concepción tradicional de los derechos de la mujer reducida a las obligaciones familiares y los reclamos derivados de la complejidad de la situación industrial” (Addams, 2014, p. 58), y es eso precisamente lo que define al *self*²⁷ femenino moderno (Deegan, 1988, p. 148; García, 2010, p. 27).

Además de los temas centrados en las experiencias de vida de las mujeres populares, el feminismo de las sociólogas de la Hull House también se hacía presente en su metodología. Ya hemos dicho que las técnicas estadísticas y de mapeo eran fundamentales para estas investigadoras, pero su sociología iba todavía más allá, pues consideraban que para conocer la experiencia de vida de las personas, había que combinar la información estadística con la comprensión empática (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 137; Deegan, 1988, p. 233).³⁸

La sociología de Addams y sus compañeras se basa en “las experiencias históricas de las personas individuales”, por lo que su unidad básica es el individuo (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 140), con lo que se reconoce que siempre se trata de una “persona-en-un-cuerpo”, con una localización

estructural que depende del género, etnia, clase, edad, que le confieren una ética, voluntad e intereses específicos (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 141-142). Incluso en las situaciones más opresivas, estas personas conservan su capacidad de acción, y vistas desde sus circunstancias estructurales opresivas, las acciones de las personas resultan razonables (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 153 y 156).

Para analizar esas experiencias de vida, Addams y las sociólogas de la Hull House parten de lo que Lengermann y Niebrugge (2019, p. 152) caracterizan como “observación participante empática” de las vidas cotidianas de las personas, en la que quien investiga “tiene la responsabilidad moral de no perder el punto de vista del sujeto” (p. 43). Siguiendo esta pauta, las autoras recuperan y contrastan la diversidad conflictiva de experiencias de vida de las personas situadas diferencialmente,³⁹ y con ello analizan la situación como una *narrativa de los múltiples puntos de vista* de todas las partes involucradas.⁴⁰ Como hace Jane Addams (2019, p. 43) en su ensayo “Household adjustment”, donde confronta los puntos de vista conflictivos de trabajadoras de fábrica, empleadas de servicio doméstico y patronas que contratan servicio doméstico. O en “Charitable effort” (2019, p. 22), en el que contrasta críticamente el punto de vista de la trabajadora social universitaria de clase media que se horroriza por las visitas a la cantina del padre de la familia a la que da asistencia social, con la perspectiva de él mismo, que experimenta a la cantina como un lugar en el que puede encontrar un almuerzo gratis, palmadas de ánimo de sus amigos y un pequeño préstamo en los momentos de las peores crisis.

Las narraciones son hechas desde la voz personal y comprometida de la investigadora, quien “no se esconde”, esto es, asume que no escribe desde una voz universal, impersonal, anónima y neutral, sino que lo hace desde un punto de vista particular marcado por su género, clase, etnicidad y edad específicas. Jane Addams no escatima en explicitar sus emociones respecto a aquello que describe expresando su indignación, consternación o alegría. Además, asume la distancia que hay entre sus vecinos y ella en términos de estatus económico (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 139, 157, 433; García y Pérez, 2015, p. 28).

A partir de las narraciones desarrollan “biografías individuales pero típicas”, como “el niño de clase trabajadora, la mujer anciana de clase trabajadora, el hombre inmigrante que intenta sustentar a su familia sin

tener conocimiento del idioma” (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 425). Hacen generalizaciones por las que los protagonistas figuran como “tipos sociales ideales”, aunque no se tratan de tipos universales, sino de “tipos históricos profundamente contextualizados” (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 141, 142, 152).

Con esto, las investigaciones de la Hull House se movían fluidamente de la escala analítica biográfica a la estructural, y pueden ser vistas como precursoras de algunos de los planteamientos contemporáneos de las epistemologías y metodologías feministas que reivindican la relevancia de explicitar el punto de vista situado y encarnado desde el que se analiza el mundo social, así como la articulación de diferentes perspectivas parciales, renunciando a la no-posición de la universalidad y de la objetividad no situada (García y Pérez, 2015, p. 46).

Comienza la borradura y la expropiación de saberes

Jane Addams es reconocida como un personaje importante en la historia estadounidense. ¡Si hasta recibe el Premio Nobel de la Paz en 1931! Ha pasado a los anales de la historia de ese país como la líder de un importante centro social, como una pacifista y hasta como una de las fundadoras de la disciplina de Trabajo Social. No sólo eso, en su momento también era reconocida como una socióloga importante. La propia Addams se autoidentificaba como tal, como también lo hacían los periódicos y los intelectuales estadounidenses de la época, quienes además la respetaban y estimaban.⁴¹ Fue la mujer más activa en la Asociación Americana de Sociología (ASA), de la que fue dirigente en 1912, 1915, 1919 y 1928. Se desempeñó como profesora de temas de sociología en diversos centros sociales a lo largo del país, así como en universidades, incluida la de Chicago a través de Extensión Universitaria. Además de la edición del importante libro *Hull House: maps and papers*, su mayor contribución sociológica en forma de publicación escrita fue *Democracy and social ethics*. Fue la primera mujer en publicar en la *Revista Americana de Sociología*: cinco artículos y una reseña, y cinco de sus libros fueron reseñados en dicha publicación (Deegan, 1988, pp. 9-11; Verde, 2013, p. 40).

Es por ello que Deegan (1988, p. 48) reconoce, durante el primer cuarto del siglo XX, el relevante trabajo sociológico de la Hull House, además de la importante influencia que ejerció en la red masculina de sociólogos; en los primeros años, el trabajo de sus miembros así lo confirma:

- Charles Zeublin fue residente de Hull House y coautor del libro [Capítulo 4, “The ghetto”].
- Charles Henderson citaba el libro *Hull House maps and papers* en sus propios escritos, y movido por él, hasta intentó establecer un laboratorio estadístico en la Universidad.
- Mead citaba a las mujeres de Hull House y se manifestaba favorable a sus técnicas de mapeo.
- Los estudios de Thomas sobre inmigración y juventudes recibieron la influencia del trabajo de Hull House.

