

Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Ciencia Política

**REPENSAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:  
UNA CRÍTICA A LOS SABERES SEXISTAS Y ANDROCÉNTRICOS  
DEL ÁREA DE SOCIOLOGÍA  
DE LA ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA  
DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

Ana Lucía Ramazzini Morales

Guatemala de la Asunción, julio de 2004.

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Ciencia Política

**REPENSAR LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:  
UNA CRÍTICA A LOS SABERES SEXISTAS Y ANDROCÉNTRICOS  
DEL ÁREA DE SOCIOLOGÍA  
DE LA ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA  
DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

TESIS

Presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Ciencia Política  
de la Universidad de San Carlos de Guatemala

POR

Ana Lucía Ramazzini Morales

Al conferírsele el Grado Académico de

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

y el Título Profesional de

SOCIÓLOGA

Guatemala de la Asunción, julio de 2004.

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

RECTOR MAGNÍFICO  
Dr. Luis Alfonso Leal Monterroso

SECRETARIO GENERAL  
Dr. Carlos Enrique Mazariegos Morales

#### CONSEJO DIRECTIVO DE LA ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA

DIRECTOR:	Lic. Juan Fernando Molina Meza
VOCAL I:	Lic. Jorge de Jesús Ponce Reinoso
VOCAL II:	Licda. Blanca E. Castellanos de Ponciano
VOCAL III:	Vilma Yolanda Masaya Asencio
VOCAL IV:	PAC. Camlin del Rosario Fuentes Mijangos
VOCAL V:	BR. Gabriela Álvarez Castañeda
SECRETARIA:	Licda. Geidy Magali De Mata Medrano

#### TRIBUNAL QUE PRACTICÓ EL EXAMEN GENERAL DE GRADO

EXAMINADOR:	Lic. Manuel Rivera Rivera
EXAMINADOR:	Lic. Raúl Zepeda López
EXAMINADOR:	Lic. Norman Mendoza Domínguez
EXAMINADOR:	Lic. Jorge García Sapón
EXAMINADOR:	Lic. Aroldo Camposeco Montejo

#### TRIBUNAL QUE PRACTICÓ EL EXAMEN PÚBLICO DE TESIS

DIRECTOR:	Lic. Juan Fernando Molina Meza
SECRETARIA:	Licda. Geidy Magali De Mata Medrano
ASESORA:	Licda. Ana Silvia Monzón Monterroso
REVISOR:	Lic. Manuel Rivera Rivera
EXAMINADORA:	Licda. Blanca E. Castellanos de Ponciano

NOTA: Únicamente la autora es responsable de las doctrinas sustentadas en la tesis. (artículo 74 del Reglamento de Evaluación y Promoción de Estudiantes de la Escuela de Ciencia Política).

A todas las mujeres  
que están haciendo tambalear  
los procesos cognitivos patriarcales  
y que, esperanzadas,  
luchan por deconstruir, reconstruir y construir  
conocimientos a partir de sus propias experiencias cotidianas.

Ana Silvia Monzón Monterroso    María Cecilia Alfaro  
Amanda Carrera    Marina Cruz Rodríguez  
Luisa Ruiz Higuera    Ofelia Columba Déleon Meléndez    Norma García Mainieri  
Gladys Bailey    Luz Méndez de la Vega    Carolina Escobar    Rosalía Díez Celaya  
Cynthia Fuchs Epstein    Ivone Gebara    María Jesús Izquierdo    Marcela Lagarde  
Alicia Rodríguez Illescas    Elena Simón Rodríguez    María Eugenia Solís García  
Victoria Sau Sánchez    Claudia Samayoa    Norma Vázquez    Ana de Miguel Álvarez  
Deis Siqueira    Lourdes Bandeira    María Angeles Durán    Graciela Hierro  
Sandra Harding    Alicia H. Puleo    Celinda Lilian Letelier    Las Dignas  
Olga Bustos Romero    Marta I. González García    Eulalia Pérez Sedeño  
Ann Lovering Dorr    Graciela Sierra    Teresa González Pérez  
Graciela González Olmedo    Marina Subirats Martori    Gabriela Cob    Geidy De  
Mata    Carmen Álvarez    Sonia Pérez    Adelaida Herrera    Alma Cogoux  
Blanca Eugenia Castellanos de Ponciano    Silvia Lucrecia del Cid Avalos  
Olga María Pinto Villafuerte    Dora Amanda Lima Beltrán  
Berta Ligia González Martínez    María C. González Aguilar  
Ana Leticia Aguilar Theissen    Claudia Ilse Gil Rohr    Dorys Alicia Barahona López  
Ana Margarita Castillo Chacón    Carmen Ivone Cigarroa Morales  
Emma Delfina Chirix García    Esther M. Marroquín Cabrera  
Mónica Edith Garzaro Andrino    Ligia A. Estrada García    Alba Lily Muñoz Lórez  
Brenda N. Gutiérrez Martínez    Belia Aydee Villeda Erazo    Odilia F. López Chay  
Brenda Xiomara Solís Fong    Evelyn J. Espinoza Sandoval  
Martha María Pacay Guillermo    Coralía A. Herrera Hernández    Verónica Sajbín  
Sofía Larissa Vásquez Vargas    Vilma Yolanda Masaya Asencio  
Victoria N. Chanquín Miranda    Claudia María Villagrán García  
María Aracely Lazo de León    Vilma Liceth Rojas Montejo    Lesbia Sierra Barreondo

## CONTENIDO

	Págs.
<i>Introducción</i> .....	iii
<i>Consideraciones metodológicas</i> .....	ix
<b>CAPÍTULO 1. El conocimiento en el contexto de la ideología patriarcal</b> .....	<b>1</b>
1.1. La ideología patriarcal.....	1
1.2. El sistema sexo/género y su relación con la asignación de roles.....	3
1.3. La epistemología tradicional.....	6
1.4. El sesgo sexista y androcéntrico del conocimiento.....	9
<b>CAPÍTULO 2. La construcción del conocimiento en procesos educativos formales</b> .....	<b>13</b>
2.1. La pedagogía de subordinación de las mujeres.....	13
2.2. El curriculum sexista y androcéntrico.....	17
<b>CAPÍTULO 3. Breve historia de la formalización del conocimiento sociológico en la Universidad de San Carlos de Guatemala</b> .....	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 4. Los sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum explícito y oculto del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política</b> .....	<b>27</b>
4.1. Curriculum explícito.	
4.1.1. El proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política.....	27
4.2. Curriculum oculto.	
4.2.1. El organigrama de la Escuela de Ciencia Política.....	34
4.2.2. Las mujeres egresadas de la carrera de Sociología.....	39
4.2.3. Las tesis del Área de Sociología.....	41
4.2.4. El pensum de la Licenciatura en Sociología y las guías programáticas de los cursos.....	43
4.2.5. La interacción didáctica.....	46
4.3. Las voces del silencio.....	65
4.4. ¡Una denuncia histórica! .....	67
<b>CAPÍTULO 5. Bases para una educación no sexista ni androcéntrica</b> .....	<b>69</b>
5.1. La epistemología feminista.....	71
5.2. La construcción y recreación de categorías.....	74
5.3. El lenguaje inclusivo.....	78
5.4. Los materiales didácticos alternativos.....	81
5.5. La visibilización de las innombradas.....	82
5.6. La construcción de nuevas relaciones sociales.....	83
<i>Conclusiones</i> .....	85
<i>Glosario</i> .....	87
<i>Bibliografía</i> .....	90
<i>Anexos</i> .....	95

## INTRODUCCIÓN

### Compartiendo sentires...

Cuando cerré el pensum de la carrera de sociología en el año dos mil, tenía una idea vaga sobre la tesis que quería realizar. Me interesaban varios temas, pero nada estaba claro. Sin embargo, había “algo” que me daba vueltas en la cabeza desde los cursos de técnicas de investigación, metodología, teoría sociológica y sociología del conocimiento. Las preguntas eran constantes: ¿Y las mujeres dónde están? ¿Por qué sólo se estudia a “los precursores”? ¿Desde qué visión e intereses se ha construido el conocimiento? ¿A quiénes se ha dejado fuera y por qué? ¿Cómo fue que predominó la visión masculina como referente universal en la construcción del conocimiento? ¿De qué “objetividad” y “neutralidad” de la ciencia se habla?

Llamaba mi atención que Augusto Comte, el *padre* de la sociología, llegó a afirmar que la inteligencia de la mujer se localizaba en su útero y que de allí derivaría su incapacidad para cuidar de la casa y del pensar, simultáneamente<sup>1</sup>. Así también, Juan J. Rousseau, uno de los *padres* de la Revolución Francesa y de la pedagogía moderna, planteó que “una mujer letrada sería soltera toda la vida, mientras hubiese hombres sensatos en la tierra” (Loi, 1990:37), por su parte, W. Friedrich Hegel, *padre* del idealismo objetivo, aseguró que “la mujer puede, naturalmente, recibir educación pero su mente no es adecuada a las ciencias más elevadas, a la filosofía, y a algunas artes” (Loi, 1990:40).

Esto evidenciaba que la ciencia, desde sus orígenes, se ha caracterizado por la hegemonía del hombre en la construcción del conocimiento y por la exclusión de las mujeres de este proceso cognitivo. “El hombre moderno se apoderó de la razón como instrumento de conquista de la libertad y de la emancipación en nombre de la humanidad. Así, esa razón humana masculina, hecha universal, concibió, por un lado la unidad de la razón y, por el otro, la humanidad representada por un único sujeto, unitario y androcéntrico”. En otras palabras, “...el pensamiento moderno se construye permeado por ambigüedades (...). La verdad de las Luces, el iluminismo de la racionalidad masculina, dejó en las sombras a la mitad de los seres humanos, las mujeres”.<sup>2</sup>

Así, empecé a interesarme en la epistemología feminista y logré ir concretando el tema de mi investigación. Deseaba por un lado, hacer una invitación a repensar cómo se ha ido construyendo el conocimiento, hacer una crítica de los saberes hegemónicos sexistas y androcéntricos. Y por otro, develar sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum explícito y oculto del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política, y además, proponer alternativas que fortalezcan la conciencia democrática de género entre la comunidad universitaria de esta Escuela. Ambos elementos constituyeron los objetivos de mi tesis.

---

<sup>1</sup> DEIS, Siqueira y Lourdes Bandeira. (<http://www.memoria.com.mx/130/siqueira.htm>).

<sup>2</sup> Idem.

Al comentar sobre las problemáticas que me había planteado y la temática general del estudio con varias personas, las reacciones fueron muy interesantes. La mayoría de los hombres, tanto catedráticos como compañeros estudiantes se expresaron de la siguiente manera:

**“No se estudia a mujeres porque ninguna ha hecho teoría sociológica”.**  
**“Por qué querés cambiar las cosas, si siempre ha sido así, y así tiene que ser...”**  
**“El feminismo es una visión excluyente, porque margina a los hombres. Se está contradiciendo. Mejor trabaje la problemática étnica, que para eso sí hay campo en este país”.**

La mayoría de mujeres, por el contrario, empezaron a compartirme sus propias interrogantes y sobre todo a contarme sus experiencias como estudiantes y/o catedráticas. Experiencias cotidianas que llegué a sistematizar en el trabajo de campo de la presente tesis.

Todos los comentarios que recibí fortalecieron mi deseo de hacer este estudio. En la construcción de las ciencias modernas, las mujeres fueron y siguen siendo despreciadas como productoras o como sujetas de conocimiento: el conocimiento fue producido por hombres, para los hombres y tuvo como sujeto a ellos mismos, y ésta sigue siendo una constante en la vida académica. A las mujeres se les ha vedado el derecho a participar en la construcción del conocimiento del mundo o se han ocultado sus aportes, ya que éste ha sido moldeado desde la ideología patriarcal, con una visión androcéntrica y basado en prácticas sexistas. Esto ha implicado una grave amputación de la historia de la humanidad y un vacío importante en el discurso intelectual y científico.

Se utiliza la expresión **androcentrismo** en la ciencia para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista masculino, perspectiva que se convierte en medida de todas las cosas.<sup>3</sup> Y **sexismo**, como la relación de opresión de un sexo sobre otro. “Las consecuencias negativas que el sexismo comporta para todos los individuos, se doblan para las mujeres, porque -en una sociedad como la actual, en la que el género femenino está devaluado- las sitúa en una posición de inferioridad y dependencia. Para los hombres, en cambio, el sexismo tiene consecuencias negativas porque también limita sus posibilidades como personas, pero les proporciona más poder sobre su entorno. Por esta razón, muchos hombres tratan de mantener las formas del sexismo, presentándolas como hechos naturales e indiscutibles, y ridiculizan a las mujeres que luchan para eliminarlo de las relaciones sociales”<sup>4</sup>. Es así como el sesgo de género en el conocimiento aparece de dos maneras: Como sexismo o ideología de la inferioridad de uno de los sexos, históricamente el femenino, y como androcentrismo o punto de vista parcial masculino que hace del varón y su experiencia la medida de todas las cosas<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> SUBIRATS MARTORI, Marina. ([http://www.campus\\_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm](http://www.campus_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm)).

<sup>5</sup> PULEO, Alicia H. ([http://www.nodo50.org/mujeresred/filosofia-a\\_puleo-f\\_y\\_género.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/filosofia-a_puleo-f_y_género.html)).

Estos sesgos sexistas y androcéntricos en las ciencias modernas, se apuntalan en la vida académica, y los valores masculinos se constituyen en norma, modelo y centro de la construcción teórica. Así, por ejemplo en la sociología, A. Comte, M. Weber, E. Durkheim y K. Marx, son reconocidos como “los padres” de esta ciencia, “los precursores”. Pero sigo insistiendo, ¿Dónde están “las madres” de la sociología? ¿“Las precursoras” de la política, de la economía, de la filosofía...? ¿Por qué se les negó el derecho a las mujeres de ser visibilizadas y reconocidas como constructoras de conocimiento? ¿Dónde están registradas las mujeres que interpretaron la realidad social y la ordenaron teóricamente? ¿...que establecieron categorías? ¿...que integraron y estimularon los procesos de producción de conocimiento?.

Construir conocimiento es teorizar sobre la realidad, el problema fundamental es ¿Cómo se construye? ¿Desde dónde? y ¿Quiénes lo construyen?; ¿Qué se deja a un lado en su construcción? ¿A quiénes se margina? ¿Quiénes controlan la selección del conocimiento? y ¿Por qué?. En este sentido, se podría seguir problematizando: ¿Qué efectos tiene para las personas que han sido marginadas de procesos cognitivos cuando su propia experiencia no corresponde con las tipificaciones sociales establecidas? ¿Podemos mantenernos dentro de las categorías establecidas de la disciplina para describir y explicar el mundo, o debemos crear nuevos conceptos para describir y explicar el mundo desde el punto de vista de aquellos de sus miembros que permanecen subordinados, en desventaja y, con frecuencia en la oscuridad? (Ritzer, 1993:355).

La sociedad le ha asignado a las mujeres, a partir de su cuerpo sexuado, una serie de características que las han condenado a vivir recluidas en el mundo privado; mientras que los hombres han gozado del mundo público como creadores de saberes, de conocimiento, de ciencia. Así, los pensadores desde Aristóteles y Rosseau hasta Talcott Parsons y Erik Erikson han sustentado que las mujeres tienen más limitaciones que los hombres, y por lo tanto son más aptas para desenvolverse en la esfera doméstica que en la pública. Curiosamente la confianza de Platón y John Stuart Mill en la capacidad de las mujeres de realizar las tareas sociales “propias de los hombres”, como gobernar y tomar decisiones, recibió menor atención que otras de sus ideas (Fuchs Epstein, 1986:204).

Con relación a este planteamiento, la socióloga feminista Dorothy Smith destaca un aspecto fundamental: “Lo que se ha definido como una fuente del pensamiento, es en efecto una visión parcial de la realidad social (...). Para poder entender la naturaleza total de la experiencia humana, poder y acción, es necesario poner en la mesa de discusión esa otra visión. Ello implica la creación de nuevos mecanismos que permitan conocer las experiencias de las mujeres” (Rodríguez, 2001:2).