Así que durante los primeros años del siglo XX, las sociólogas de la Hull House no eran para nada invisibles. Fueron los recuentos posteriores del pensamiento sociológico los que negaron su impacto, las *borraron* o “sacaron de la escritura”, nociones éstas que han sido fundamentales para entender la exclusión del canon sociológico de las valiosas contribuciones hechas por mujeres y por otras subjetividades marginadas creadoras de pensamiento crítico (Lengermann y Niebrugge, 2007, p. 2; 2019, p. 22; Deegan, 2017, p. 48; 1988, pp. 144, 148; García, 2010, p. 13; López, 2021, p. 110). Estas categorías resultan de una lectura política y feminista de la historia de la disciplina que da cuenta de que ciertas élites académicas del Norte global han ejercido control hegemónico en la definición de la profesión (Deegan, 1988, pp. 147-148).

Hacia 1920, en Chicago, la sociología ha ganado prestigio, y ésa será la debacle de las sociólogas de la Hull House —el fin de su “era dorada”, como la refiere Deegan (1988, p. 144)—, porque es entonces cuando dejan de ser identificadas como sociólogas profesionales y pasan a ser vistas como “meras” reformadoras, y es hasta ese momento que se empieza a ver a la Universidad como “*el hogar para la sociología*”, el lugar obvio, legítimo y único⁴² para ésta (Deegan, 1988, p. 285, cursivas en el original). Por su parte, quienes tenían puestos en la Universidad de Chicago son desplazadas

masivamente a áreas consideradas específicamente femeninas, en particular a la Escuela de Trabajo Social, fundada en 1920. Se re-trazan fronteras disciplinares, y la sociología aplicada, que antes nadie discutía que fuera “sociología de verdad”, queda ahora del lado de la no-sociología, como reforma social o Trabajo Social. Las fronteras —que siempre son tan arbitrarias e injustas— cruzaron a la Hull House y de repente sus investigaciones e intervenciones ya no eran reconocidas como sociología. Este movimiento fue favorecido por el hecho de que ocurriera una vez que la figura de Addams ya había pasado por el descrédito de ser tachada de antipatriota debido a su postura pacifista durante la Primera Guerra Mundial.

Muestra de este despiadado re-trazado de fronteras es el artículo de Albion Small, de 1916, publicado en la *Revista Americana de Sociología*, en conmemoración de los 50 años de la sociología estadounidense. En él llamaba a superar la “etapa inmadura” del “trabajo de reforma anterior” para “progresar” a una nueva fase de “sociología científica” profesional basada en la evidencia empírica, la abstracción formal, el rigor y la neutralidad (García, 2010, p. 38). Esta nueva visión de la sociología se manifiesta en la segunda generación de la Escuela de Sociología de Chicago, protagonizada por Robert Park y Ernest Burgess.

Dicho desplazamiento, por supuesto, tiene una causa patriarcal: históricamente, ha existido un patrón por el que, a medida que un área del saber se va institucionalizando, profesionalizando y ganando prestigio y poder, se margina a las mujeres que habían participado en él previamente, y que por supuesto, tiene que ver con el “pánico de la feminización” que pronto cunde en la Universidad de Chicago y del que ya hablamos previamente (García, 2010, p. 39). Pero no sólo eso: el desplazamiento tuvo también una causa política que Mary Jo Deegan nos ayuda a desenmarañar. Como ella analiza, la Universidad de Chicago se desarrolló cruzada por una tensión: se trataba de una institución financiada por poderosas élites, particularmente por la *Standard Oil*, de John Rockefeller,⁴³ pero simultáneamente, era uno de los epicentros del progresismo estadounidense por los proyectos que se desarrollaron en su interior y por el perfil crítico de una parte de su cuerpo docente, que durante las dos primeras décadas de existencia de la institución crearon una serie de potentes críticas al capitalismo estadounidense. Hacia 1920, las élites que ponían el dinero y

tomaban las decisiones ya lograban desacreditar y “cercenar” esas posturas que amenazaban sus intereses: “La comunidad de empresarios de Chicago había derramado vastas sumas en la universidad [...]; simultáneamente tenía fuertes opiniones acerca de qué se podía escribir acerca de la ciudad y qué no” (Deegan, 1988, pp. 170-171).

Para consumarse la borradura de las investigadoras de la Hull House del canon de la sociología, tuvieron que reforzarse ambas causas —la patriarcal y la política— porque si bien “cercenar” la parte más crítica de la tradición de la Escuela de Chicago también afectó a los sociólogos de la primera generación —como a Thomas, a quien hasta obligan a renunciar—,⁴⁴ “sus nombres no han desaparecido de los manuales de historia de la disciplina y sí los de sus compañeras de Escuela” (García, 2010, p. 39).

Como desarrolla Deegan, en realidad, la sociología de la Hull House también influyó en los principales pensadores de la segunda generación de la Escuela de Sociología de Chicago:

- Jessie Bernard recuerda que cuando tomó clases con Robert Park en la década de 1920, éste elogiaba al libro *Hull House maps and papers* y reconocía la importancia que había tenido en su formación (Deegan, 2017, p. 65).
- En artículos de 1916 y de 1924, Ernest Burgess anota que *Hull House maps and papers* es una ilustración de un estudio cuidadoso y una aguda observación de esfuerzos muy tempranos para dar cuenta de las condiciones que afectan a los vecindarios (Deegan, 1988, p. 63).

Pero unos años después, cuando ya se habían consolidado académicamente como referentes de la sociología urbana, ningunearon y le dieron la espalda a la sociología de la Hull House. En su artículo de 1929, “La ciudad como laboratorio social”, Robert Park dice del libro de Hull House que es un trabajo “práctico más que teórico” —y ya sabemos que entre la comunidad sociológica eso es casi una ofensa—, preliminar para los estudios más sistemáticos y detallados que le siguieron, que había creado “un interés en el barrio nuevo y romántico” (en Deegan, 2017, p. 65). Mary Jo Deegan le responde atinadamente a Robert Park que en *Hull House maps and papers* no

se proyecta una imagen romántica en absoluto, sino que analiza brillantemente los factores sociales y económicos que estructuran la vida de las personas del distrito.