Así pues, se hace imprescindible hacer una profunda reflexión sobre la forma como se ha construido el conocimiento; y también la manera como se ha ido reproduciendo, con sesgos sexistas y androcéntricos, a través de las diferentes instituciones sociales, entre ellas, la educación formal.

En el ámbito educativo el androcentrismo se manifiesta sobre todo en los contenidos de las diversas materias, y el sexismo es especialmente evidente en la relación, trato y forma de expresarse entre las personas de la comunidad escolar (Las Dignas, 1998:156). Históricamente, la misma estructura universitaria y los contenidos académicos se han configurado a partir de la experiencia e intereses de los hombres; mientras que los conocimientos e intereses de las mujeres han sido ignorados o infravalorados.

Estoy convencida que en la actualidad, ya no sólo se trata de analizar los condicionantes para el acceso de las mujeres a espacios educativos, se trata más bien de cuestiones de trascendencia epistemológica en los contenidos de la propia ciencia. Como señala la feminista Marina Subirats Martori, la desaparición de la subordinación de las mujeres no se consigue con que este grupo mejore en sus posiciones o titulaciones (tendencia actual), sino que es necesario un cambio del concepto mismo de cultura, de “qué” se enseña, de “cómo” se enseña y “para qué”.

En este sentido, la escuela en general y el profesorado en particular pueden optar entre actuar con una neutralidad, más aparente que real, o adquirir conciencia de la discriminación e intervenir para eliminarla (Las Dignas, 1998:149). Por esto mismo es que la carencia de análisis sobre el curriculum, lleva a reproducir acríticamente contenidos y comportamientos patriarcales, y éstos se legitiman por medio de papeles, funciones, tratos, características y cualidades que modelan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en el ámbito educativo. Por lo tanto, la alternativa es una educación no sexista ni androcéntrica, que desarrolle capacidades y personalidades de unas y otros, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. Ésta implica, entre otras acciones:

- Propiciar el desarrollo integral de alumnas y alumnos, en igualdad de derechos y oportunidades, derivado de un proceso intencionado y explícito de la comunidad educativa.
- Eliminar todo rol estereotipado cultural que se educa desde el nacimiento, sólo por el hecho de pertenecer a determinado sexo.
- Eliminar las desigualdades explícitas e implícitas en el curriculum: en las actitudes, en los comportamientos, en las actividades, etc, de los sujetos y agentes educativos.

“Las relaciones sociales equitativas son posibles en una sociedad que se atreve a plantear los problemas y a buscar alternativas viables para su transformación.”

Colectivo Feminista Las Dignas.

- Adoptar un nuevo modelo cultural que comprenda valores más positivos del rol femenino y del masculino sin calificaciones despreciativas (Las Dignas, 1998:197).

El desafío es la democratización de la producción y difusión del conocimiento para contribuir a que las mujeres avancen en el proceso de conquista de su status como sujetas en la sociedad actual, teniendo acceso como productoras, críticas y difusoras al proceso de construcción de conocimiento. Este proceso, más equitativo, permitirá abrir nuevas perspectivas en diversos campos del saber.

La crítica a los saberes hegemónicos es una tarea urgente. Asimismo el desarrollo de nuevas perspectivas y nuevas problemáticas, la renovación del conocimiento y de las maneras de conocer. Esta propuesta se lanza a la mesa de discusión de una nueva generación de sociólogas y sociólogos para que contribuyan a la deconstrucción del sexismo y androcentrismo, ejes de la dominante tradición intelectual masculina. Se necesita redefinir el panorama, y como lo establece Marcela Lagarde: “Las mujeres no somos una minoría más. Somos la mitad de la humanidad. El nuevo concepto de humanidad no puede seguir siendo androcéntrico, no puede ser masculino y el contenido de la condición filosófica de la humanidad no puede ser patriarcal” (Lagarde, 1990:27)

Esta es una invitación a “mirar de nuevo”, a hacer una crítica al conocimiento resultante de una visión androcéntrica y a las prácticas sexistas que lo perpetúan estableciéndolo como certeza y referente universal. Es plantear una “visión nueva” repensando las viejas concepciones excluyentes y revisando la construcción de los saberes hegemónicos, que están tan firmemente interiorizados. La búsqueda se dirige hacia su deconstrucción, desnaturalización y deslegitimación, para que exista una verdadera liberación cognitiva.

La esperanza radica en que si el sexismo y el androcentrismo son construcciones sociales que han sido adquiridas mediante el curriculum explícito y el curriculum oculto, éstas se pueden des-educar, de-construir. La tarea pendiente es dejar de vernos con ojos ajenos.

Es necesario hacer un esfuerzo pedagógico que deleve y cuestione, tanto en la estructura educativa como en los agentes y sujetos de la misma, los sesgos sexistas y androcéntricos, para promover prácticas educativas donde se reconozca no sólo lo que han aportando las mujeres al conocimiento, sino aquello que como estudiantes y/o catedráticas se cuestionan, saben, les interesa. Además, cuestionar desde quién, por quién y para quién se viene desarrollando el conocimiento.

A través de este estudio se propone repensar la construcción del conocimiento, lo cual constituye una reivindicación para las mujeres; cuestionar el sexismo y el androcentrismo, como barreras que han perpetuado el inferior “status epistémico” de las mujeres.

Así pues, el tema de investigación es el sexismo y el androcentrismo; el objeto de investigación es el currículum del proceso educativo formal; y la unidad de análisis está constituida por el Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

*A nadie se le oculta que durante muchos siglos la discriminación por el sexo  
ha causado numerosas situaciones de injusticia.  
Muchas de ellas siguen vigentes en nuestra cultura,  
más o menos camufladas, más o menos asumidas...  
La transformación (la revolución/evolución) habrá de hacerse  
también modificando en las leyes  
las situaciones de injusta y descarada desigualdad por el sexo.  
Habrá de realizarse a través de la/s lucha/s feminista/s.  
Pero, sobre todo, habrá de efectuarse a través de la educación.*

*M.A. Santos Guerra (Las Dignas, 1998:150)*

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La presente tesis parte de una investigación bibliográfica y documental que utiliza como referente teórico la epistemología tradicional, a través de la cual se analiza el status del conocimiento en el contexto de la ideología patriarcal. Esta base teórica es la estructura que permite repensar la construcción del conocimiento en procesos educativos formales, los cuales han estado inmersos en una pedagogía en la que prevalece la subordinación de las mujeres.

Con el objetivo de develar sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se realizó una investigación de carácter exploratorio comprendida en dos fases.

La primera fase fue la búsqueda de información histórica con relación a los orígenes, sistematización y formalización académico-universitaria del conocimiento sociológico en la Universidad de San Carlos de Guatemala, con base en análisis bibliográfico y entrevistas a informantes clave.

La segunda fase fue la reflexión profunda sobre los diferentes elementos del curriculum del proceso de educación formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política de Universidad de San Carlos, tomando como base los conceptos de curriculum explícito y el curriculum oculto. (ver anexo 1)

El curriculum explícito se define como el conjunto de experiencias educativas que se enuncian, se manifiestan y se proyectan. Para su análisis se tomó como variable **el proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política** y como indicador curricular el enfoque de la misión, visión, objetivos y perfiles. Para analizar los indicadores, se llevaron a cabo entrevistas al Director de la Escuela de Ciencia Política y a los Coordinadores del Área de Sociología.

El curriculum oculto se define como el conjunto de concepciones, visiones, comportamientos, actitudes, opciones, conocimientos que no están formulados explícitamente, pero que son reales y significativamente incidentes en la formación. Para su análisis se tomó como variables: 1) **el organigrama de la Escuela de Ciencia Política** para analizar los cargos y posiciones de las mujeres profesionales en la estructura de la misma para lo cual se realizó un análisis estadístico y documental; 2) **las mujeres egresadas de la carrera de Sociología** para analizar la cantidad de mujeres egresadas y evidenciar sus experiencias con relación al sexismo y androcentrismo en su proceso educativo formal, para esto se realizó un análisis estadístico y entrevistas estructuradas a informantes clave (ver anexo 2), las cuales se llegaron a constituir en una denuncia histórica; 3) **las tesis del Área de Sociología**, para analizar los temas que se han abordado y evidenciar las que tengan a las mujeres como sujetas de investigación. Para esto se realizó un análisis estadístico y documental; 4) **el pensum de la Licenciatura en Sociología y las guías**

**programáticas de los cursos del Área** para analizar la organización de los contenidos y las autoras que se presentan como referencia, para esto se realizó un análisis estadístico y documental; y 5) **La interacción didáctica** para analizar la cotidianidad en el salón de clases a través del lenguaje verbal y gestual utilizado, los contenidos de los cursos, la forma en que se llevan a cabo las agrupaciones y actividades, la relación del catedrático/a hacia las estudiantes, y la relación entre las estudiantes y los estudiantes, para esto se realizó una encuesta con base en una muestra representativa del total de estudiantes mujeres inscritas en la carrera de sociología (ver anexo 3).

Más que una investigación de corte cuantitativo, se pretendió realizar un análisis cualitativo que sacara a la luz las experiencias de las estudiantes actuales en su proceso educativo universitario. Estas historias de vida y anécdotas se convirtieron en las voces que rompieron el silencio. Asimismo se entrevistó a sociólogas egresadas de la Escuela de Ciencia Política, cuyas experiencias se sumaron a las de las estudiantes, generando así una denuncia histórica del androcentrismo y las prácticas sexistas.

Con el objetivo de proponer alternativas que fortalezcan la conciencia democrática de género entre la comunidad universitaria de esta Escuela, se planteó una propuesta de principios pedagógicos alternativos para una transformación curricular que favorezca el reconocimiento del status epistémico de las mujeres.

## CAPÍTULO 1. El conocimiento en el contexto de la ideología patriarcal.

Comentario [O1]:

Comentario [O2]:

### 1.1 La ideología patriarcal.

Ésta se refiere a un conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y conductas que establecen un orden de dominio en el que las mujeres son subordinadas. Esta subordinación tiene sus raíces en la capacidad reproductiva de las mujeres, hecho biológico que el patriarcado tomó como justificación para que las mujeres estén relegadas a lo privado y dependientes de los hombres. El patriarcado naturaliza y legitima que las funciones primordiales o únicas de las mujeres son el ser madres, esposas y amas de casa (identificándolas con lo emocional y lo afectivo); y reserva para los hombres las tareas del mundo público y del trabajo remunerado (relacionado con lo racional y exitoso).

Según la feminista Marcela Lagarde, “el patriarcado es un orden social genérico de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Este orden asegura la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la inferiorización previa de las mujeres y de lo femenino. Es asimismo un orden de dominio de unos hombres sobre otros y de enajenación entre las mujeres” (Lagarde, 2001:52).

Esto significa que el patriarcado es un sistema de dominación basado en relaciones sexo-genéricas de poder, que conceden preeminencia y hegemonía a los hombres a costa de la relegación de las mujeres.

Además agrega: “nuestro mundo es dominado por los hombres. En él, las mujeres, en distintos grados, son expropiadas y sometidas a opresión de manera predeterminada. En este orden se apuntala a los hombres como dueños y dirigentes del mundo en todas las formaciones sociales. (...) La propiedad de género es exclusiva de los hombres, cosifica a las mujeres y las mantiene dependientes de quienes las dominan. El mundo resultante es de asimetría vital entre mujeres y hombres, desigual, injusto y enajenado, de carácter androcéntrico, misógino y homófobo” (Lagarde, 2001:53).

Así, el patriarcado se caracteriza por la dominación masculina y la opresión de las mujeres, que atraviesa todas las relaciones sociales. Quien tiene poderes de dominación se convierte en quien dicta la norma y posee la verdad, la razón y la fuerza; y utiliza estos recursos para mantener ese orden.

Elena Simón Rodríguez menciona que otras autoras como Adrienne Rich llamaron al patriarcado “el poder de los padres”; y Heidi Hartmann lo define como el conjunto de relaciones entre hombres con una base que crea una interdependencia y solidaridad entre ellos que les permite dominar a las mujeres.

Elena Simón Rodríguez afirma que gracias a las nuevas conceptualizaciones sobre el patriarcado, se pudo identificar el “problema sin nombre” como lo llamó Betty Friedan cuando intentaba encontrar una explicación al sistema de opresión universal y generalizada, fundamentado aparentemente en el dimorfismo sexual de la especie humana, para legitimar tanto la división social del trabajo en roles y tareas de género, como la prohibición de intervenir explícita y legítimamente en los mecanismos de poder económico, político, ideológico y cultural, por parte de todas las mujeres, por el mero hecho de su diferencia sexual de nacimiento, y de algunos varones especialmente marginados (esclavos, extranjeros, mendigos, prisioneros...). Así Simón Rodríguez explica el patriarcado como fundamentalismo y la ley del embudo por excelencia: “La situación de nacimiento de las personas las sitúa en un lugar preconcebido del que no pueden salir por mérito, cualidad o deseo propio, ni escapar de él sin incurrir en castigo. Mediante sus leyes, normas y valores, vendidos como tradición inamovible, rige la vida de las personas y de los pueblos sin admitir contestación, sin exégesis ni

didáctica, presentándose casi como revelación contra la que no se puede conspirar so pena de caer en desgracia. (...) Y por ello, etiqueta negativamente a quienes intentan contestarlo, añadiendo componentes de descalificación global y de ridiculización...” (Simón Rodríguez, 1999:19).

Señala que el patriarcado se sustenta en el principio de dominación nacido de las diferencias discriminatorias. En la cultura patriarcal lo uno relega a lo otro, lo excluye, lo nombra como inferior, lo hace invisible, lo anula, lo esclaviza. La principal estrategia patriarcal es la exclusión, que se consigue gracias al establecimiento de estructuras violentas de control, sumisión, dependencia y aparente protección. Exclusión de las estructuras activas de dominio en cualquiera de los subsistemas patriarcales: la familia, la política, la economía, las religiones, los ejércitos, la cultura, la ciencia, las instituciones sociales. Sin embargo, quienes ostentan la “dirección” de las estructuras dominantes necesitan de la colaboración activa de muchos de los miembros excluidos: como guardianes, inspectores, informadores o verdugos, y de la colaboración pasiva del resto, de quien hay que conseguir que no se rebele y que acepte “de buen agrado” su situación heterodesignada y alienada, para su propio bien y bienestar, lo que suele conseguir bajo amenazas veladas de castigo o rechazo, que van produciendo una autocensura e incluso una autodesignación aparentemente voluntaria y consentida.

Además, Elena Simón Rodríguez afirma que el principio fundador del patriarcado es la complementariedad, equivalente a la mutilación. La complementariedad, entendida como la satisfacción de la falta o de la carencia que se posee por haber nacido mujeres, impide la subjetividad o construcción libre del sujeto-persona, puesto que refuerza la identidad, como sentimiento inevitable de pertenencia a algo o a alguien. El principio de complementariedad así concebido, camina de la mano del principio de necesidad porque se necesita de las demás personas en función de lo que a las mujeres se les ha negado. Por ejemplo, si a algunas mujeres se les niega el derecho a un salario y a los hombres la posibilidad de desarrollar las habilidades expresivas para el cuidado y la atención a otras personas, la mujer depende del hombre económicamente, el hombre depende de la mujer funcionalmente, no podrán salir del círculo vicioso y podrán llegar a creer que la naturaleza los diseñó para no ser completos por sí mismos.

En otra perspectiva, la feminista Kate Millet define el patriarcado como una política sexual ejercida fundamentalmente por el colectivo de hombres sobre el colectivo de mujeres. Señala que las mayores armas del patriarcado son su carácter universal y su longevidad. Además, plantea que el patriarcado no es una cuestión natural, sino un conjunto de prácticas reales que generan condiciones materiales y culturales que le son propias y que favorecen su reproducción y continuidad (Carrera, 2002:8).

## 1.2 El sistema sexo/género y su relación con la asignación de roles.

Los términos ‘sexo’ y ‘género’ son dos conceptos clave que permiten comprender el ordenamiento del sistema de relaciones entre hombres y mujeres; y cuestionar el proceso socializador, a través del cual la sociedad asigna atributos que llegan a considerarse como características naturales de las personas según sus órganos sexuales.