Así que, aunque tuvo una gran influencia en la sociología de Chicago y en la estadounidense, “se institucionalizó un patrón de negación del impacto intelectual y metodológico de *HH maps and papers*” (Deegan, 2017, p. 66). Por eso consideramos pertinente recuperar las nociones de *borradura* y de *sacar de la escritura* que se han usado en la investigación de las clásicas de la sociología. Pero además, creemos que también cabe hablar de *expropiación de saberes* para enfatizar que la borradura no ha sido casual, accidental o un inocente olvido, sino que a menudo ha servido a los intereses de algunos sociólogos poderosos. En el caso que nos ocupa, en 1946, en el artículo “Research in urban society”, Ernest Burgess se da a sí mismo el crédito de hacer el primer mapeo de la delincuencia juvenil. Deegan (2017, p. 64) refuta que, en realidad, la Asociación Protectora Juvenil y Hull House lo habían hecho casi 50 años antes: encontrar la organización característica de las diversas comunidades étnicas del distrito. Aun así, él le llama a su trabajo el “descubrimiento del patrón físico de la ciudad”. Se constata en este caso el llamado efecto Matilda —del que hemos hablado en la Unidad I—, con el que nos referimos al fenómeno tantas veces ocurrido en la historia de la ciencia de atribuir a hombres contribuciones originales de mujeres (García, 2022, p. 48; Zuckerman, 2011).

Digámoslo “rápido y fácil”: para consolidarse, en el curso del ascenso de sus carreras académicas, Park y Burgess alardearon de que su trabajo era completamente novedoso, original e independiente, y prefirieron que se olvidara que eran herederos de un grupo de mujeres que creyeron en la sociología como una comuna de amigas y semillera de transformación social. Deegan enfatiza el sexismo de las personalidades de Park y Burgess. Sin negar que este factor haya tenido su peso, aquí queremos añadir otro más que alude a las estructuras en que se enmarcan las acciones de las y los sociólogos: para ascender o mantenerse en su campo, la academia exige seguir una lógica individualista, competitiva y meritocrática. A lo que me refiero es a que Park y Burgess “sólo” jugaron el juego de la academia (*going along with*).

Quizá una forma de jugar diferente sea reescribir lo borrado y restaurar la memoria robada. Hay quienes están en ello desde hace tiempo. En 1965,

Christopher Lasch edita una serie de textos de Addams bajo el sugerente título *The social thought of Jane Addams*. A finales del siglo XX, Mary Jo Deegan emprende una serie de investigaciones desenterrando la sociología de la Hull House y de Jane Addams, de las que resulta su libro de 1988, *Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918*. Diez años después, se publica el maravilloso libro de Patricia Madoo Lengermann y Gillian Niebrugge, *The women founders. Sociology and Social Theory 1830-1930*, que incluye los capítulos “Jane Addams (1860-1935). Ethics and society” y “The Chicago women’s school of Sociology (1890-1920). Research as advocacy”. Este último es traducido al español apenas en 2019. La última década ha sido de un interés renovado por el pensamiento de Addams y la Hull House desde el Trabajo Social en España, y eso es una buena noticia porque a partir de ello contamos con las primeras traducciones. En 2013 se publican traducidas al español dos conferencias de la joven Jane Addams bajo el título *El valor de un centro social*. Un año después ocurre lo propio con *Veinte años en Hull House* y con *El largo camino de la memoria de las mujeres*. Todos estos libros incluyen textos introductorios valiosos aunque escritos desde los parámetros de la disciplina del Trabajo Social. Lamentablemente, ninguno de ellos es de fácil acceso en México. No están disponibles en las bibliotecas universitarias ni en librerías. Sólo se pueden comprar en línea a costos bastante elevados considerando los sueldos en nuestro país. Eso sí, hay algunos muy buenos artículos especializados en español e inglés que fácilmente se consiguen en línea una vez que tenemos las referencias.⁴⁵ Estoy convencida de que nuestras aulas son espacios privilegiados para traer a la vida de nuevo a esa apasionante comuna sociológica y ponerla a dialogar con los otros grandiosos autores que componen la tradición de la Sociología Interpretativa. De modo que éste pretende ser un material accesible para que la comunidad de la FCPyS se inicie en el conocimiento de *la otra Escuela de Sociología de Chicago*.

Por la riqueza y diversidad de la sociología de la Hull House y de Jane Addams, son varias las asignaturas —además de *Sociología Interpretativa*— en las que podrían ser incluidas, como: *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*, *Metodología aplicada a las Ciencias Sociales II*, *Geografía social y humana*, *Diseño y Evaluación de Proyectos y Políticas Sociales*, *Sociodemografía*, o *Taller de especialización metodológica (Investigación Socioespacial)*. Asimismo, se pueden recuperar en múltiples asignaturas optativas: *Sociología de la*

Educación, Sociología del Arte, Sociología del Trabajo, Sociología de la Infancia, Antropología de las Edades y Sociología de la Migración.

Puntos de encuentro con las otras sociólogas clásicas

Lengermann y Niebrugge (2007, pp. 308-309) ya han argumentado muy convincentemente que las clásicas de la sociología comparten, además de algunos temas de interés, ciertas tendencias y prácticas teóricas distintivas que permiten hablar de una sociología hecha en una voz diferente, irreductible a los planteamientos de los sociólogos clásicos. Es por eso que cerramos este texto enunciando algunos de esos puntos de toque y semejanzas que identificamos entre la sociología de la Hull House y la de las clásicas que trabajamos en el primer Cuaderno de Trabajo (Harriet Martineau, Marianne Schnitger, Clara Zetkin y Rosa Luxemburg):

- Algunos temas compartidos: educación, trabajo femenino, servicio doméstico, prostitución.
- Precursoras de las epistemologías feministas del punto de vista situado.
- Hacer y defender una sociología fuera de la academia accesible a la población general.
- Distanciándose del principio de neutralidad valorativa, promueven una sociología comprometida encaminada a la transformación social.⁴⁶
- Sociología encarnada que reconoce la corporeidad y la emotividad de la acción social.
- Sociología centrada en las mujeres.
- Mirada interseccional.
- Romper con la dicotomía público/privado.
- Al igual que hicieron Harriet Martineau y Marianne Schnitger, las sociólogas de la Hull House advierten la relevancia de la comprensión empática en el hacer sociológico.⁴⁷

- Elementos compartidos en sus diagnósticos sobre la condición de las mujeres en las sociedades capitalistas modernas: en el capitalismo se desvalorizó el papel que en etapas previas tuvieron las mujeres y se las lanzó al espacio público y al empleo remunerado, pero en condiciones de desventaja debido a la brecha salarial y a la imposición de una doble jornada llena de tensiones. Jane Addams, como Marianne Schnitger, duda del supuesto carácter emancipatorio del ingreso de las mujeres al trabajo remunerado, ya que la mayoría ha tenido que ocuparse bajo las formas opresivas del trabajo industrial o del servicio doméstico.
- Clara Zetkin, Rosa Luxemburg y Jane Addams se opusieron de manera militante a la entrada de sus respectivos países a la Primera Guerra Mundial, lo que les acarrea ataques y persecuciones de distintas intensidades.