La socióloga Marina Subirats Martori señala: “La teoría sexo/género introduce estos dos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales. Es indiscutible que desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres en relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas, para las cuales se utiliza el término “sexo”, impliquen por sí

mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género: y el género es un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir de su nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo”.<sup>1</sup>

En otras palabras, el sexo se refiere a las diferencias biológicas y naturales que las personas tienen al nacer, y el género a las diferentes características y cualidades que la sociedad “asigna” a los hombres y a las mujeres por su sexo. Es decir, sobre una diferencia natural, se han construido grandes diferencias sociales y culturales; estas diferencias privilegian lo masculino frente a lo femenino. Por lo que “ la consideración de los géneros como conjuntos de pautas sociales (es decir, como construcciones sociales) diferenciadoras y limitadoras de la posibilidades individuales, pone de manifiesto una relación de poder: la dominación de los hombres, y más específicamente del género masculino, sobre las mujeres. Esta dominación da forma a todas las relaciones sociales: el trabajo, la política, la educación, la ciencia y, obviamente, las relaciones interpersonales. En esta relación de poder, las actitudes y comportamientos que históricamente han sido atribuidos al género masculino son los predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente ha estado considerado como propio de las mujeres es visto como algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico ha sido denominado “patriarcado”.<sup>2</sup>

Dos aspectos clave del sistema sexo/género son ‘poder’ y ‘valor’, ya que por medio de esta construcción social, la sociedad otorga estos atributos a las personas de acuerdo al sexo que tienen; por lo que una actividad puede ser valorada o considerada de mayor importancia si la realiza un hombre en lugar de una mujer. “El orden político de dominación patriarcal construye genéricamente a los hombres como seres completos, limitados, superiores a las mujeres, como seres que concretan el bien, la razón y la verdad, conductores de sí mismos, de las mujeres, del mundo. Y construye a las mujeres como seres marcadas por la incompletud, la ilimitación y la inferioridad, subordinadas y dependientes de los hombres, conducidas por ellos, aseguradas en quienes dan sentido a sus vidas y como habitantes tuteladas en un mundo que ya tiene dueño” (Lagarde, 2001:55).

El colectivo feminista Las Dignas presenta un esquema que permite comprender mejor esta diferenciación entre sexo y género:

<b>SEXO</b>	<b>GÉNERO</b>
<p>1. Condiciones físicas determinadas biológicamente.</p> <p>Todos los seres humanos nacen con unos caracteres sexuales primarios: los órganos genitales (vulva/pene). En la pubertad se desarrollan los caracteres sexuales secundarios: cambios en la voz, en la figura corporal, distribución diferente del vello en la mujer y en el hombre; y específicamente las mujeres tienen la capacidad de menstruar, embarazarse y parir...y los hombres tienen la capacidad de fecundar.</p>	<p>1. Condición social: el género no se trae al nacer.</p> <p>Por el hecho de tener pene o vulva, desde el nacimiento a las personas se les asignan papeles y funciones diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>n el vestuario: celeste para niño y rosadito para niña.</li> <li>n los juguetes y juegos: el carro para el niño y las muñecas para las niñas.</li> <li>n los estudios: el hombre de mecánico y la mujer de enfermera, etc...</li> </ul> <p>Es decir, hombres y mujeres tienen tareas diferentes en la casa y en la sociedad.</p>

<sup>1</sup> SUBIRATS MARTORI, Marina. ([http://www.campus\\_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm](http://www.campus_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm)).

<sup>2</sup> Idem.



2. El sexo es universal  En todas las partes del mundo, las mujeres y los hombres nacen con los mismos órganos genitales.	2. El género es particular y cambiante  Cada cultura y sociedad tiene sus propias pautas de lo que se considera “masculino” y “femenino”. Estos patrones suelen cambiar con el tiempo e incluso entre diferentes zonas de un mismo país (rural y urbana).
3. Nacemos con sexo femenino o masculino pues somos animales mamíferos.	3. Nos hacemos “mujeres” y “hombres”.  Aprendemos lo que es “masculino” y lo que es “femenino”.
4. Determina funciones diferentes en la reproducción de la especie humana.  Son potencialidades de las personas.	4. Refiere a aspectos de “valor” que la sociedad otorga y reconoce si se es hombre o mujer.  Es una valoración que da el poder de decidir a unos y lo niega a otras.

Fuente: Las Dignas, 1998:16.

Tomar conciencia de esta diferenciación es fundamental, ya que la confusión entre sexo y género legitima la relación de poder hombres/mujeres, y otorga una apariencia de naturalidad al sexismo y androcentrismo imperantes.

En este sentido, Marina Subirats Martori<sup>3</sup> señala que las aportaciones de la antropología y muy especialmente los estudios de la antropóloga Margaret Mead sobre los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no occidentales, introducen una crisis importante en la creencia de que la naturaleza es la que marca los comportamientos de unos y otras. A partir de sus investigaciones, Margaret Mead llega a la conclusión de que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello que se considera propio de las mujeres; pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y otras, como características propias, varía. Por lo tanto, si las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y los hombres varían de una a otra sociedad, de una época a otra, ello significa que no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la sociología. De esta forma, en 1949, Simone de Beauvoir afirma en *El segundo sexo* que no se nace mujer, sino que “se llega a ser mujer”. Este planteamiento revoluciona las ideas tradicionales sobre el tema, porque libera a hombres y mujeres del determinismo biológico y les abre nuevas posibilidades de identidad social.

Marina Subirats Martori en su afirmación sobre la no determinación natural plantea: “Desde otra posición muy distinta, pero importante como paso para llegar a la concepción actual del papel de la naturaleza y de la cultura en la formación de las personalidades femeninas y masculinas, se produce la aportación de Talcott Parsons, un sociólogo que elabora una teoría de los roles sexuales en los años cincuenta. Parsons considera que es la sociedad la que, por necesidades de funcionamiento, determina los papeles que deben desarrollar los hombres y las mujeres. Las instituciones socializadoras fuerzan a los individuos hombres y a los individuos mujeres a interiorizar roles que se les han destinado respectivamente, de tal manera que no sean asumidos como imposiciones externas, sino como características de la personalidad diferenciada de cada uno. De este modo, la familia moderna realiza la crianza y educación de los hijos bajo la división de roles sexuales: los hombres asumen la responsabilidad de los ingresos económicos y desarrollan el tipo de personalidad adecuada; las mujeres, que deben asegurar el cuidado de los hijos y transmitirles las normas sociales básicas, adquieren a su vez la personalidad apropiada para esta función. En la concepción de Parsons

<sup>3</sup> Idem.

hay un equilibrio entre los roles del hombre y de la mujer que aparecen como complementarios e igualmente valiosos para la sociedad, y no como una imposición de unos individuos sobre otros. Sin embargo, la teoría de Parsons - que ofrece una buena base para distinguir entre papeles sociales y determinación biológica, y que podría encajar con las formulaciones de las feministas de principios de siglo que afirmaban la igualdad de sexos bajo la idea de la complementariedad positiva- ha sido abandonada a partir del desarrollo de las formulaciones teóricas feministas más recientes.”<sup>4</sup>

“Las nuevas formulaciones teóricas que se desarrollan en los años setenta apoyándose en una serie de investigaciones empíricas, ponen de manifiesto que los roles propios de hombres y mujeres en cada sociedad no son complementarios, sino que la distinta normativa social para ambos grupos comporta también relaciones de poder, que determinan la minusvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera que ellas deben desempeñar. Se llega así a una distinción entre sexo y género que ha acabado imponiéndose a las formulaciones parsonianas.”<sup>5</sup>

Esta distinción entre sexo y género se convierte en una herramienta teórica-analítica revolucionaria que impacta, al reconocer que todas las relaciones sociales están permeadas por una carga valorativa que coloca el quehacer y el pensar de las mujeres en una posición inferior de lo que hacen y piensan los hombres. Las complejas y profundas diferencias sociales y culturales privilegian lo masculino frente a lo femenino, al hombre sobre la mujer; tanto en los hechos más visibles como en los simbólicos y subjetivos. Por esto mismo, la construcción del conocimiento no queda exenta de ese carácter androcéntrico y sexista.

### 1.3 La epistemología tradicional.

La mayoría de las veces la preocupación de las personas tiende a centrarse en torno a la interrogante: *¿Qué conocemos?*. Simplemente conocen, sin percibir que su forma de conocer se deriva del ambiente, de su posición social y de la ideología vigente, sin pensarla ni haberla escogido. Por esto, muy pocas veces la interrogante se centra en: *¿Cómo conocemos lo que conocemos?*. En otras palabras, la sociedad actual estimula el conocer, pero no el interrogarse cómo se conoce lo que se conoce y cuáles son las condiciones existentes para alcanzar el conocimiento de la realidad. La epistemología se encarga de buscar respuestas a estas interrogantes. Y ha sido la epistemología tradicional la que durante siglos ha ido respondiendo a esta inquietud.

La epistemología tradicional ha tratado de entender los diferentes aspectos de la vida, pero sin percibir la presencia de las mujeres como referentes y realidades sin las cuales el propio conocimiento no es posible. Las mujeres no eran consideradas elementos constitutivos del conocimiento explicitado. Esto significa que el conocimiento se limitaba a una perspectiva sobre lo real y a partir de un grupo determinado de personas: Los hombres, quienes formulaban este conocimiento. Es así como las epistemologías elaboradas a partir de la tradición occidental, en su descripción del conocimiento humano tienen la gran limitación de referirse específicamente a la experiencia de una parte de la humanidad, presentándola como si fuera universal.

Como afirma la teóloga feminista Ivone Gebara: “Hoy, con el avance del feminismo, percibimos que la función de conocer según la manera llamada científica se desarrolló a través de los seres humanos masculinos, de los *andros*, de aquellos que universalizaron el saber a partir de su propia sabiduría y poder. Esto hizo que cuando se habla de conocimiento científico, filosófico, teológico, o

---

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.

aun de conocimiento verdadero, la referencia es siempre el realizado y divulgado por los hombres. A las mujeres y al pueblo pobre les quedaría el llamado conocimiento empírico, basado en la experiencia cotidiana, que no es reconocido espontáneamente como verdadero” (Gebara, 2000:45). Es decir, que en la ideología patriarcal, la jerarquización del conocimiento corresponde a la jerarquización de la sociedad y ésta se funda en la exclusión de la mayoría a favor de una élite masculina que posee el poder y el saber, a través del monopolio del conocimiento divulgado y socialmente aceptado. Y este es el conocimiento que la humanidad termina adoptando como propio, sin percibir su limitación. La jerarquización social también se expresa en la jerarquización del saber, y marca la manera de conocer.

Interpretando a Ivone Gebara en su libro *Intuiciones Ecofeministas*, esta autora describe varias características de la epistemología tradicional que muestran su profundo carácter sexista y androcéntrico al estar construida sobre los valores de dominación y control típicamente masculinos:

- **Carácter esencialista.** Esto significa que aún intentando ser realista o tomando como punto de partida la realidad material en la cual se vive, guarda siempre un referente que la trasciende y que parece ser más importante que ella misma. Existe, por ejemplo, la esencia del ser humano, o sea aquello que tiene que ver con que sea esto y no otra cosa, que le da su especificidad propia. Se busca siempre lo esencial constitutivo de cada cosa. Es como si el conocimiento debiera conformarse a la voluntad de una realidad superior o natural constitutiva. Hay una especie de predefinición, que hasta cierto punto permanece inaccesible al conocimiento, al mismo tiempo que lo regula. Además, en la epistemología tradicional, el sujeto es una abstracción con facultades universales e incontaminadas de razonamiento y sensación.
- **Posee el simbolismo del *Dios Patriarca*.** Éste funciona para legitimar y reforzar las estructuras sociales patriarcales en la familia, la sociedad y la iglesia. El lenguaje sobre el padre del cielo que rige en el mundo justifica, e incluso hace necesario, un orden en el que el líder varón religioso gobierne su rebaño, el gobernante civil tenga el dominio sobre sus súbditos, el marido sea la cabeza de la esposa...<sup>6</sup> La lógica de este sistema se asienta en la convicción de que lo divino sólo puede ser nombrado de manera adecuada siguiendo el modelo de lo masculino espiritual, con exclusión de lo femenino, pasivo y material. Al mismo tiempo que el hombre nombra a Dios como su centro, se nombra a sí mismo como centro de la historia, convirtiendo a los hombres en el criterio primero de veracidad del conocimiento y ocultando las percepciones diferentes. En nombre de Dios las mujeres fueron silenciadas, quemadas, sometidas por la fuerza del poder que se autoproclamó como el único camino de la verdad. “Desde el punto de vista del conocimiento, nuestro mirar ha estado limitado a las acciones de los hombres y a la trascendencia divina expresada especialmente a partir de referentes masculinos” (Gebara, 2000:58).
- **Con base androcéntrica.** El centro de todo conocimiento se sitúa en la experiencia de los hombres. Sobre todo cuando se trata de las ciencias sociales e históricas, siempre coloca en primer plano las acciones, el pensamiento y los hechos de los hombres. Esto significa que en la manera de conocer está presente la ideología patriarcal que la condiciona. Nuestra manera de conocer está marcada por el esquema jerárquico androcéntrico. En este esquema aparece la marca del conocimiento oficial, del que se introyecta colectivamente, aunque la experiencia cotidiana diga lo contrario. “Así como la creación física -luz, agua, verde- parece ser obra de una voz o de una palabra con expresión histórica masculina, también el proceso liberador -explicitado en la búsqueda de justicia social- parece haber sido reducido a una iniciativa masculina. Leer la historia sin percibir estas reducciones es propio de toda enseñanza patriarcal.” (Gebara, 2000:59)

---

<sup>6</sup> ... y que el hombre sea concebido como el único productor y sujeto de conocimientos, teniendo un status epistémico superior.

- Las verdades eternas. La epistemología tradicional reposa en premisas que son indiscutibles, las que siempre fueron así y siempre lo serán. De ahí que sean consideradas la sustancia en la cual reposa el conocimiento. Son verdades absolutas y universales.
- Es dualista y jerárquica. Se introduce la dualidad entre naturaleza y sociedad, materia y mente, esclavo y amo, mujer y hombre, espíritu y cuerpo. En esta epistemología se identifica el principio masculino con el espíritu, con la mente y con la razón, y sobre todo con el acto. Se reserva para el principio femenino la identificación opuesta, con la materia, con la parte inferior del cuerpo y la pasión, y sobre todo con la potencia (en contraposición al acto). Desde esta visión del mundo profundamente dualista, lo masculino es a lo femenino lo que la autonomía a la dependencia, la fuerza a la debilidad y el dinamismo a la pasividad.

Es así como en la manera de conocer, está presente la ideología patriarcal, que condiciona la construcción de los conocimientos. Éstos son eminentemente antropocéntricos, androcéntricos, blancos y occidentales, en los que las mujeres han sido invisibilizadas como producto esta epistemología tradicional .

La epistemología tradicional ha generado formas de abordaje que apuntalan la miopía de una visión unilateral que ha recogido en su cuerpo teórico únicamente el pensamiento del hombre y lo ha utilizado como referente universal, y ha excluido a las mujeres como si no fueran parte activa de la realidad y de la construcción del conocimiento.

#### 1.4 El sesgo sexista y androcéntrico del conocimiento.

La acriticidad hacia la epistemología tradicional ha desembocado en la naturalización de los sesgos sexistas y androcéntricos del conocimiento, lo cual a su vez, ha ocultado y negado el orden social de géneros que delimita las relaciones jerárquicas entre mujeres y hombres.

La feminista Sandra Harding afirma al respecto: “En cada área, hemos llegado a descubrir que lo que solemos considerar problemas, conceptos, teorías, metodologías objetivas y verdades trascendentales que abarcan todo lo humano no llegan a tanto. Son, en cambio, productos del pensamiento que llevan la marca de sus creadores colectivos o individuales y, a su vez, los creadores están marcados de forma característica por su género, clase social y cultura.”<sup>7</sup> Incluso los métodos sociológicos tradicionales han sido insuficientes para cuestionar los vacíos en el conocimiento de todos los grupos menos el dominante.

Así también, la falta de identificación de las manifestaciones sexistas y androcéntricas ha contribuido a concebir la ciencia como objetiva y neutral, resistente a cargas valorativas, y como afirma la feminista María Ángeles Durán : “Lo que hoy conocemos como ciencia es el producto de la historia anterior, de la historia de la humanidad durante algunos miles de años; pero resulta evidente que no es la ciencia como verdad excluyente y definitiva, no es la única posible, no es neutral ni está por encima de esa humanidad conflictiva que le dio forma específica. Está enterrada en ella, sometida a sus mismas prohibiciones y temores, subordinada en sus avances a sus propios deseos, próxima a quienes puedan favorecerla y alejada de los excluidos en el reparto de los bienes colectivos.”<sup>8</sup>

<sup>7</sup> HARDING, Sandra. [http://www. Creatividadfeminista.org/articulos/ciencia\\_y\\_feminismo.htm](http://www.Creatividadfeminista.org/articulos/ciencia_y_feminismo.htm). Es fundamental clarificar que para el presente estudio exploratorio, se está trabajando únicamente con el condicionante género, partiendo de que éste atraviesa todas las relaciones sociales.

<sup>8</sup> DURÁN, María Ángeles. ([http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ante\\_ciencia.htm](http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ante_ciencia.htm)).

En otras palabras: “ Frente a la apariencia sólida e impresionante de la ciencia de hoy, de la ciencia por antonomasia, el recuerdo del pasado nos permite ver la construcción paulatina de la obra, dejar al aire sus cimientos y explicar por qué es así y no de otra manera: quiénes la hicieron y a costa de qué y de quiénes. Este ejercicio de imaginación permite recuperar para la lucidez una oscura memoria colectiva: la de los excluidos de la ciencia, la de quienes nunca intervinieron en su proceso de construcción ni fueron sus destinatarios.”<sup>9</sup> Y son las mujeres a quienes no se les permitió intervenir en el proceso de construcción de conocimiento, o bien fueron invisibilizadas en sus aportes. Esta supuesta neutralidad esconde la mutilación milenaria que se ha ensañado con las mujeres y las ha marginado de ser productoras y sujetas de conocimiento. Hay consenso entre las feministas en que la ciencia no es neutral, pues valores e intereses culturales/políticos constituyen la base en la epistemología, la metodología, los cuerpos teóricos y la práctica.

Frente a esto, es necesario reconocer que la parcialidad oculta detrás de la “neutralidad, imparcialidad, objetividad” de la ciencia limita la posibilidad de conocimiento del mundo. La ciencia está constituida por criterios de valor como producto de la sociedad masculina. Y el sujeto masculino, productor de saberes, ha sido equiparado al sujeto universal. La ciencia se constituye en un soporte central y conceptual de la ideología patriarcal. En la construcción del conocimiento se ha dado la supremacía de un sexo mediante la estrategia de totalizarlo. Es decir, ocultos entre una aparente neutralidad de la ciencia, se esconden dos aspectos de la ideología patriarcal: el androcentrismo y el sexismo; esenciales y unidos dialécticamente.

Elena Simón Rodríguez afirma que el conocimiento es androcéntrico. La ciencia, la filosofía, el lenguaje, la política, la tecnología, la historia, la cultura y la economía lo son, por tanto. Esto quiere decir que se toma al hombre como modelo del ser humano en su conjunto. El conocimiento se articula sobre un eje androcéntrico, desde el punto de vista del sujeto y del objeto de ese conocimiento. Quienes hacen la ciencia, la filosofía, la política, la economía y la cultura son hombres en su mayoría, porque a ellos se les da por supuesta la competencia o la destreza y se les permite la dedicación plena a ello. Las mujeres han desaparecido de estos ámbitos aun cuando hayan estado en ellos. Silenciadas o apartadas, tratadas al margen del sistema imperante o consideradas heterodoxas o irrelevantes, no han tenido la oportunidad de crear escuela ni genealogía, maestría ni autoridad.

Hasta el siglo XX casi se desconocen los hallazgos, inventos o creaciones de las mujeres, salvo honrosas excepciones. Cuando éstos se han producido, están firmados con nombre de hombre o pseudónimo o simplemente han circulado en circuitos muy reducidos, casi privados. Raramente se ha reconocido públicamente la autoría de una mujer o su autoridad en alguna materia. “Esta narración sesgada, rota e incompleta de la historia y de los logros y fatigas de la humanidad en su conjunto, produce una consideración de las mujeres como genérico subordinado e incompetente para todo aquello que trasciende. (...) El objeto de conocimiento también ha sido el hombre, el varón, así es que también es androcéntrico. Cuando se conceptualiza, se planea, se describe, se nombra, se observa o se experimenta, se hace mirando al hombre, al macho-varón como paradigma de la especie. La mujer siempre fue lo otro, lo carente, lo oscuro, lo desconocido, lo imperfecto, pero necesario para la especie. (...) Las ciencias no las han descrito, el lenguaje no las nombra adecuadamente, el arte y la literatura las encasilla, las religiones las utilizan para modelar y controlar a las familias y la sociedad” (Simón Rodríguez, 1999:52).

El androcentrismo se entiende como un punto de vista, una determinada y parcial visión del mundo: es la consideración que lo que han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad o que todo lo que ha realizado el género humano lo han realizado sólo los hombres; es pensar que lo que es bueno para el

---

<sup>9</sup> Idem.

hombre es bueno para la humanidad; es considerar que el hombre es el centro del mundo y el patrón para medir a cualquier persona. El sexismo es más bien una actitud caracterizada por el menosprecio y la desvalorización de lo que son o hacen las mujeres. A menudo, androcentrismo y sexismo se encuentran juntos (Las Dignas, 1998:156).

Continúa María Ángeles Durán señalando que la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio y afirma también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella<sup>10</sup>. Es por esto que se considera que el conocimiento es androcéntrico y sexista. Androcéntrico al tomar el punto de vista parcial masculino como referente; y sexista al considerar inferior, en la producción del conocimiento a las mujeres. Cynthia Fuchs Epstein afirma que no sólo se conceptualizaron las características de las mujeres para validar su status de subordinación y así legitimar el poder masculino sino que, además, los estudios en las ciencias sociales las ignoraron. Las investigaciones de Fuchs se basaron en las de Alice Rossi, quien sugirió que la omisión de las mujeres en los estudios de las ciencias sociales provenía de problemas analíticos básicos en la estructura misma de las ciencias sociales (Fuchs Epstein, 1986:207).

Ante esto, Sue V. Rosser se propone definir exhaustivamente la reciente reflexión femenina sobre la ciencia, determinando seis áreas distintas de interés:

1. Enseñanza y transformación de los currícula científicos, investigaciones y experiencias a partir de análisis de cómo la formación influye en la socialización femenina en la ciencia y la voluntad de favorecer el acceso a estudios y carreras científicas.
2. Historia de las mujeres en la ciencia. Comprometida tanto en el redescubrir científicas anuladas por la historia como en la valorización de actividades científicas femeninas dejadas fuera por la ciencia tradicional.
3. Condiciones de las mujeres en la ciencia. Análisis estadísticos y sociológicos de la condición de las científicas.
4. Crítica feminista de la ciencia. Llevada a cabo por historiadoras y científicas o filósofas de la ciencia, tiende a desenmascarar los prejuicios sexistas implícitos en las diversas disciplinas y en la imagen que la ciencia da de sí misma.
5. Ciencia femenina. El debate se ha concentrado en la cuestión de si las mujeres hacen ciencia de una manera distinta a la de los hombres y sobre la relación sexo/género.
6. Teorías feministas de la ciencia. Se interrogan sobre temas como la relevancia del género en el método y en las teorías de la ciencia, la posibilidad y los caracteres de una ciencia feminista, las relaciones entre ciencia y feminismo (Sartori, 1998:59).

La ciencia está construida sobre valores de dominación y control masculinos y, por lo tanto, manifiesta importantes sesgos de género que son detectables en todas las etapas de la investigación: la selección y definición de problemas, el diseño de la investigación, la recogida e interpretación de los datos, la elaboración de modelos explicativos. En el caso de la sociología, los enfoques metodológicos y teóricos de la etno-metodología, el análisis estructural funcional (con su atención al análisis sistémico), el análisis de conflicto y otras modalidades sociológicas no están intrínsecamente incapacitados para estudiar a la mujer en la sociedad. Por el contrario, el problema ha sido que la mayoría de los científicos sociales de las más diversas convicciones conceptuales no han considerado importante, o un objeto de estudio interesante, a la mujer. Los pocos que sí lo han hecho, notan la omisión de los otros, no dificultades metodológicas o teóricas (Fuchs Epstein, 1986:208).

Marcela Lagarde afirma que “las mujeres debemos construir nuestra subjetividad e incluso la autoidentidad generica siempre a partir de los valores, códigos, lenguajes y contenidos masculinos que definen nuestra feminidad en

---

<sup>10</sup> Idem.

esos términos: lo humano -desde la mitología hasta la filosofía- es lo masculino: en castellano esta homologación se sintetiza en la igualdad establecida entre humanidad y hombre” (Lagarde, 1992:58).

Lagarde señala además que “ las ciencias y las humanidades contribuyeron con sus discursos a legitimar en la cultura la anulación de las mujeres históricas y a crear estereotipos marcados por determinismos biológicos y patológicos explicativos de la especificidad femenina. La filosofía, la axiología y la ética crearon un discurso monogénico sobre el ser, el sujeto y el hombre. Este discurso prescindió reflexionar sobre el sentido de la vida, los valores y la experiencia en la perspectiva de la existencia de las mujeres. La ciencia política se desarrolló como una autorreflexión masculina del entretendido de poderes, enfrentamientos, creación y transformación de instituciones sociales y hasta del Estado, como si la sociedad misma pudiera explicarse sólo por los poderes ejercidos entre hombres” (Lagarde, 1990:28). Por eso es urgente cuestionar los conocimientos sexistas y androcéntricos establecidos y desarrollar una nueva forma de racionalidad, repensar el modo en que se viene abordando, desarrollando y haciendo ciencia. Adquirir una nueva red conceptual que favorezca una concepción diferente sobre el saber. Para hacerlo, es fundamental analizar un espacio donde cotidianamente se reproducen estos sesgos sexistas y androcéntricos: La educación formal.

## CAPÍTULO 2.

### **La construcción del conocimiento en procesos educativos formales.**

#### 2.1 La pedagogía de subordinación de las mujeres.

El proceso de socialización es el camino y el mecanismo por el cual a través de distintas instancias y/o ámbitos se reproducen, perpetúan y legitiman las condiciones materiales e ideológicas que predominan en el sistema social. Dichas instancias son, entre otras: La familia, la educación, la religión, los medios de comunicación o difusión social, los partidos políticos, el mercado laboral, las asociaciones y grupos de iguales; su función es conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y determinan la manera de pensar y actuar de las personas (Las Dignas, 1998:44). Es así como la educación formal se convierte en una institución social en la que el sexismo y el androcentrismo están presentes, universalizando los modelos masculinos y perpetuando los estereotipos sexuales, de tal modo que lo femenino se desvaloriza o se oculta.

Con relación a la educación formal, Marina Subirats Martori señala: “La historia de la educación de las mujeres muestra cómo la base ideológica que ha fundamentado a lo largo del tiempo el lugar secundario y subordinado de ésta se apoyó siempre en la categoría de las diferencias “naturales”, “lo propio de la mujer”...<sup>11</sup> Las bases de los sistemas educativos formales occidentales se constituyeron a partir de la idea de que los hombres y las mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada.<sup>12</sup>

Al hacer un recorrido histórico sobre los orígenes de la educación formal, Subirats Martori plantea que las propuestas y directrices se centran de forma

<sup>11</sup> SUBIRATS MARTORI, Marina. Op. Cit.

<sup>12</sup> Idem.

explícita sobre lo que debe ser la educación de los niños, en tanto que la educación de las niñas se articula siempre en torno a rezos, el aprendizaje de labores domésticas. Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres. La posibilidad de una instrucción básica para el conjunto de las mujeres es extremadamente reducida y el acceso a estudios medios y superiores les está prohibido.<sup>13</sup>

La justificación teórica de esas limitaciones al acceso de las mujeres al conocimiento ha sido elaborada por diversos pedagogos, entre los que destaca principalmente Rousseau - padre de la pedagogía moderna y autor más significativo de este período- que tendrá una influencia decisiva sobre las propuestas pedagógicas posteriores. En coherencia con la idea de la diferencia de destinos sociales, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas: mientras que para *Emilio* el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, la educación de *Sofía* debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y, por lo tanto, una educación semejante a la de *Emilio*, que la convirtiera en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida. Con esta diferenciación tan explícita, Rousseau se convierte -atrapado por las limitaciones de su época- en el padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer.<sup>14</sup>

La historia pone de manifiesto cómo las oportunidades de las mujeres han variado con el tiempo y con las barreras estructurales e institucionales existentes desde el nacimiento de la ciencia moderna. Hoy en día, la discriminación por razón de sexo no existe explícitamente en las instituciones científico-tecnológicas occidentales, pero esta abolición es muy reciente. En opinión de Eulalia Pérez Sedeño<sup>15</sup>, gran parte de la historia del acceso de las mujeres al conocimiento es la historia de una ilusión: conseguir el saber y el acceso a las instituciones que 'certifican' qué es conocimiento. Y esa historia, para ella, tiene tres momentos importantes:

El primero que iría desde el Renacimiento hasta el triunfo de la revolución científica, en el que se plantea el acceso de las mujeres a la educación elemental. Ante la consideración tradicional que los pensadores medievales tienen de la mujer, ciertos humanistas, como Erasmo de Rotterdam, consideran que es recomendable que las mujeres sepan leer y escribir, pues no hay que olvidar que los hijos están en sus manos durante muchos años y el que puedan hacer lecturas piadosas las ayudará en la buena crianza de sus vástagos. No se cuestiona la *manifiesta* inferioridad de la mujer, pero se aboga por una cierta educación para que el mal sea menor. Esto tuvo diversas consecuencias. Una de ellas fue la aparición de mujeres educadas entre mujeres de la aristocracia y el hecho de que algunas mujeres comenzaran a alzar la voz a favor de su educación, e incluso afirmaran la igualdad en capacidad intelectual con el hombre. Este es el caso, por ejemplo, de Christine de Pisan, quien en su obra, *La ciudad de las damas*, publicada en 1405, afirmaba que "si fuera costumbre mandar a las niñas a las escuelas e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos...".

El segundo momento histórico en la lucha por las mujeres para lograr el acceso al conocimiento se produce en la segunda mitad del s. XIX, cuando se plantean en diversas partes del mundo occidental, no ya el acceso a la educación elemental, sino a las instituciones educativas de más alto nivel, las universidades y también las academias. No hay que olvidar que a lo largo de la historia, las mujeres no podían acudir a los centros del saber. En Grecia sólo se las admitía

---

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. (<http://www.campus-oei.org/salactsi/sedeno2.htm>).



en algunas escuelas filosóficas; durante la edad media, únicamente ciertos conventos permitían una educación limitada. Ni tan siquiera el ideal ilustrado pudo conseguir que las mujeres accedieran sin trabas y como iguales al saber, aunque fueron muchas las ilustradas conocedoras y practicantes de la ciencia. De hecho, el acceso a las escuelas o a las universidades es muy reciente. Como grupo, y salvo alguna que otra excepción, lograron entrar en estas últimas, a finales del siglo XIX.

La segregación institucional de la mujer estuvo acompañada desde siempre por teorías que pretendían sustentarla bajo una supuesta base científica. Las ideas sobre la inferioridad intelectual de la mujer se remontan hasta la antigüedad griega, y en el siglo XV se generalizaría el debate sobre la educación de la mujer. La idea común era que la mujer era por naturaleza malvada, superficial, tonta y estúpida, lujuriosa e inconstante, y poco apta, por tanto, para el estudio. Diversos trabajos en historia de la ciencia se han dedicado a rastrear a través del tiempo las ideas científicas sobre la naturaleza de las mujeres que contribuyeron a fundamentar su supuesta inferioridad y a mantenerlas alejadas de la producción de conocimiento y tecnología. La ciencia contemporánea aún continúa empeñada en la tarea de identificar las diferencias sexuales en habilidades cognitivas. La búsqueda de diferencias en los cerebros masculinos y femeninos que expliquen y justifiquen la desigual presencia de hombres y mujeres en ciertos ámbitos científicos sigue siendo un importante programa de investigación. Un buen número de investigadoras ha puesto de manifiesto los diversos tipos de sesgos que incorporan estos estudios, restando fuerza a la idea de que “cerebros diferentes” sean la causa de las desigualdades existentes.