¹⁶ Este punto también se planteó así en el PAPIME, en el Seminario respectivo a esta asignatura: *El qué, cómo y para qué de la formación teórica en Sociología*, en la FCPyS, dirigido por Mónica Guitián y Teresa Rodríguez.

¹⁷ Como ya planteamos en el Cuaderno de Trabajo 1, un elemento en la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la teoría sociológica, es abordar explícitamente los planteamientos de los autores varones en torno a temas de género (Aldana, 2021, p. 19). Es por eso que considero relevante que en el estudio de Goffman se preste atención al hecho de que el autor mostró un explícito interés por el análisis de estas temáticas. Para ello se propone la inclusión de los artículos “Gender display” y “La ritualización de la feminidad”.

¹⁸ No se trata simplemente de sumar algunas autoras nuevas, sino de reconstruir el canon disciplinar desde la ruptura epistemológica del feminismo. La diversidad de experiencias de vida de las mujeres hace aportaciones particulares al canon de la sociología: “complementa, enriquece, complejiza y transforma el diagnóstico crítico de la modernidad trazado por la generación fundadora” (Aldana, 2020, p. 85); se reconfigura la historia de la disciplina, se abren nuevas coordenadas de debates y aparecen nuevos elementos para las viejas polémicas.

¹⁹ Por supuesto, los estilos de hacer sociología de la red masculina y la femenina eran distintos, no por una cuestión de esencias diferenciadas entre hombres y mujeres —como tantas personas de la época pensaban—, tampoco por decisiones voluntarias individuales, sino por sus condiciones de vida diferenciadas y por su inserción desigual en las instituciones sociológicas.

²⁰ Para 1889, tres cuartos de la población de Chicago eran inmigrantes o hijos de inmigrantes (Miras, 2019, p. 319).

²¹ El Centro fue bautizado así en honor a uno de los primeros estudiantes participantes que falleció de tuberculosis. Miguel Miranda (2014, p. XVI) afirma que Tonybee Hall fue la primera sede de un movimiento que se extendería por el mundo, llegando incluso a Filipinas.

²² Es en honor al magnate benefactor que la Hull House recibió su nombre.

²³ La propia Jane Addams tuvo dos relaciones amorosas de larga duración; primero con Ellen Gates Starr, luego con Mary Rozet Smith. Con la segunda, durante 45 años, desde 1890 hasta la muerte de Jane en 1935. Hablaban de su relación como un “matrimonio” (García y Pérez, 2015, p. 26; Verde, 2021, p. 4).

²⁴ Además de la cocina pública, la Hull House contaba con una “cocina dietética”, donde se preparaban alimentos especiales para personas enfermas atendiendo recetas médicas (Verde, 2013, p. 30).

²⁵ Es precisamente por esta labor y método que Jane Addams también es reconocida como fundadora de la disciplina del Trabajo Social desde su vertiente comunitaria.

²⁶ Encontramos aquí paralelismos muy interesantes con uno de los autores incluidos en el curso de *Sociología Interpretativa*, Harold Garfinkel, quien afirma que las personas legas son teóricas sociales, y es preciso que lo sean para resolver sus problemáticas cotidianas.

²⁷ Como señalan Silvia García y Eulalia Pérez (2015, p. 30), encontramos en estas autoras una mirada “que hoy etiquetamos como interseccional, analizando cómo las condiciones de clase, género, edad y migración se entretrejan”.

²⁸ Sara Miras habla incluso del *pragmatismo utópico* de Addams, y Carmen Verde (2021, pp. 10-11) la plantea como precursora de la investigación-acción-participación (IAP).

²⁹ A este respecto, planteaba como aspiración social ineludible el “principio de igualdad”, por el que “ningún grupo de personas tenga menos importancia que otro” (Lengermann y Niebrugge, 2019, pp. 136, 147, 148; Addams, 2019, p. 55). Además, al igual que Harriet Martineau, la primera socióloga, Addams veía en el tratamiento que se daba a su población empobrecida el parámetro más relevante del nivel de progreso de una sociedad (Lengermann y Niebrugge, 2019, p. 170).

³⁰ Como resulta evidente, aquí Addams plantea algo muy cercano a lo que señala Durkheim acerca de la transición de las sociedades mecánicas a las orgánicas.

³¹ Por supuesto, aquí Addams entiende “individualismo” en una acepción distinta a la del concepto de Durkheim, como desarrollo de cierto grado de autonomía respecto del grupo del que se forma parte. En esa significación, Durkheim entiende el proceso al contrario que Addams: en la dirección de un mayor individualismo en las sociedades modernas.

³² A pesar de las grandes distancias de Addams respecto de Marx, no podemos dejar de advertir que este análisis de ella tiene su paralelismo con el conflicto trabajo/capital identificado por Marx.

³³ Carmen Verde (2013, p. 30) aporta el interesante dato de que en 1935 el mismísimo Banco Nacional Hipotecario de México pidió asesoría a la Hull House “para realizar su primer estudio sobre asentamientos irregulares en la Ciudad de México”.

³⁴ Como lo desarrolla Deegan (1988, p. 33), en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago la estadística se mantuvo marginada mientras se le asoció a “las chicas de la Hull House”, quienes eran vistas con cierta condescendencia como las realizadoras de actividades consideradas “mundanas”, como “recolectoras de datos”. Sería hasta finales de la década de 1920 que la estadística empieza a ganar prestigio en el Departamento y, por tanto, a asociarse con el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago.