El tercer momento, coincide con lo que se denomina la segunda ola del feminismo y se caracteriza ya no por una lucha por el acceso a la educación y a la enseñanza superior, sino por plantearse por qué hay tan pocas mujeres, primero estudiando ciencias, luego, trabajando en ellas y, finalmente, en los puestos de responsabilidad. En este tercer momento, se puede decir que hay dos fases. En la primera, las preguntas se refieren sólo a la ciencia; en la segunda, se amplía a la tecnología, un terreno tradicionalmente masculino. Para ello, se ha analizado y se analiza, cómo se enseña la ciencia y la tecnología desde la escuela y el contenido de los diferentes currícula. Las estrategias para esto han sido varias: unas se han centrado en el contenido de las materias, en la selección de materiales didácticos, en la inclusión de información que generalmente no se contempla en los cursos estándar o en las actitudes y expectativas que se tienen hacia la ciencia, así como las actitudes y expectativas que el profesorado manifiesta (consciente o inconscientemente) hacia sus alumnas.

Eulalia Pérez Sedeño, junto a Marta I. González García<sup>16</sup>, mencionan que en la actualidad ya no se puede hablar de exclusión explícita de las mujeres de las universidades y centros de investigación. Ni siquiera del peso ideológico de la convicción de que las mujeres sean intelectualmente inferiores al hombre, en términos generales. Sin embargo, existen mecanismos más sutiles, implícitos que contribuyen a mantener y legitimar la segregación y subordinación de las mujeres. Diversos estudios han identificado dos formas de discriminación: La territorial y la jerárquica.

En la discriminación territorial, se relega a las mujeres a ciertas áreas de la actividad científica, áreas marcadas por el sexo. Eso se traduce, entre otras cosas, en que determinadas carreras sean más “femeninas” que otras y que ciertos trabajos, “feminizados”, adquieran menor valor que otros. O también que determinados trabajos se consideren “rutinarios” o no se estimen “teóricos”, por el hecho de ser realizados por mujeres.

En la discriminación jerárquica, científicas capaces y brillantes son mantenidas en los niveles inferiores de la escala de la comunidad o topan con un “techo de cristal” que no pueden traspasar en su profesión. La historia muestra que esto no es un fenómeno reciente. Disciplinas nuevas admitieron en su seno a

<sup>16</sup> PÉREZ SEDEÑO, Eulalia y Marta I. González García.  
(<http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero2/varios2.htm>).

las mujeres hasta que se profesionalizaron, como en el caso de la medicina en general y de la obstetricia en particular. Finalmente, se reconoce que las mujeres están excluidas *de facto* de las redes informales de comunicación, cruciales para el desarrollo de las ideas. Es decir, soportan formas encubiertas de discriminación que siguen pautas muy sutiles.

Además, estas feministas afirman: "En concreto, el determinismo biológico en auge durante los años 70 en psicología y biología (el estudio de las diferencias sexuales en habilidades cognitivas y las doctrinas sociobiológicas) fue uno de los objetos de la crítica feminista. Los reveladores resultados de estos análisis, junto al frecuente fracaso de los esfuerzos por integrar a niñas y mujeres en la ciencia y en la tecnología, promueven el paso de "la cuestión de la mujer en la ciencia" a la cuestión de "la ciencia en el feminismo" (Harding, 1986). Era lógico, entonces, plantearse la pregunta de qué tipo de consecuencias había tenido la exclusión de las mujeres para los contenidos y las prácticas científico-tecnológicas. Los enfoques feministas analizarán los sesgos sexistas y androcéntricos en el propio contenido de las ciencias y los significados sexuales en el lenguaje y la práctica de la investigación científica. Ya no se trata únicamente de reformar las instituciones y de alfabetizar en ciencia y tecnología a las mujeres, sino de reformar la propia ciencia."<sup>17</sup> La discusión feminista sobre la ciencia parte de visibilizar a las mujeres y asciende hasta cuestiones epistemológicas, cuestionándose sobre la posibilidad y justificación del conocimiento y el papel del sujeto cognoscente. "Las preguntas a las que se intenta responder son básicamente dos: en qué medida han hecho ciencia los dos sexos o, por el contrario, la ciencia es cosa de hombres; y por otra parte, cuáles son las razones que justifican la respuesta a la pregunta anterior."<sup>18</sup>

Así pues, ante una pedagogía que subordina a las mujeres, se intenta deconstruir los argumentos basados en la naturaleza de lo femenino y de lo masculino, que fueron y siguen siendo utilizados para negar el derecho a la educación de las mujeres, pero sobre todo para reconocerlas como sujetas y constructoras de conocimiento. Ya no se trata sólo de lograr un aumento cuantitativo de la presencia de las mujeres en la ciencia, sino de hacer un cambio cualitativo que deleve los sesgos sexistas y androcéntricos en los currícula de los procesos educativos formales.

## 2.2 El curriculum sexista y androcéntrico.

En el libro "Hagamos educación... para un mundo en cambio", se define curriculum como: "El conjunto de ideas, conceptos, sentimientos, acciones, experiencias, vivencias, conocimientos, aspiraciones del conjunto de personas que decide transformar la realidad mediante la educación, con el propósito de lograr el desarrollo integral de la persona, su participación activa y crítica en la sociedad" (Azmitia, 1995:28). El curriculum no se reduce únicamente a programas de materias o cursos que constituyen una parte del curriculum, sino más bien se refiere a elementos ideológicos y psicológicos, así como a otros factores pedagógicos (planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor/a-alumnos/as, horarios...) organizados en un sistema para lograr situaciones y experiencias educativas en un ambiente determinado.

Con relación al sexismo y al androcentrismo, éstos se reproducen y se legitiman por medio de los elementos que conforman el curriculum y que presentan papeles, funciones, características y cualidades que establecen una relación desigual entre niñas y niños, mujeres y hombres; es decir, los denominados estereotipos sexistas. Asimismo, tanto el sexismo como el androcentrismo traen consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos.

---

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Idem.

El sexismo y el androcentrismo no son, la mayoría de veces, explícitos. Son parte de la cultura, de la visión del mundo y se reproducen en las relaciones cotidianas. Es por esto que resulta fundamental clarificar lo que se entiende por curriculum, y la diferencia entre el curriculum explícito y el curriculum oculto.

Por **curriculum explícito** se entiende el conjunto de contenidos y procedimientos que conforman las actividades educativas de las diferentes áreas curriculares; es lo que se enseña: Materias y áreas curriculares, planificaciones, controles, exámenes, actividades, materiales didácticos de apoyo, etc. (Las Dignas, 1998:136)

Marina Subirats Martori afirma que una de las funciones básicas de la educación escolar es la transmisión de conocimientos y saberes acumulados a través de los tiempos; conocimientos y saberes que han sido adaptados a las necesidades de cada momentos histórico, es decir, seleccionados unos, rechazados otros, en función no sólo de su validez científica -también el concepto de ciencia varía de una época a otra-, sino incluso de las necesidades de dominación política e ideológica.<sup>19</sup>

Las consecuencias del carácter sexista y androcéntrico de la ciencia sobre el saber transmitido en la escuela son diversas. En primer lugar, la herencia cultural que se sigue transmitiendo excluye al sexo femenino de la historia y del saber en general, y no muestra ejemplos de mujeres que hayan contribuido a mejorar las condiciones de la vida colectiva. De esta manera, mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas; las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar. Las santas y las reinas han constituido los únicos modelos de mujeres dignas de mención, e incluso éstas van quedando en segundo término a medida que varían los temas culturales. Es interesante constatar que algunas de las pocas figuras femeninas que han alcanzado un cierto relieve en la historia legitimada por la Academia, como Juana de Arco, deben tal relieve a la realización de gestas consideradas masculinas en la distribución tradicional de papeles.<sup>20</sup>

Además, la escuela ha diluido la identidad de las niñas bajo una cultura esencialmente masculina. Pero el sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje de las nociones culturales aceptadas y establecidas, es decir, todo aquello que constituye el curriculum oficial, sino que también transmite, a través de la interacción, un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo. Algunas de estas pautas y normas están explícitas en el sistema escolar. Y por lo tanto, aparentemente afectan por igual a unos y otras. Sin embargo, existen una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales; es lo que se ha denominado el curriculum oculto.

Por **curriculum oculto** se reconoce el conjunto de actitudes, normas y valores que la persona educadora manifiesta en su relación educativa diaria con sus educandas y educandos. También es la interrelación entre el profesorado. Son aquellas facetas y/o aspectos de la vida escolar de las que se aprende, muchas veces, sin que las y los docentes sean conscientes que las transmiten (Las Dignas, 1998:137).

Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra definen al **curriculum oculto de género** como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y

---

<sup>19</sup> SUBIRATS MARTORI, Marina. Op. Cit.

<sup>20</sup> Idem.

entre hombres y mujeres<sup>21</sup>: Lo que no se dice, los gestos, las frases, los mensajes diferenciados a los hombres y las mujeres, las normas, los comportamientos, los premios, la forma como se refuerzan las definiciones de masculinidad y feminidad, a través de la visión y expectativas del profesorado sobre el comportamiento del alumnado y a través de la interacción y la organización de las actividades en el aula y fuera de ellas, etc., constituyen el curriculum oculto.

La mayoría de estudios sobre la situación y condición de las mujeres en los diversos países europeos muestra que, en la práctica, las relaciones sociales siguen manteniendo muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran “normales”, dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social. Por ello, varios estudios se han encaminado al análisis del curriculum oculto, es decir, de las pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar (Las Dignas, 1998:137).

Subirats Martori plantea que el análisis de la interacción en el aula ha sido uno de los métodos utilizados para estudiar el curriculum oculto que se transmite en la práctica escolar. Desde las primeras investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos en los años cincuenta, completadas posteriormente por numerosos estudios realizados en Gran Bretaña, los resultados han modificado varias hipótesis, pero se ha confirmado reiteradamente un hecho: Los docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los estudiantes que de las estudiantes, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas.

Afirma que el análisis sociológico de la interacción muestra la existencia de un conjunto de prejuicios y pautas de comportamiento no explícitos que catedráticos y catedráticas utilizan en su interrelación y que contradicen, por otra parte, muchos de los valores afirmados explícitamente por el sistema educativo.

Tanto en el curriculum explícito como en el curriculum oculto subsisten formas de sexismo y androcentrismo, tan aceptadas e interiorizadas que es necesaria una profunda reflexión para tomar conciencia de ellas. Así pues, los retos pedagógicos se han centrado en la develación de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal, sino también en la ideología y prácticas educativas, ya que aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje se presente como no sexista, sigue poniendo muchas trabas y dificultades a uno de los dos sexos, por lo que es fundamental tomar conciencia de las prácticas sexistas y la visión androcéntrica del curriculum, tanto el explícito como el oculto. “Observar la realidad escolar con “otra mirada” y desde “otras voces” nos puede permitir conocer, a través del análisis del curriculum oculto, las contradicciones internas con relación a la transmisión de valores”<sup>22</sup>

Ese sería el primer paso en la construcción de procesos educativos formales más equitativos, no sexistas ni androcéntricos. Esta “otra mirada” es propuesta por la epistemología feminista.

---

<sup>21</sup> LOVERING DORR, Ann y Graciela Sierra.  
(<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7annlga.html>).

<sup>22</sup> CEAPA. Educación no sexista.  
(<http://www.vianetworks.es/colectivo/ceapa/nosex2.htm>)

### CAPÍTULO 3.

#### Breve historia de la formalización del conocimiento sociológico en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

En Guatemala, la sociología empezó a desarrollarse como disciplina en la década de los setenta. Según el sociólogo Edelberto Torres Rivas, antes de este tiempo hubo escasas posibilidades de reflexión sociológica *strictu sensu* y los análisis sobre la sociedad del momento, las coyunturas críticas definidas en función de urgencias tácticas, fueron realizadas por los partidos comunistas. Los documentos producidos por la intelectualidad comunista contenían el único tipo de razonamiento e interpretación social posible en aquel momento. Después con la proliferación de los estudios sociales, la reflexión sobre la sociedad y su destino fue, gradualmente, volviéndose una actividad académica.

El sociólogo Justo Rubén Soto Barrios (1989) en su tesis "La enseñanza de la sociología en la Universidad de San Carlos de Guatemala" hace una recopilación de la producción literaria sociológica en el país, tomando como referente los años setenta:

1. Con relación a la polémica fundamental en la sociología de los primeros años de la década de los setenta se destacan en el área de la Sociología Política:
  - Guatemala: una interpretación histórico-social, de Carlos Guzman Böckler y Jean-Loup Herbert, 1970.
  - La patria del criollo, de Severo Martínez, 1971.
  - La visión de una estructura, de Joaquín Noval, 1972
  - El adamscismo y la sociedad guatemalteca, de Humberto Flores Alvarado, 1973.
  - ¿Qué es el indio?, de Severo Martínez, 1973.
  - Acerca de El adamscismo y la sociedad guatemalteca, de Carlos Figueroa Ibarra, 1974.
  - La contradicción indio-ladino: una realidad objetiva, de Carlos Figueroa Ibarra, 1975.
  - El Estado y la violencia, de Joaquín Noval, 1977.
2. La segunda mitad de la década de los setenta e inicios de los ochenta, estuvo marcada por el predominio de la concepción dialéctica e histórica de los fenómenos sociales y por el ascenso del movimiento popular, así como el terror de Estado y el creciente papel del Ejército, condiciones que permearon la producción de ensayos sociológicos enmarcados también en el ámbito de la Sociología Política:
  - La integración militar en Centro América, de Edelberto Torres Rivas, 1975.
  - Organización popular y lucha de clases en el campo, de Luis Raúl Salvadó, 1976.
  - Observaciones sobre la transición del Estado oligárquico al estado monopólico, de Juan Pablo Solórzano, 1978.
  - Crónica de una Huelga, de Luis Raúl Salvadó, 1978.
  - Breve historia del movimiento sindical guatemalteco, de Mario López Larrave, 1979.
  - Vida y muerte en Guatemala, reflexiones sobre la crisis y la violencia política, de Edelberto Torres Rivas, 1980.
  - Dialéctica del terror en Guatemala, de Gabriel Aguilera y Jorge Romero Imeri, 1981.

3. En la perspectiva de las relaciones de clase, en la década de los setenta se produjeron ensayos en el área de Sociología Agraria, entre éstos:

- Acerca del proletariado rural en Guatemala y Algunas consideraciones preliminares sobre la acumulación capitalista en el agro guatemalteco, de Carlos Figueroa, 1977.
- La realidad agrícola-rural de Guatemala, de Julio C. Cambranes y Gustavo Porras, 1978.
- Descripción de la estructura social y económica en el agro guatemalteco (1954-1975), de Rockael Cardona, 1978.
- Procesos del capitalismo en el campo, de Juan Pablo Solórzano, 1979.

4. Otros ensayos sociológicos expresaban las características del desarrollo capitalista guatemalteco y su vinculación con el capital extranjero, entre éstos:

- Interpretación del desarrollo social centroamericano, de Edelberto Torres Rivas, 1969.
- El proceso de industrialización en Guatemala, de René Poitevin, 1977.
- Los rasgos fundamentales de la formación social guatemalteca, IIES, Facultad de Ciencias Económicas, USAC, 1979.

Según Soto (1989) son éstas, entre otras, las principales producciones sociológicas que perfilaron a la sociología guatemalteca en la década de los setenta, que se caracteriza por:

- Persistencia de la polémica entre la visión funcionalista y la concepción dialéctica e histórica.
- Persistencia sobre los estudios de carácter culturalista, étnicos, de la interpretación de la estructura social guatemalteca principalmente durante los primeros años de los setenta.
- Surgimiento de estudios, al tenor del auge del movimiento popular, que expresan las causas históricas y reales de la problemática social, principalmente en los campos de la Sociología Política y Agraria.
- La mayor parte de la producción sociológica se da a nivel de ensayos sobre la realidad, con predominio de la concepción dialéctica e histórica, de tipo diacrónico y a nivel macrosociológico, principalmente a partir de la segunda mitad de los setenta. (Soto, 1989:48)

En su tesis, Soto (1989) realizó una breve caracterización de la sociología en Guatemala sobre la base de una revisión bibliográfica, que no agota toda la producción literaria de esta rama, pero que sirve de referencia para sustentar que en la década de los setentas se dio un significativo nivel de inclusión y difusión de contenido sociológico en varias unidades académicas de la Universidad de San Carlos, principalmente en las de ciencias sociales y en los pensum de carreras técnicas que abrieron áreas denominadas social-humanísticas.

Según Carlos Figueroa Ibarra, la ciencia social guatemalteca se ha ido desarrollando en consonancia con diversas corrientes en América Latina, con base en los debates de temas como desarrollo del capitalismo en el país, la naturaleza de las relaciones sociales de producción que coexisten y se articulan en la formación social guatemalteca, la dependencia y el subdesarrollo, las características de las clases sociales y de sus luchas en el país, la cuestión étnica y su relación con las clases sociales, la naturaleza del Estado en Guatemala y por tanto el análisis de las características peculiares de la dominación de clase en el país, el terrorismo de Estado y las peculiaridades del ejército guatemalteco, las características de la participación de las distintas clases sociales en el proceso político y las perspectivas de la democracia en Guatemala (Figueroa Ibarra, 1986:27).

Con la creación de nuevas escuelas en la Universidad de San Carlos de Guatemala, enmarcadas en el área de ciencias sociales, se dieron cambios en la inclusión de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular. La

mayoría de estas unidades académicas tenían uno o dos cursos de sociología general y uno específico de sociología de Guatemala. Hasta finales de la década de los setenta, la inclusión y enseñanza de la sociología era considerada como aislada y asistemática; lo cual justificó la creación de la carrera de Sociología en la Escuela de Ciencia Política.

Además, antes de la década de los setenta, las instituciones de enseñanza superior no tenían entre sus disciplinas y carreras la sociología, y de allí que *muchos sociólogos* del país fueron formados en México, en Costa Rica (en la Licenciatura Centroamericana de Sociología que funcionó en San José, Costa Rica en la década de los setenta), Francia, Alemania, España y otros países. Entre ellos: Edelberto Torres, René Poitevin, Carlos Guzmán Böckler.

Por otra parte, la estructura social guatemalteca y la crisis sociopolítica manifiesta, motivó que el país fuera foco de interés y estudio para numerosos científicos sociales extranjeros.

En la década de los setenta, diversas revistas empezaron a circular con aportes al desarrollo de las ciencias sociales: Revista Alero, Política y Sociedad, Ciencias Sociales, Economía, y otras publicaciones. La revista Ciencias Sociales fue órgano de expresión del Centro de Investigación y Documentación Centroamericana -CIDCA- cuyo Consejo de Coordinación estuvo integrado por Gabriel Aguilera Peralta, Jorge Romero Imery, Enrique Torres Lezama, Rubén Zamora, Ricardo Galindo y en un primer momento, Nelson Amaro.

Como señala Carlos Figueroa Ibarra, “es interesante hacer notar que estas publicaciones, el desarrollo de la Escuela de Ciencia Política, la creación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales, la fundación de la Asociación Guatemalteca de Científicos Sociales, la separación de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades, la fundación de la carrera de Antropología Social, la difusión masiva del materialismo histórico y en general de las ciencias sociales en las Facultades de Ciencias Económicas y de Ciencias Jurídicas y Sociales, la impartición de cursos de Sociología de Guatemala en facultades como la de Ingeniería y Arquitectura, así como la introducción de ciencias sociales en las de Agronomía y Arquitectura, forman parte del proceso de ascenso democrático y popular que se va a observar en todo el país durante la década de los 70, una vez hubo amainado la segunda ola de terror que el país vivió durante 1967-1971 la cual, fuera dicho sea de paso, un recurso efectivo de contrainsurgencia en la lucha contra la primera oleada insurreccional que observara el país a partir de 1962” (Figueroa Ibarra, 1986:27).

En estos años, gran parte de *los científicos sociales* pudieron estar en el país y dar su aporte. Sin embargo, después del avance de las luchas populares, se inició la tercera ola de terror (1978) y *algunos científicos sociales* fueron asesinados y la gran mayoría tuvo que salir del país y desarrollar desde allí sus investigaciones. De gran importancia fue la publicación de la revista Polémica, por el Instituto Centroamericano de Investigación Social (ICADIS). Ésta, junto con la de Estudios Sociales Centroamericanos, constituyeron para *los científicos sociales* de la región, y en particular para la ciencia social guatemalteca en el exilio, factores importantes de expresión.

En esta historia, un hecho importante para las ciencias sociales en Guatemala fue la fundación de la Escuela de Ciencia Política y su posterior desarrollo como unidad académica que incluye las licenciaturas de Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Sociología.

En el bosquejo histórico presentado por los catálogos de estudio de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se menciona que los estudios de Ciencia Política, con carácter de extensión universitaria, se iniciaron en 1968. Desde esta fecha se empezaron gestiones para lograr la formalización de dichos estudios, lo cual se concretó el 31 de octubre de ese mismo año, cuando el Consejo Superior Universitario aprobó el funcionamiento de la Escuela de Ciencia

Política adscrita a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y que empezó a funcionar desde el año siguiente.

La Escuela de Ciencia Política se inició con la carrera de Politicología (en el grado de licenciatura). El 27 de noviembre de 1978 el Consejo Superior Universitario autorizó la creación de dos nuevas carreras: Sociología y Relaciones Internacionales, en el grado de licenciaturas, las cuales se empezaron a impartir en 1979.

Inicialmente se planteó que para la creación de la carrera de Sociología lo ideal era contar con una Facultad de Ciencias Sociales, pero por la dificultad del proyecto, se consideró que el lugar con las características propicias para dicha carrera era la Escuela de Ciencia Política.

La Comisión de Planificación indicó que se aprobara como necesaria y conveniente para la universidad y el país, la creación de una carrera a nivel de Licenciatura en Sociología, y que para su implementación, revisión de currículum, definición de su ubicación académica, organización, etc, se integrara una comisión con representantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias Económicas y de las Escuelas de Ciencia Política, Historia y Trabajo Social.

Por su parte, el Instituto de Investigación y Mejoramiento Educativo, IIME (ahora la División de Desarrollo Académico -DDA), compartió la justificación de la creación de la carrera de Sociología e hizo, entre otras, las siguientes consideraciones y recomendaciones:

- El conocimiento con cierta profundidad de la base científica de la sociología se hace necesario para que profesores y estudiantes puedan realizar procesos investigativos serios, e interrelacionando variables que intervengan en la problemática del desarrollo del país.
- La misma clasificación del concepto de desarrollo, el cual ha dado origen a tantos equívocos, hace necesario un conocimiento adecuado de la sociología científica, al procurar enfoques que develen la entraña misma de la realidad objetiva.
- Lo anterior plantea la relativa urgencia de formar en el campo de la sociología, a profesionales que en los diversos campos del conocimiento se encuentran actualmente realizando actividades de docencia, de investigación o de aplicación de medidas que reforman o transforman, aparentemente, estructuras sociales anacrónicas.

La Escuela de Ciencia Política, reiterando los argumentos de su propuesta, al plantear la necesidad e importancia de la carrera de Sociología, hace ver que la presencia de cursos introductorios y específicos sobre la forma de organización de la sociedad guatemalteca y sobre algunos de los problemas sociales del país, y la creciente preocupación investigativa sobre aquellos aspectos, constituyen la forma en que la Universidad de San Carlos responde parcialmente ante aquella situación concreta.

El Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales (IIPS) empezó a funcionar desde 1976, dentro del marco de la Escuela de Ciencia Política, con el objeto de canalizar las actividades de carácter investigativo que en ella se emprenden. Es un centro de estudios e investigación con los siguientes objetivos:

- Realizar estudios e investigaciones de problemas políticos y sociales del país, planteando las soluciones o conclusiones teóricas o prácticas a que se arribe según el conocimiento científico de tales problemas.
- Promover la investigación, el estudio y el análisis de los problemas políticos y sociales de Centroamérica y América Latina.
- Fomentar el estudio y la investigación científica en el campo de las ciencias sociales en general, aunque con preferencia en ciencia política, administración pública, sociología y relaciones internacionales.



- Completar la labor docente de los departamentos de la Escuela, mediante la divulgación de conocimientos especializados sobre ciencias sociales a través de la realización de distintos eventos culturales.
- Realizar estudios, investigaciones y análisis de carácter político y social que correspondan a la Universidad, o cuando lo soliciten las autoridades centrales, las facultades o dependencias de la misma, así como cualquier otra entidad de carácter público o privado.
- Cooperar en todos aquellos proyectos o programa que la Universidad, entidades estatales, organismos internacionales, públicos o privados realicen con miras a lograr el desarrollo político, económico y social del país y en beneficio de su población.
- Actuar como organismo especializado de la Universidad en las relaciones académicas de ésta con otras universidades o instituciones nacionales y extranjeras que realicen labores de investigación dentro del campo del Instituto.
- Divulgar las investigaciones, estudios, trabajos, que lleve a cabo el Instituto a través de sus *investigadores*, así como los de entidades equivalentes, que por su nivel científico lo amerite y lo juzgue conveniente.
- Editar la revista Política y Sociedad con el propósito de canalizar la publicación de lo mejor de la producción que en ciencias sociales se produzca en el país o en el extranjero respecto a Guatemala.
- Servir de centro de experimentación y laboratorio para *los estudiantes* de la Escuela de Ciencia Política, a fin que puedan efectuar las prácticas necesarias y obligatorias de los estudios que realizan.
- Establecer, organizar y dirigir las actividades del Centro de Documentación de la Escuela de Ciencia Política.

La Escuela de Ciencia Política otorga los títulos de: *Político*, *Sociólogo e Internacionalista*, todos en el grado de *Licenciado*. Asimismo, se otorgan en las mismas especialidades, los diplomas de *técnicos en Investigación*, éstos de reciente creación.

En un inicio, la Escuela de Ciencia Política usó provisionalmente los edificios de otras facultades. De 1968 a 1972, estuvo en la antigua Facultad de Medicina; en 1973, en la antigua Facultad de Odontología; y en 1974, en el edificio que había dejado la Facultad de Economía. A partir de 1975, la Escuela de Ciencia Política se ubicó en la Ciudad Universitaria, zona 12, en el edificio S-5. Desde el 2001, la Escuela de Ciencia Política funciona en el edificio M-5, que anteriormente pertenecía a la Escuela de Psicología.

A partir de 1996 la Escuela de Ciencia Política se independizó de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y su relación de dependencia administrativa pasa a ser directamente del Consejo Superior Universitario.

Ante esta breve historia, es evidente que la sistematización y formalización académico-universitaria del conocimiento sociológico en la Universidad de San Carlos de Guatemala se ha realizado desde la experiencia de los hombres y sus intereses, que giran en torno a la esfera de lo público fundamentándose en temas de la sociología política; fue esta temática la que dio origen a este espacio académico. De estos datos históricos se infiere que la carrera de Sociología fue organizada por hombres, para hombres y los ha tenido a ellos mismos como sujetos.

---

\* El uso de lenguaje sexista y androcéntrico corresponde al Catálogo de Estudios de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

## CAPÍTULO 4.

### **Los sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum explícito y oculto del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política.**

#### **4.1 Curriculum explícito**

El curriculum explícito se define como el conjunto de experiencias educativas que se enuncian, se manifiestan y se proyectan. Éste se fundamenta en lo que intencionalmente se pretende enseñar en el proceso educativo. Uno de sus elementos principales lo constituye el planteamiento del proyecto educativo, el cual se describe a través de la misión, la visión, los objetivos y los perfiles, tanto de ingreso como de egreso.

Estos indicadores se analizaron para develar los sesgos sexistas y androcéntricos del proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política, que modelan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

##### 4.1.1 El proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política.

El Reglamento General de la Escuela de Ciencia Política, vigente en la actualidad, fue aprobado por el Consejo Superior Universitario el 15 de noviembre de 1996, según acta No. 26-96. Este cuerpo legal la define en el artículo 1 como *la Unidad Académica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, encargada*

*de organizar, coordinar e implementar los programas de formación, investigación, extensión y servicio en relación con la Ciencia Política, la Sociología y las Relaciones Internacionales.*

La misión de esta unidad académica está descrita en los resultados del Taller de Análisis Institucional, llevado a cabo en julio de 2000: *Formar y capacitar con criterios de excelencia académica en el área sociopolítica con una visión crítica y propositiva de la realidad nacional e internacional en el marco del fortalecimiento de la democracia, el desarrollo sostenible y la paz.*

Con relación a los objetivos de la Escuela de Ciencia Política, en el Reglamento General de la Escuela de Ciencia Política, aprobado por el Consejo Superior Universitario el 23 de julio de 1975, figuraban los siguientes:

- *Que el estudiante adquiera conocimientos básicos y actuales que le permitan interpretar científicamente los fenómenos políticos de la sociedad contemporánea nacional e internacional, las estructuras de poder, los procesos de gobierno y la acción política con la conducción científica de la sociedad.*
- *Con especial interés, profundizar el conocimiento sobre las contradicciones y conflictos de las relaciones políticas y sociales nacionales e internacionales entre países hegemónicos y dependientes, a fin de orientar el proceso de liberación e independencia nacional.*
- *Desarrollar hábitos de investigación práctica que le permita al estudiante completar sus conocimientos teóricos en la aprensión de los fenómenos políticos y sociales, con el criterio científico y metodológico independiente, enfatizando en la investigación práctica de los problemas nacionales.*
- *Que el futuro profesional adquiera información científica que lo capacite para interpretar y orientar el proceso de transformación de la realidad política nacional.*
- *Contribuir al fortalecimiento de la conciencia crítica del pueblo de Guatemala sobre los problemas socio-políticos y su solución científica, utilizando los medios de divulgación y de difusión cultural.*
- *Prestar asistencia científica y técnica a los centros de investigación y enseñanza de la Universidad de San Carlos de Guatemala y otras instituciones, cuando sea requerido, siempre que ello no contradiga las normas de aquella.*

Debido a que la Escuela de Ciencia Política se inició con la carrera de Politicología, los objetivos giraban alrededor de los fenómenos políticos: las estructuras de poder, los procesos de gobierno, la acción y las relaciones políticas. Sin embargo, a partir de la incorporación de las carreras de Sociología y Relaciones Internacionales los objetivos se amplían a estas áreas. En la actualidad los objetivos de esta Unidad Académica enfatizan en el desarrollo de la investigación científica en los campos de la Ciencia Política, de la Sociología y las Relaciones Internacionales:

- a. *Graduar politicólogos, sociólogos e internacionalistas, congruentes con las características y demandas de la sociedad guatemalteca;*
- b. *Desarrollar la investigación científica en los campos de la Ciencia Política, la Sociología y las Relaciones Internacionales, para contribuir a la solución de los problemas nacionales;*
- c. *Impulsar la realización de actividades, funciones y tareas inherentes a la Extensión y el Servicio en los campos de la Sociología, la Ciencia Política y las Relaciones Internacionales;*
- d. *Impulsar la investigación científica, con el propósito de formular teorías propias acerca de la realidad;*
- e. *Publicar, informar y difundir ampliamente los resultados de sus investigaciones;*  
y
- f. *Mantener vínculos permanentes de mutua colaboración con otras instituciones académicas, nacionales e internacionales.*

(Contenidos en el artículo 5to de Reglamento de la Escuela de Ciencia Política, aprobados el 15 de noviembre de 1996, según acta No.26-96 del Consejo Superior Universitario)

En la base filosófica del Marco Conceptual de la Propuesta de Reestructuración de los Pensa de Estudios de la Escuela de Ciencia Política (1998-1999) se plantea la imagen objetivo de la misma, siendo ésta:

*La Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es la unidad académica encargada de la formación de técnicos y profesionales en Ciencia Política, Sociología, Relaciones Internacionales y Administración Pública, a nivel de pregrado, grado y postgrado y al tenor de los objetivos constitucionales de la USAC. El desarrollo, coordinación y fomento de sus actividades formativas permitirá a docentes y dicentes el contacto con la realidad del país, por medio de la sustentación de diversas corrientes del pensamiento y la aplicación de métodos y técnicas dentro de un riguroso apego a las bases científicas.*

*Constituye un centro de estudio especializado en la descripción, el análisis y la crítica de los procesos sociopolíticos nacionales, regionales y extrarregionales, identificando dentro de la actividad académica, los elementos que conforman el sistema político-gobierno, sociedad civil, comunidad internacional, sus características, relaciones y prácticas.*

*Es la instancia que identifica causas y efectos y propone soluciones a las controversias y debates derivados de los problemas que se presenten en la sociedad guatemalteca en los campos político, económico, social, jurídico y cultural con la finalidad de establecer condiciones que permitan la consolidación del mejor sistema político para la plena realización de la sociedad guatemalteca.*

*Promueve el desarrollo de una cultura política fundada en un pasado común, un presente compartido y un proyecto unitario de país. Fomenta la tolerancia entre los sectores de la sociedad guatemalteca y genera el fortalecimiento institucional hacia adentro y hacia afuera, fundamentando sus políticas, programas y proyectos en una mayor y genuina participación de la ciudadanía, desde la generación de ideas hasta la puesta en marcha y evaluación de las mismas.*

*Es una entidad que promueve el desarrollo y el intercambio de ideas, opiniones y propuestas de acción con otras unidades académicas, otras instituciones y organizaciones nacionales e internacionales.*

*En suma, la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala, es el centro de creación, difusión y práctica del conocimiento sociopolítico con dimensión nacional e internacional, siendo sus productos: las propuestas generadas y los técnicos y profesionales egresados con sólida formación teórica y empírica y con vocación de servicio.*

En el Marco Académico de esta misma Propuesta se establece tanto el perfil de ingreso como el perfil de egreso:

#### Perfil de ingreso:

*El estudiante que ingrese a la Escuela de Ciencia Política se estima que debe de corresponder al perfil siguiente:*

- Elevada actitud valorativa científica e interés intelectual;*
- Espíritu de estudio y de investigación;*
- Elevada actitud valorativa social, interés de servicio y por los problemas sociales;*
- Capacidad analítica y de observación;*
- Capacidad para comprender conceptos abstractos;*
- Capacidad para desarrollar operaciones lógico-matemáticas;*

- Capacidad de síntesis para sistematizar, para clasificar y de ordenación de ideas;
- Facilidad de expresión oral y escrita;
- Capacidad para identificar, procesar y expresar datos con exactitud;
- Flexibilidad de carácter, penetración psicológica, iniciativa, relaciones humanas positivas, equidad, aptitudes de mando y sentido de autocrítica;
- Habilidades específicas arriba del promedio: verbal, numérica, abstracta y exactitud;
- Base sólida de conocimientos obtenidos en la educación media;
- Habilidad general arriba del promedio; y,
- Amplio sentido de responsabilidad y sólidos principios éticos.

Perfiles de egreso:

<p style="text-align: center;"><b>COMO TÉCNICO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIAS</b> Capacidad para auxiliar en actividades de análisis, interpretación y explicación de la realidad sociopolítica nacional e internacional.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <p>1. Manejar los conocimientos relacionados con las características y potencialidades de la sociedad guatemalteca, el poder, el ejercicio del poder, interna y externamente.</p>	<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES</b></p> <p>1. Expresarse adecuadamente en forma oral y escrita. 2. Aplicar las técnicas de investigación científica. 3. Capacidad de análisis y síntesis de los fenómenos socio-políticos estudiados.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES/APTITUDES</b></p> <p>1. Motivación para el aprendizaje y el desarrollo personal. 2. Analizar y descubrir interrelaciones teórico-prácticas. 3. Trabajar eficientemente en grupo.</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMO PROFESIONAL</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIAS</b> Capacidad científica para aprehender, analizar, interpretar y explicar la realidad socio-política nacional e internacional, su desarrollo y evolución a partir de la teoría existente.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <p>1. Conocer la teoría y los diferentes enfoques de pensamientos desde los clásicos hasta las concepciones socio-políticas contemporáneas. 2. Conocer la vinculación teórica y operativa de las ciencias sociales. 3. Conocer la sociedad nacional, regional y mundial en su contexto histórico y contemporáneo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES</b></p> <p>1. Manejar indicadores sociales, políticos y económicos. 2. Desarrollar la capacidad de análisis y cuestionamiento de las realidades socio-políticas nacionales, regionales y mundiales. 3. Dirigir actividades de grupo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES/APTITUDES</b></p> <p>1. Comprender y transmitir los conocimientos sobre los fenómenos socio-políticos. 2. Analizar e interpretar las interrelaciones teórico-prácticas. 3. Ser sensible a los cambios que ocurren en la sociedad nacional, regional y mundial. 4. Evidenciar interés en la realización de cambios que promuevan el desarrollo socio-político y el bienestar de la población. 5. Contribuir al conocimiento de la realidad sociopolítica nacional e internacional, coadyuvando así al establecimiento de un orden democrático.</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMO ASESOR/DIRECTOR</b></p> <p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIAS</b> Capacidad para la dirección, formulación, administración, supervisión y evaluación de planes, programas y proyectos socio-políticos.</p>		
<p style="text-align: center;"><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <p>1. Conocer los aspectos básicos para la formulación, ejecución, administración, supervisión y</p>	<p style="text-align: center;"><b>HABILIDADES</b></p> <p>1. Capacidad para asesorar, promover, dirigir y desarrollar planes, programas y proyectos</p>	<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES/APTITUDES</b></p> <p>1. Interés permanente en la aplicación del conocimiento de la teoría socio-política y la</p>

evaluación de planes, programas y proyectos.	socio-políticos.	experiencia cotidiana en la orientación de instituciones y organizaciones sociales y políticas. 2. Compartir los conocimientos en materia de política social con el propósito de coadyuvar a la solución de problemas de instituciones y organizaciones.
<b>COMO INVESTIGADOR</b>		
<b>COMPETENCIAS</b> Capacidad para elaborar diseños y desarrollar investigaciones en el campo de las ciencias sociales, así como participar en equipos de investigación multidisciplinarios a nivel teórico y aplicado.		
<b>CONOCIMIENTOS</b> 1. Conocimientos teóricos y metodológicos y experiencia práctica en el desarrollo de investigaciones teóricas y aplicadas. 2. Conocer los diferentes tipos de investigación y su empleo en el desarrollo de investigaciones socio-políticas. 3. Conocer las formas de análisis e interpretación de datos y elaboración de informes de investigación.	<b>HABILIDADES</b> 1. Capacidad para plantear y replantear problemas de interés socio-político a nivel nacional y mundial. 2. Capacidad para aplicar diversos tipos de investigación. 3. Promover la planificación y desarrollo de proyectos viables de investigación en ciencias sociales. 4. Capacidad de análisis críticos sobre los problemas sociales y políticos nacionales e internacionales.	<b>ACTITUDES/APTITUDES</b> 1. Interés por conocer y resolver problemas socio-políticos del país. 2. Interés por generar iniciativas para aplicar los resultados de los estudios de investigación en ciencias sociales. 3. Actitud ética, científica y profesional en la conducción y/o participación en equipos de investigación. 4. Desarrollar amplitud de criterio para entender y respetar distintos tipos y métodos de investigación. 5. Interés por participar en proyectos multi e interdisciplinarios.
<b>COMO DOCENTE</b>		
<b>COMPETENCIAS</b> Capacidad científica y pedagógica para transmitir y aplicar conocimientos propios de las ciencias sociales.		
<b>CONOCIMIENTOS</b> 1. Manejar contenidos y metodologías actualizados que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.	<b>HABILIDADES</b> 1. Claridad de expresión. 2. Facilidad de intermediación. Motivar a los estudiantes a investigar y analizar temas de interés dentro de las ciencias soc.	<b>ACTITUDES/APTITUDES</b> 1. Ser crítico de los fenómenos socio-políticos actuales. 2. Ser objetivo en las evaluaciones.

El proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política, plasmado en los objetivos, la imagen objetivo y los perfiles de ingreso y egreso, es presentado desde una visión androcéntrica evidenciada en el lenguaje excluyente utilizado: *el estudiante, el futuro profesional, politicólogos, sociólogos, técnicos*. Con esto, la estudiante, la futura profesional, politicólogas, sociólogas, técnicas y demás mujeres quedan invisibilizadas e irreconocidas en ese proyecto, ya que se utiliza el masculino para nombrar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos y esto contribuye a diluir la identidad femenina. Esto a pesar que en el año 1997 el Consejo Superior Universitario aprobó la emisión de los títulos en femenino.

Además, en los objetivos se evidencia una temática propia de la esfera pública, de la cual las mujeres han sido relegadas: *estructuras de poder, procesos de gobierno, acción política, conflicto entre países hegemónicos, etc.* El énfasis hacia estos temas puede ser debido a que son objetivos de 1975, cuando se fundaba la Escuela sólo con la carrera de Politología. Sin embargo, estos objetivos permanecen vigentes en el Catálogo de Estudios de la Universidad, aún cuando ya estaban abiertas las carreras de Sociología y Relaciones Internacionales. Los objetivos fueron los mismos hasta 1996, cuando el Consejo

Superior Universitario aprobó el nuevo reglamento. A partir de ese año, los objetivos ya no son tan específicos en las temáticas, sino que buscan *desarrollar la investigación científica en los campos de la ciencia política, la sociología y las relaciones internacionales*.

En cuanto a la imagen objetivo, en ésta se plantea la búsqueda de la aplicación de métodos y técnicas dentro de un *riguroso apego a las bases científicas*. Esto evidencia la concepción desde una epistemología tradicional que se caracteriza por la búsqueda de verdades eternas y absolutas y la imposición de límites rígidos al conocimiento en donde hay un único patrón o criterio para establecer el conocimiento verdadero.

El proyecto educativo explícitamente avala *la participación desde la generación de ideas hasta la puesta en marcha y evaluación de las mismas e incluso señala que la Escuela es un centro de creación, difusión y práctica del conocimiento*. Sin embargo, finaliza estableciendo que sus productos son *las propuestas generadas y los técnicos y profesionales egresados*. Ante esto es fundamental cuestionarse: *¿Y las técnicas y profesionales egresadas no son también productoras de conocimiento?, ¿O son reconocidas solamente como consumidoras?, ¿Cómo se evidencia su participación en la construcción del conocimiento?*

Con relación al perfil de ingreso y egreso, ambos muestran sesgos androcéntricos y sexistas, ya que son caracterizados desde elementos asignados por la sociedad a los hombres dentro de la ideología patriarcal, como por ejemplo: *aptitudes de mando*. Estos son elementos que a las mujeres se les han negado en su proceso de socialización, lo que genera exclusión en el acceso a esta carrera por tener un perfil de ingreso concebido desde los valores masculinos; o bien, impulsa que las mujeres que ingresan tengan que asumir patrones masculinos para ser aceptadas y no ser consideradas “estudiantes de segunda”.

En el perfil de egreso, los cargos de dirección y ejecución son nombrados en masculino: *director, asesor, investigador*. Este análisis del uso del lenguaje revela un tratamiento androcéntrico que silencia e ignora la presencia de las mujeres en estos puestos.

## **4.2 Curriculum oculto**

El curriculum oculto se define como el conjunto de concepciones, visiones, comportamientos, actitudes, opciones, conocimientos que no están formulados explícitamente, pero que son reales y significativamente incidentes en la formación educativa.

El curriculum oculto se analizó para develar las construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y

determinan las relaciones y prácticas sociales entre hombres y mujeres en el ámbito educativo.

Con el propósito de develar las formas de sexismo y androcentrismo se llevó a cabo una reflexión sobre las siguientes variables:

1. El organigrama de la Escuela de Ciencia Política, para analizar los cargos y posiciones de las mujeres profesionales en la estructura de la misma.
2. Las mujeres egresadas de la carrera de Sociología, para analizar la cantidad de mujeres egresadas y evidenciar sus experiencias con relación al sexismo y androcentrismo en su proceso educativo formal.
3. Las tesis del Área de Sociología, para analizar los temas que se han abordado y evidenciar las que tengan a las mujeres como sujetas de investigación.
4. El pensum de la Licenciatura en Sociología y las guías programáticas de los cursos del Área, para analizar la organización de los contenidos y las autoras que se presentan como referencia.
5. La interacción didáctica, para analizar la cotidianidad en el salón de clases a través del lenguaje verbal y gestual utilizado, los contenidos de los cursos, la forma en que se llevan a cabo las agrupaciones y actividades, la relación del catedrático/a hacia las estudiantes, y la relación entre las estudiantes y los estudiantes.

#### 4.2.1 El organigrama de la Escuela de Ciencia Política.

En el capítulo III del Reglamento General de la Escuela de Ciencia Política se describe la organización académica y administrativa de la misma. De conformidad con ese cuerpo legal, la dirección de los asuntos académicos y administrativos de la Escuela están a cargo del Consejo Directivo, que es un órgano paritario integrado por *el Director, dos Vocales catedráticos, tres Vocales estudiantes y un Secretario* (con voz, pero sin voto).

Además, en el artículo 6 se señala la estructura institucional académico-administrativa: *a) El Consejo Directivo; b) El Director de la Escuela; c) El Secretario de la Escuela; d) Los Profesores Titulares Coordinadores de Área y de Carrera; e) Los Profesores Titulares y Pretitulares; f) El Departamento de Ejercicio Profesional Supervisado; y g) El Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales.*



Los directores de la Escuela de Ciencia Política desde el período de 1968 han sido:

Dr. Carlos Guzmán Böckler	1968-1970
Dr. Jorge Mario García Laguardia	1970-1971
Lic. Julio Quan Rossell	1971-1973
Lic. Gustavo Adolfo Gaytán Sánchez	1974
Dr. Jorge Romero Imery	1974-1981
Lic. Francisco Rolando Velásquez González	1981-1983
Lic. Mario Luján Muñoz	1983-1989
Lic. Edgar Amado Sáenz	1989-1994
Lic. Samuel Alfredo Monzón García	1994-1998
Dr. Vinicio González González	1998-2002
Lic. Juan Fernando Molina Meza	2002-

Cabe anotar que en 1993, como un hecho inédito, la Licda. Marta Elena Salguero ganó la elección para el cargo de Directora de la Escuela de Ciencia Política, cargo que no pudo asumir ya que falleció semanas antes de la toma de posesión.

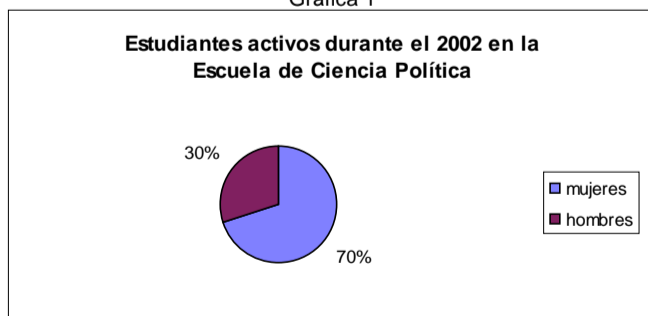
En la Escuela de Ciencia Política funcionan cuatro áreas a través de las cuales se coordinan todas las actividades docentes, siendo éstas: Ciencia Política, Sociología, Relaciones Internacionales y Metodología. Cada una de estas áreas está a cargo de *un catedrático* con carácter de *coordinador*.

Dentro de la organización de la Escuela de Ciencia Política, también está el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales -IIPS-. El IIPS empezó a funcionar desde 1976 con el objeto de canalizar a través suyo las actividades de carácter investigativo. Es un centro que se dedica a la investigación en las áreas de sociología, política y relaciones internacionales. El cargo de dirección del IIPS nunca sido ocupado por ninguna mujer.