³⁵ Parten del imaginario social del siglo XIX basado en supuestos binaristas, biologicistas y esencialistas que afirman la existencia de una constitución natural pre-social que determina las capacidades y preferencias de cada sexo. Este imaginario repercutió en la época de la fundación e institucionalización de la sociología europea y estadounidense, por ejemplo, en autores como Spencer o Durkheim. En Georg Simmel y en Jane Addams encontramos la versión “progresista”, que defiende la “superioridad” de lo femenino. Esta posición es criticada por Deegan (1988, pp. 240, 242) como un problemático “chauvinismo femenino” que, paradójicamente, tiene sus paralelismos con la doctrina de las esferas separadas de Albion Small, que resultó perjudicial para las mujeres en la Universidad de

Chicago. Núria Miras (2019, p. 319), retomando a Sally Haslanger, sostiene una opinión distinta, afirmando que la reivindicación de Addams de los valores femeninos no es esencialista, sino que se basa en el reconocimiento de la acumulación de experiencia en el rol socialmente impuesto de cuidadoras.

³⁶ Mary Jo Deegan clasifica esta posición de Addams y de sus compañeras en la Hull House de *feminismo cultural*; sin embargo, en las discusiones del Seminario *Jane Addams y la Sociología Interpretativa*, consideramos que es necesario problematizar el uso de dicho término, ya que empieza a usarse varias décadas después de la existencia de las sociólogas que aquí analizamos, y además, de una forma despectiva. De modo que *no* es una etiqueta que recuperaremos en este texto.

³⁷ Como ya mencionamos, Addams comparte con George Herbert Mead el andamiaje intelectual del interaccionismo simbólico, en el que el *self* se refiere a las dos facetas que componen a la persona: el indómito “yo”, y el “mí”, que representa la adopción de las actitudes organizadas de los otros como controladoras de la conducta propia (Mead, 1972; Ralsky, 1998, p. 27).

³⁸ Esa mirada metodológica compleja convierte a las sociólogas de la Hull House en pioneras, lo mismo en técnicas cuantitativas —como el uso de datos estadísticos, mapeo, ficha social y encuesta—, que cualitativas —como observación participante, entrevistas en profundidad, historias de vida—, o mixtas, como el informe social (Verde, 2013, p. 33).

³⁹ Esto recuerda al método del *perspectivismo* planteado por Pierre Bourdieu (2007, pp. 9-10) y su equipo en *La miseria del mundo* —una investigación que, como las de la Hull House, constituye una sociología urbana de la inmigración, la pobreza y los sufrimientos que éstas generan—, que consiste en yuxtaponer o confrontar “puntos de vista coexistentes y a veces directamente rivales [...] que separan a clases, etnias o generaciones diferentes”, para abandonar “el punto de vista único, central, dominante —en síntesis, casi divino— en el que se sitúa gustoso el observador”.

⁴⁰ El interés de Addams por la comprensión empática iba más allá de un principio metodológico; conectaba con su proyecto de una democracia radical, de la que consideraba fundamento una experiencia humana diversificada acompañada de comprensión (Miras, 2019, pp. 318-320).

⁴¹ Un dato relevante a este respecto podría ser que John Dewey nombra a su hija en tributo a ella (Deegan, 1988, p. 27).

⁴² Parece que la Universidad de Chicago no podía admitir la existencia de esa “otra sociología” —quizá porque con su mera existencia cuestionaba la inevitabilidad del destino academicista para la disciplina—, ya que no quitó el dedo del renglón sino hasta que adquirió a la Hull House en 1963. En cuanto la compró, se precipitó a demoler la mayor parte de sus instalaciones para extender las universitarias, conservando únicamente la casa principal como museo. Eso sí, el lugar fue declarado sitio histórico nacional. La Hull House siguió brindando servicios en distintas locaciones de la ciudad de Chicago, hasta que, en 2012, desapareció definitivamente por falta de fondos (Arnesen, 2007, p. 627; Donnelly y Snyder, 2014). Agradezco profundamente por haberme facilitado este dato y sus respectivas fuentes a María Rocío Navarro Fosar, doctoranda en la Universidad Nacional a Distancia (UNED), España, y participante de los seminarios de los que resulta este Cuaderno de Trabajo.

⁴³ Deegan (1988, p. 178) señala que en los periódicos se llegó a hablar satíricamente de la Universidad como “la institución de enseñanza de la *Standard Oil*”. Para ayudarnos a entender las razones de este tipo de financiamiento, Remedios Maurandi (2014, p. 73) nos dice que, en aquella época, en Estados Unidos, las élites competían entre sí a través de los mecenazgos.

⁴⁴ Para conocer la triste historia de la salida forzada de Thomas de la Universidad de Chicago, véase Deegan (2017, pp. 179-186).

⁴⁵ Deegan (1988; 2012); García (2010); García y Pérez (2015); Miras (2019).

⁴⁶ Con ello, proveen elementos para romper con la visión trágica de la modernidad de algunos de los clásicos varones: no sólo se trata de analizar y lamentarse de las condiciones del capitalismo

moderno, hay que movilizarse para transformarlas echando mano del conocimiento producido.

⁴⁷ Como plantean Lengermann y Niebrugge (2019, p. 152), al reconocer a estas pensadoras como parte del canon clásico, arribamos a un “paradigma interpretativo extendido”.

REFLEXIONES FINALES

Para despedir este trabajo, nos detenemos un momento en otro aspecto que aparece en los Planes de Estudio, pero sobre el que antes no hemos reflexionado: la “evaluación del aprendizaje”. Se trata de una sección incluida en los programas de todas y cada una de las asignaturas de la Licenciatura en Sociología de la FCPyS. Aparece siempre expresada a través de un mismo cuadro estandarizado con distintas opciones que se seleccionan o no para cada asignatura. Las opciones a elegir son: exámenes parciales, examen final, trabajo y tareas, presentación de tema, participación en clase, asistencia, rúbricas, portafolios, listas de cotejo, otras (especificar).

En el caso del Programa oficial de la asignatura *Sociología Funcionalista*, las opciones que aparecen seleccionadas son: exámenes parciales, trabajo y tareas, presentación de tema, participación en clase y asistencia. Para *Sociología Interpretativa*: exámenes parciales, trabajo y tareas, y otras: problemas y soluciones.

Crítica: las formas de evaluación propuestas aparecen hiper estandarizadas, ya que no distinguen opciones diferenciadas sino para cada asignatura, ni siquiera para cada eje de asignaturas.

Propuesta: sería recomendable que las asignaturas del eje teórico, las del eje metodológico y las del eje interdisciplinar, cada una, llevara un listado diferente de actividades sugeridas para evaluar que respondiera a la especificidad de los contenidos y orientación de cada eje. Desde la colegialidad, el personal docente de Teoría Sociológica debe, debemos, detenernos a reflexionar y discutir sobre las formas más convenientes y éticas de evaluar el aprendizaje del área del saber específica de que tratan nuestros cursos con todas sus particularidades.

En el caso de los cursos de Teoría Sociológica, resultan convenientes como formas de evaluación del aprendizaje ejercicios que promuevan el conocimiento situado y que recuperen la experiencia de vida del estudiantado, conduciendo al análisis sobre aspectos de su propia trayectoria

de vida usando algunos de los recursos conceptuales aprendidos en el curso. Por sus contenidos, en particular la asignatura de *Sociología Interpretativa*, se presta para actividades como éstas.⁴⁸

Crítica: los mecanismos de evaluación privilegiados en los Programas oficiales son algunos de los más convencionales: *a)* exámenes parciales, *b)* trabajo y tareas. Son estos dos mecanismos los que se repiten tanto en *Sociología Funcionalista* como en *Sociología Interpretativa*. Sin embargo, las pedagogías críticas, entre ellas, las feministas y las descoloniales, han dado cuenta de las carencias inherentes a estos mecanismos convencionales de evaluación basados en la estandarización y en una visión rígida del conocimiento que pasa por alto la diversidad y las enormes desigualdades que atraviesan a las comunidades educativas en América Latina.

Propuesta: romper con las formas más convencionales de evaluación exige atrevernos a echar a volar la imaginación sociológica. Un buen dinamizador de ésta es el uso del arte como recurso didáctico.⁴⁹ También lo es promover ejercicios que permitan que el estudiantado vincule los conocimientos adquiridos durante los cursos con sus otras pasiones y capacidades, dando espacio, por ejemplo, a la creación de calaveritas, poemas, memes, piezas musicales, formatos periodísticos, bordados, piñatas, materiales audiovisuales, fanzines, dibujos, collages, proyectos de investigación o intervención social...

Crítica	Propuesta
Hiperestandarización de mecanismos de evaluación del aprendizaje para todas las asignaturas por igual.	Construir un listado de actividades de evaluación específico para el eje teórico, y que favorezca el conocimiento desde la experiencia situada del estudiantado.
Se privilegian los mecanismos de evaluación más convencionales como exámenes y tareas.	Usar el arte y otras actividades que den espacio a la creatividad y al desempeño de las habilidades diferenciadas del estudiantado.

⁴⁸ En mi experiencia personal como docente de esta asignatura, recuerdo como particularmente enriquecedoras la actividad “Autoanálisis fenomenológico de un día de mi vida”, usando la propuesta teórica de Alfred Schütz, y la del reporte de resultados de un ejercicio de ruptura de invención propia o replicando alguno de los hechos por Harold Garfinkel.

⁴⁹ Una vez más, considero que, por sus contenidos, la asignatura *Sociología Interpretativa* es idónea para innovar ejercicios que pueden recurrir al arte. En mi experiencia personal como docente de esta asignatura, llegaron a resultar particularmente enriquecedores el ejercicio de analizar el poema “Me gritaron negra”, de Victoria Santa Cruz, recuperando el concepto de *Otro generalizado* de George

Herbert Mead; así como el análisis de películas usando las herramientas analíticas de los autores estudiados en el curso: *The Truman Show*, de Peter Weir, con la propuesta de Schütz; *Abre los ojos*, de Alejandro Amenábar, con el enfoque de *Estigma* de Erving Goffman; o *Atrapado sin salida*, de Milos Forman, con las claves que Goffman aporta en *Internados*.

BIBLIOGRAFÍA

- Addams, Jane. (2013). El valor objetivo de un centro social; El valor subjetivo de un centro social. En Ana Isabel Lima y Carmen Verde (Eds.), *Hull House: el valor de un centro social*. Paraninfo.
- Addams, Jane. (2014). *El largo camino de la memoria de las mujeres*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Addams, Jane. (2019). Democracy and social ethics. *The greatest works of Jane Addams*. Madison and Adams.
- Aldana, Selene. (2020). La historia de la sociología: si no te la contaron violeta, no te la contaron completa. *Acta Sociológica*, 81(enero-marzo), 59-95.
- Aldana, Selene. (Coord.) (2021). *La participación femenina en la Sociología Clásica*. FCPyS-UNAM.
- Aldana, Selene. (2022, 28 de noviembre). Presentación del Cuaderno de Trabajo *La participación femenina en la Sociología Clásica*. Facultad de Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Andrade, Alfredo. (1998). Modernidad en la sociología mexicana de la primera mitad del siglo XX. En Gina Zabludovsky (Coord.), *Teoría sociológica y modernidad*. UNAM/Plaza y Valdés.
- Arango, Luz Gabriela. (2013). A la sombra de los padres fundadores de la sociología. En Luz Gabriela Arango y Mara Viveros, *El género: una categoría útil para las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Arnesen, Eric. (Ed.) (2007). *Encyclopedia of U.S. Labor and Working-Class History* (Vol. I). Routledge.
- Ballarín, Pilar. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38.
- Barbosa, Araceli. (2018). *Barbie, un estereotipo tóxico: género y arte*. Ítaca.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2003). De “vivir para los demás” a “vivir la vida propia”: la individualización y la mujer. En Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (Eds.), *La individualización*. Paidós.

- Bourdieu, Pierre. (2007). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Buquet Corleto, Ana. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33.
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*.
- Castañeda, Fernando. (2004). *La crisis de la sociología académica en México*. UNAM.
- Cole, Jonathan y Zuckerman, Harriet. (1987). Marriage. Motherhood and research performance in science. *The American Sociologist*, 256(2), 119-125.
- Debia, Eliana. (2019). Notas sobre violencia de género y enseñanza de la Sociología Clásica en Universidades Nacionales Públicas Argentinas. *De Prácticas y Discursos*, 8(12), 287-307.
- Deegan, Mary Jo. (1988). Transcending a patriarchal past: teaching the history of women in sociology. *Teaching Sociology, ASA*, 16(2), 141-150.
- Deegan, Mary Jo. (1991). Matilda White Riley. *Women in Sociology. A biographical sourcebook*. Greenwood.
- Deegan, Mary Jo. (2012). Sociólogas pioneras y la Sociedad Sociológica Americana: patrones de exclusión y participación. *CS*, 10, 313-338.
- Deegan, Mary Jo. (2017). *Jane Addams and the men of the Chicago School, 1892-1918*. Routledge.
- Difusión Digital (2020, 27 de octubre). *Noventa años del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM: María Luisa Rodríguez-Sala*. <https://www.iis.unam.mx/blog/noventa-anos-del-instituto-de-investigaciones-sociales-de-la-unam-maria-luisa-rodriguez-sala/>
- Donnelly, Anne Cohn y Snyder, Charlotte. (2014). The demise of the Jane-Addams Hull House Association: Internal or external factors to blame? *Kellogg School of Management Cases*. Northwestern University.
- Galindo, María. (2013). No se puede descolonizar sin despatriarcalizar: teoría y propuesta de la despatriarcalización. *Mujeres Creando*. <http://mujerescreando.org/no-se-puede-descolonizar-sin-despatriarcalizar/>

- García Crisóstomo, Mariana. (2022). *¿Y dónde están las mujeres? La marginación femenina en la Sociología. El caso típico ideal de Marianne Schnitger-Weber*. FCPyS-UNAM.
- García Dauder, Silvia. (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 11-41.
- García Dauder, Silvia y Pérez Sedeño, Eulalia. (2015). Los inicios de la Sociología del Trabajo: Jane Addams, la Hull House y las mujeres de la Escuela de Chicago. *Sociología del Trabajo*, 83, 24-49.
- Gilas, Karolina. (2021). Ciencia política en masculino. El sesgo androcéntrico en la enseñanza de esta disciplina en México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 11-28.
- Gilas, Karolina. (2022). La presencia no es influencia. Sobre los límites al ejercicio del poder femenino en los contextos de la paridad. *Poder, género y amor. II Perspectivas femeninas contemporáneas*. Letra Viva.
- Girola, Lidia y Olvera, Margarita. (1995). La sociología en México en los años cuarenta y cincuenta. En Verónica Camero Medina (Coord.), *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*. FCPyS-UNAM, UAM-Azcapotzalco.
- Güereca, Raquel. (2016). Revolución feminista de la sociología: apuntes para una metodología de la visibilidad. *XI Congreso Iberoamericano Ciencia, Tecnología y Género* (julio), 1-29.
- Hernández, Aída, Espinosa, Gisela, López Nájera, Verónica, Rovira, Guiomar y Millán, Mátgara. (2022). 5 tesis sobre Rosa Luxemburgo para dialogar con los feminismos descoloniales. En Hernán Ouviaña (Ed.), *La revolución es magnífica. Encuentros con Rosa Luxemburgo*. Milena Caserola.
- Hobsbawm, Eric. (2011). La edad de oro. *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Instituto de Investigaciones Sociales. (2022). *Homenaje por sus 90 años. María Luisa Rodríguez Sala de Gómez Gil*. https://www.iis.unam.mx/tactil/event/homenaje-por-sus-90-anos-maria-luisa-rodriguez-sala-de-gomez-gil/?instance_id=2133
- Lagarde, Marcela. (2005). *Claves feministas para mis socias de vida*. Horas y horas.

- Lasch, Christopher. (1982). Introduction. *The social thought of Jane Addams*. Irvington.
- Lengermann, Patricia M. y Niebrugge, Gillian. (2007). *The women founders, sociology and social theory 1830-1930*. Waveland.
- Lengermann, Patricia M. y Niebrugge, Gillian. (2019). *Fundadoras de la sociología y la teoría social 1830-1930*. CIS.
- Lima Fernández, Ana Isabel. (2013). Laura Jane Addams: Una biografía fascinante de compromiso ético-político. En Jane Addams, *Hull House: el valor de un centro social*. Paraninfo.
- López, Claudia Elisa. (2021). Presencia de las mujeres en la Sociología. Una mirada desde la formación en licenciatura. *An@lítica*, 4(4), 107-119.
- Malizia, Andrés. (2021). Género y currículum: una mirada generizada sobre el Plan de Estudios de la Carrera de Sociología. *Revista Interinstitucional de Artes de Educar*, 7(2), 909-929.
- Marini, Ruy Mauro. (1991). La crisis del desarrollismo. En Ruy Mauro Marini y Margara Millán (Coords.), *La teoría social latinoamericana* (pp. 135-154). El Caballito.
- Maurandi, Remedios. (2014). Estudio introductorio. *Jane Addams. Veinte años en Hull House*. Universidad de Murcia.
- Mead, Georg Herbert. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
- Merton, Robert. (1988). The Matthew effect in science, II: cumulative advantages and the symbolism of intellectual property. *Isis*, 79(4), 606-623.
- Miranda Aranda, Miguel. (2014). Prólogo. En Jane Addams, *El largo camino de la memoria de las mujeres*. Universidad de Zaragoza.
- Miras Boronat, Núria. (2019). Peace, bread and ideas for a Cosmopolitan world: Addams` unknown pragmatist legacy today. En K. P. Skowronski y S. Philstrom (Eds.), *Pragmatist Kant. Pragmatism, Kant, and Kantianism in the Twenty-first Century* (pp. 307-326). Nordic Pragmatism Network.
- Morgade, Graciela. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 49-62.

- Mujeres con Ciencia*. (s. f.). Harriet Zuckerman, socióloga de la ciencia. <https://mujeresconciencia.com/2016/07/19/harriet-zuckerman-sociologa-de-la-ciencia/>
- Murga, Antonio y Boils, Guillermo. (1979). Sociedad y ciencia social en Latinoamérica. *Las ciencias sociales en América Latina* (pp. 9-31). UNAM.
- Murguía Lores, Adriana. (1998). Progreso, razón y crisis en la sociología mexicana de la primera mitad de siglo. En Gina Zabludovsky (Coord.), *Teoría sociológica y modernidad*. UNAM/Plaza y Valdés.
- Palomar, Cristina. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, 3(21), 7-43.
- Parsons, Talcott. (1987). La nueva sociedad dirigente y el modernismo contemporáneo. *El sistema de las sociedades modernas* (pp. 93-154). Trillas.
- Ralsky, Susana. (1998). De la mediatización a la autodeterminación: el pensamiento de George Herbert Mead (1863-1931). En Gina Zabludovsky (Coord.), *Teoría sociológica y modernidad*. UNAM/Plaza y Valdés.
- Riley, Matilda White. (1987). On the significance of age in Sociology. *American Sociological Review*, 52(1), 1-14.
- Riley, Matilda White. (1997). Rational choice and the sociology of age: heuristic models. *The American Sociologist*, verano, 54-60.
- Rodríguez, María Carla. (2020). Federico Engels y los estudios urbanos críticos. Contribuciones y vigencia. En Hernán Ouviaña (Coord.), *Nuestro Engels*. Muchos mundos.
- Rodríguez Sala de Gómezgil, María Luisa. (1963). *El suicidio en México*, D. F. IIS-UNAM.
- Rodríguez Sala de Gómezgil, María Luisa. (1969). Suicidio y status social. *Revista Mexicana de Sociología*, 31(1), 83-92.
- Sabido, Olga. (2022, 17 de octubre). Conferencia magistral “Charlotte Perkins Gilman. Pionera de la sociología, a propósito de la mancha en la ropa y la evaluación social”. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Salomone, Alicia N. (1996). Mujeres e ideas en América Latina: una relación problemática. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 13, 143-149.

- Serna Urrea, Asdrúbal Hernán. (2019). Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15), 1-11.
- Sotelo, Adrián. (1996). La crisis de los paradigmas y la teoría de la dependencia en América Latina. *Revista Dialéctica, Nueva época*, 19(28), 18-39.
- Varela Nuria. (2019). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Verde Diego, Carmen. (2013). Hull House: la ciencia al servicio de la reforma social. En Jane Addams, *Hull House: el valor de un centro social*. Paraninfo.
- Verde Diego, Carmen. (2021). Jane Addams: origen del Trabajo Social antiopresivo y reformista. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 13(XIII-2).
- Vollbert, Amada. (2022). Protocolo de investigación de Maestría en Sociología “En busca de nuestras clásicas: Las anarcomagonistas y su pensamiento social (1900-1932)”. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Zuckerman, Harriet. (1992). The proliferation of prizes: Nobel complements and Nobel surrogates in the reward system of science. *Theoretical Medicine*, 13(2), 217-231.
- Zuckerman, Harriet. (2011). The Matthew effect writ large and larger: a study in sociological semantics. *Concepts and the social order* (pp. 121-164). Central European University Press.

ANEXO

Manifiesto por una sociología feminista

De donde yo vengo... las sociólogas lo queremos todo... Queremos:

- Una sociología refundada, con una nueva historia, todavía más interesante, y sobre todo, más digna de la que nos han contado, que no sólo hable de vatos heroicos o genios, que también nos cuente de morras sociólogas, racializadas, latinoamericanas, sordas, lesbianas, trans, de sectores populares. Una sociología que, en lugar de contarnos de grandes personajes, reconstruya comunidades dialógicas.
- Una sociología que rompa con la sociología dominante y analice la realidad desde otro lugar de mirada, desde los márgenes, desde la orilla de la silla, desde la experiencia de vida de las oprimidas. Una sociología que recupere el conocimiento producido desde las luchas sociales, feministas y otras, así como desde los sectores populares.
- Una sociología que, sin disculparse por ello, analice la esfera doméstica, la vida cotidiana, las emociones, la intimidad y la cuerpo.
- Una sociología en la que Abya Yala con sus pueblos y luchas exista.
- Una sociología que no se centre en la producción masiva de *papers*, sino en abonar a acabar con la opresión y las desigualdades sociales. Una sociología que sirva a proyectar, diseñar y realizar las condiciones que lleven a vidas vivibles y utopías realizables. Ésta sería otra sociología, hecha desde abajo y a la izquierda, en la que academia y militancia serían buenas aliadas.
- Una sociología sin violencia epistémica para las nuevas generaciones de estudiantes, con Planes de Estudio que incluyan al pensamiento social creado por subjetividades no hegemónicas que se han pensado a sí mismas y a las sociedades de las que forman parte.

- Una sociología enseñada y aprendida desde las pedagogías feministas, sin autoritarismos ni violencia docente; abordando las relaciones pedagógicas no desde la lógica competitiva individualista y meritocrática, sino desde la del apoyo mutuo y de los cuidados recíprocos.
- Una sociología encorazonada y que pueda ser hecha entre amigxs.
- Otra sociología, donde quepan muchas sociologías, incluida una extra-universitaria, con un anti-canon o canon pagano, que incluya poesías, autobiografías, cartas, manifiestos, novelas, artículos periodísticos, diarios de viaje, cuentos... ¡Porque si no cabe en una letra de rap, tu sociología no me interesa!

Cuaderno de trabajo

La participación femenina

en la Sociología Funcionalista e Interpretativa,

editado por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

se terminó de editar el 30 de junio de 2023

Para su composición se utilizaron las familias tipográficas

Ibarra Real Nova y Adobe Caslon Pro.

Cuidado editorial:

Érika Maya Vargas

Departamento de Publicaciones, FCPyS, UNAM.

Este texto es la continuación de un primer Cuaderno de Trabajo que se tituló *La participación femenina en la Sociología Clásica*. Aquel y este son recursos didácticos auxiliares en la enseñanza-aprendizaje de la Teoría Sociológica desde una perspectiva feminista. Su objetivo principal es alentar a las y los docentes de Teoría Sociológica a incluir autoras en sus cursos. Está dirigido en particular a estudiantes y profesorado de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, pero puede resultar de interés a cualquier aprendiz o enseñante de ciencias sociales. Si el primer Cuaderno abarcó los tres cursos iniciales de Teoría Sociológica del Plan de Estudios, este segundo avanza a los dos cursos sucesivos: Sociología Funcionalista y Sociología Interpretativa. Para el primer curso, se aportan recursos didácticos para integrar a Harriet Zuckerman y a Matilda White Riley. Para Sociología Interpretativa, compartimos un ensayo que puede facilitar la integración de Jane Addams y de la sociología del Centro social Hull House en Chicago.

A través del ejercicio educativo cotidiano en nuestras aulas, estudiantes y docentes podemos formar parte de la reconstrucción feminista de la sociología que en distintos países está en curso, y que en América Latina se halla en conexión con la efervescencia de los movimientos feministas universitarios de los últimos años. Este texto desea ser un incentivo hacia un ejercicio pedagógico que apueste por una sociología distinta de la hegemónica patriarcal; por una otra sociología, comprometida, antes que nada, con la justicia social.



FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