Como puede constatarse, son claros los sesgos sexistas y androcéntricos de la estructura organizativa de la Escuela de Ciencia Política, ya que desde su fundación ha sido conducida por hombres, aunque excepcionalmente han llegado como representantes estudiantiles algunas mujeres. Para el año 2002, por ejemplo, se contaba con una profesional en la Secretaría (Licda. Geidy Magali De Mata Medrano), una Coordinadora del Área de Sociología de la jornada matutina (Licda. Blanca Eugenia Castellanos de Ponciano) y una vocal estudiantil (Ciriaca Herminia Díaz Tacén). Eran sólo 3 las mujeres que ocupaban cargos de dirección y eran reconocidas como autoridades universitarias.

Esta escasa representatividad en los órganos de gestión donde se diseñan las políticas internas contrasta con la cantidad de mujeres estudiantes activas: 805 y 340 hombres, de un total de 1,145 en el año 2002. En otras palabras, a pesar de que el 70% del estudiantado activo ese año estaba conformado por mujeres, ellas no están presentes en la toma de decisiones administrativas y académicas.

Gráfica 1



Este es un fenómeno que se ha denominado segregación vertical y horizontal: Una amplia presencia de mujeres como estudiantes, particularmente en el Área de Relaciones Internacionales, y mínima en la jerarquía académica.

Asimismo, estas brechas de género son contrarias a la misión y principios de una unidad académica que pretende aportar visiones críticas a la sociedad, “en el marco del fortalecimiento de la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”.

Es interesante constatar, a través de los siguientes datos, que la tendencia de las mujeres de inscribirse en la carrera de Sociología, en general, ha sido similar a la de los hombres, aunque varió significativamente en año 2003:

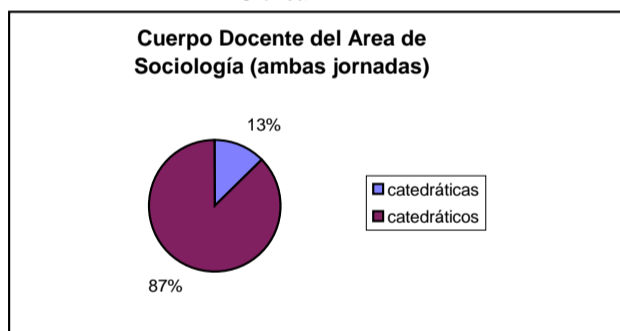
Cuadro 1  
Estudiantes activas y activos del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política 2000-2003

CARNETS-AÑO	ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO	ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA	COMPARACIÓN POR SEXO	
			MUJERES	HOMBRES
2000	479	49	25	24
2001	309	28	14	14
2002	333	20	11	9
2003	319	23	7	16

FUENTE: Control Académico de la Escuela de Ciencia Política.

Con relación al cuerpo docente, está conformado por 47 docentes en dos jornadas, matutina y vespertina (Ver anexo 4). De éstos, 41 son catedráticos; es decir, el 87%. Sólo 6 son catedráticas, lo que equivale al 13% del claustro total:

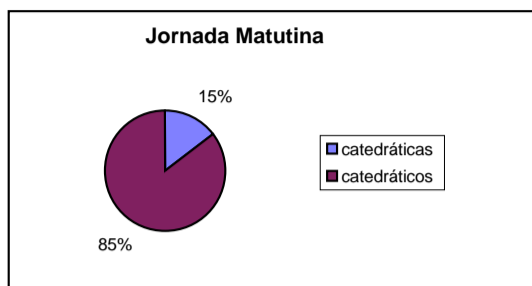
Gráfica 2



Al hacer la comparación por jornadas<sup>23</sup>, la matutina cuenta con 5 catedráticas y 29 catedráticos, lo que evidencia que el 15% son mujeres y el 85% son hombres:

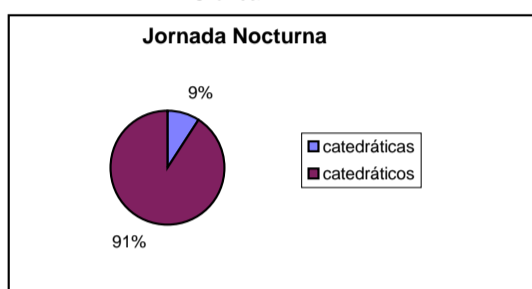
Gráfica 3

<sup>23</sup> Al hacer la comparación por jornadas, los datos son condicionados porque hay catedráticas y catedráticos que trabajan en ambas jornadas. Ver anexo 4



En la jornada nocturna los datos son extremos, ya que se cuenta sólo con 3 catedráticas y 30 catedráticos; es decir, el 9% son mujeres y el 91% son hombres:

Gráfica 4



Además, cabe mencionar que en la jornada nocturna las catedráticas se ubican principalmente en el pensum introductorio, mientras que los años de especialización de la carrera están copados por los catedráticos.

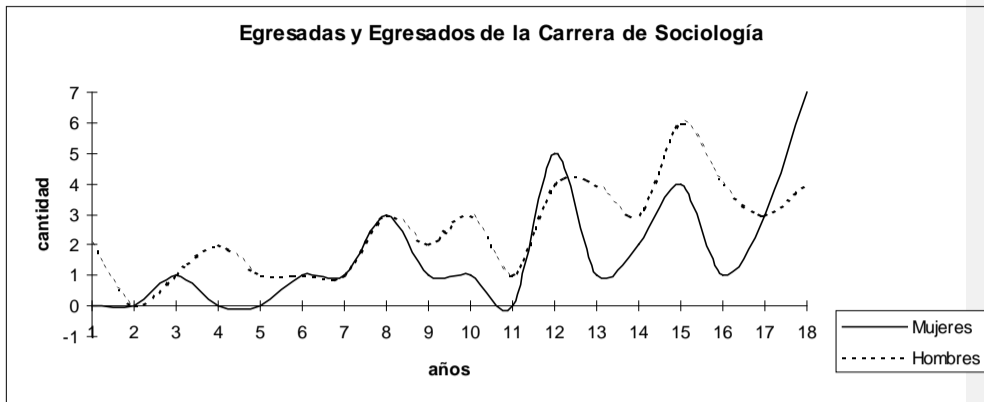
Estos datos muestran una tendencia que caracteriza a toda la Universidad tal como se concluyó en investigaciones impulsadas por el Subprograma de Estudios de la Mujer-CSUCA, en los noventa (Castillo, 1996; Aguilar, 1994).

#### 4.2.2 Las mujeres egresadas de la carrera de Sociología.

En el caso de las mujeres, fue hasta 1987 que se graduó la primera socióloga de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Licenciada Blanca Eugenia Castellanos, cuando ya había 2 hombres graduados (Ver anexo 5). Desde entonces se han graduado 31 sociólogas más.

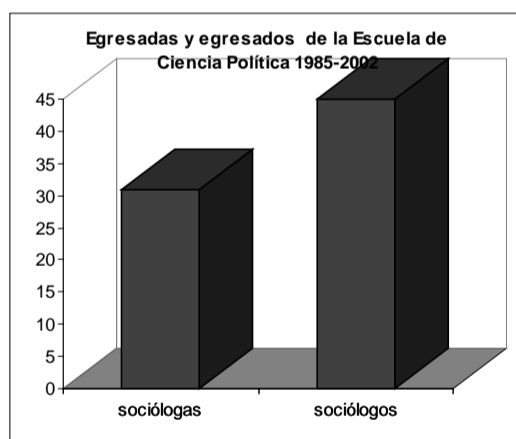
El promedio de mujeres graduadas por año es de 2, mientras que el de los hombres es de 3. Cabe mencionar que en los años 1985, 1986, 1988, 1989 y 1995 no se graduó ninguna mujer. No obstante la tendencia del número de mujeres graduadas se ha ido incrementando, ya que en los primeros años se graduaba en promedio 1 mujer por año, y a partir de 1996 el promedio aumentó a 3 mujeres por año. Fue en el 2002 cuando se dió el mayor aumento de mujeres egresadas, llegando a ser 7, superando el número máximo de los hombres graduados en un año, que fue de 6 en 1999:

Gráfica 5



En general, la presencia de los hombres como profesionales de la sociología es mayor, siendo casi el 60% del total de personas egresadas; mientras que las mujeres constituyen aproximadamente el 40%. Esto significa que de cada 5 personas que se gradúan, 3 son hombres y 2 son mujeres:

Gráfica 6



Al analizar la gráfica que compara las egresadas y los egresados de la Escuela de Ciencia Política (1985-2002), cabe mencionar que se evidencia la influencia generalizada de la condición y situación de género. La sociedad confina a las mujeres a la esfera privada, y sobrevalora a los hombres en la esfera pública, privilegiándolos no sólo en el acceso al ámbito académico sino también en la construcción de conocimientos. La socióloga Ana Margarita Castillo evidencia esta tendencia en su tesis "Discriminación y Subordinación de Género. Estudio sobre las actitudes de los(as) estudiantes de primer ingreso a la Universidad, frente a la participación de las mujeres en la sociedad", al corroborar que debido a los prejuicios y estereotipos genéricos se es más proclive a rechazar una participación equitativa de las mujeres en la sociedad (Castillo, 1996:1).

Esta afirmación ha sido corroborada al analizar tanto la estructura organizativa como la académica en la Escuela de Ciencia Política. Asimismo, como se analizará más adelante, es patente la ausencia de aportes de las mujeres en los contenidos educativos y la agenda de investigación que promueve esta Escuela y en particular, el Área de Sociología.

#### 4.2.3 Las tesis del Área de Sociología.

Para hacer el análisis sobre los temas que versan las tesis, se propone la siguiente agrupación de temáticas. Los números en las columnas mujeres/hombres corresponden a la cantidad de tesis elaboradas que tratan sobre el eje temático señalado:

Cuadro 2  
Temática de las tesis del Área de Sociología  
1985-2002

EJE TEMÁTICA	MUJERES	HOMBRES
1. Estudios de género, estudios específicos sobre mujeres.	8	1
2. Familia.	2	1
3. Niñez.	1	0
4. Educación.	0	4
5. Salud.	3	2
6. Vivienda.	1	1
7. Ambiente y desastres.	2	1
8. Pueblo Maya, identidad étnica, racismo, organización indígena.	2	4
9. Iglesia.	1	3
10. Descentralización, poder local, organización comunitaria.	4	3
11. Empleo, subempleo, movimiento sindical.	0	3
12. Mercado, producción, comercialización de productos, desarrollo sostenible, turismo.	0	2
13. Política agraria, fuerza de trabajo agrícola, movimiento campesino, cooperativas.	2	5
14. Retornados, desplazados, migraciones.	2	1
15. Estado oligárquico-militar, transición, democracia, reconversión militar, reinserción, resarcimiento.	0	9
16. Movimientos sociales urbanos.	1	0
17. Bienestar social.	0	1
18. Fútbol.	0	1
19. Modelos sociológicos.	0	1
20. Identidad nacional.	1	0
21. Novela guatemalteca.	0	1

La selección de temas de investigación está condicionada por múltiples factores: políticos, económicos, culturales; asimismo por vocaciones, preferencias e intereses institucionales o particulares. En el caso de la producción académica de la Escuela de Ciencia Política, se observa que los temas relacionados con el Estado, democracia, transición y reinserción, así como con la descentralización y el poder local, han sido priorizados frente a otros. Éste constituye el 11.8% del

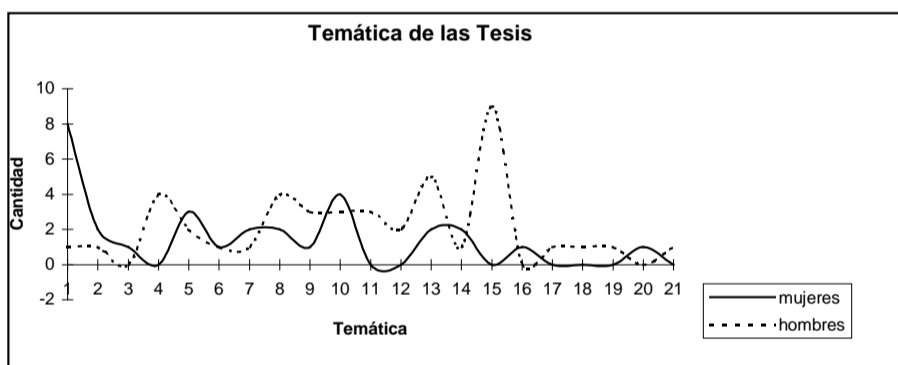
total de tesis realizadas, y representa el 20% de las tesis elaboradas por hombres (Ver anexo 6).

Por otro lado, se evidencian diferencias importantes, de acuerdo al género, en términos de la selección del tema a investigar como tesis de grado: En efecto, un porcentaje importante (26%) de tesis elaboradas por mujeres trata sobre estudios de género y específicos de mujeres. Este dato contrasta con un 2% de tesis elaboradas por hombres acerca de esos temas. Solamente hay una tesis sobre esta temática realizada por hombres: "Las prácticas de socialización religiosa de las madres hacia sus hijos e hijas". Este tema es abordado desde la concepción de la maternidad y desde el ámbito de lo privado. (Ver anexo 6)

Esto evidencia, además, que son las mujeres quienes promueven la inclusión de conocimientos sobre las experiencias de las mujeres, posiblemente porque se identifican con estas sujetas de estudio.

Cabe indicar que las primeras investigaciones, presentadas como tesis de grado de Sociología relacionadas con las mujeres, se elaboraron en el marco del Subprograma de Estudios de la Mujer del CSUCA (en 1992), es decir por una influencia externa a la Escuela de Ciencia Política y a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Gráfica 7



La gráfica 7 evidencia también que las mujeres muestran mayor interés en temas como la familia, niñez, ambiente y desastres; mientras que los hombres se inclinan más por temas referentes a la educación, identidad étnica, Iglesia, empleo, política agraria. Ambos grupos coinciden en temas como vivienda, mercado y poder local.

En términos generales puede afirmarse que aún existe escaso interés institucional que dé impulso a la investigación específica sobre mujeres y, menos aún, desde la perspectiva de género, ya que a lo largo de la formación en la carrera no se brindan herramientas analíticas para abordar este tipo de investigaciones.

#### 4.2.4 El pensum de la Licenciatura en Sociología y las guías programáticas de los cursos.

Al hacer un análisis del pensum de la carrera de Sociología es evidente el androcentrismo, ya que se da relevancia al ámbito público y a las actividades y valores masculinos. El pensum está condicionado y limitado por la experiencia e intereses masculinos, reflejando sólo la mitad de la realidad humana. Es fundamental mencionar que en ninguno de los cursos se reflexiona sobre la

ideología patriarcal. Además, el pensum deja fuera temáticas básicas que recojan las experiencias de las mujeres.<sup>24</sup>

Los sesgos sexistas y androcéntricos también se develan en el análisis de las guías programáticas. En el presente estudio se analizaron las guías programáticas de la jornada nocturna, bajo los siguientes condicionantes:

- a. En el caso de no haber contado con la guía programática correspondiente, se utilizó la de la jornada matutina o la del(la) mismo(a) catedrático(a) del año anterior (2001).
- b. En los casos del pensum introductorio donde hay 2 catedráticos(as) para la jornada nocturna (secciones B y C) se analizaron ambas guías programáticas.
- c. No se tomaron en cuenta las obras realizadas por colectivos (REMHI, MINUGUA, CEH, Almanques Mundiales...) o las leyes referidas, ya que no se pudo establecer la cantidad de mujeres y de hombres que intervinieron en su elaboración.
- d. De los 50 cursos de la carrera de Sociología, se analizaron las guías programáticas, correspondientes a 49 cursos, ya que no se obtuvo la guía programática del curso de Filosofía Social del Décimo Semestre.

Al analizar los contenidos de cada curso, éstos presentan temáticas que transmiten y fortalecen valores masculinos y el ámbito público asignado a los hombres:

- *Finanzas públicas.*
- *Estructuras de poder.*
- *Razonamiento.*
- *Fenómenos económicos a nivel global, regional y nacional.*
- *Estado.*
- *Sistema político.*
- *Geografía económica mundial.*
- *Modos de producción.*
- *Origen y evolución del hombre.*
- *Administración pública*
- *El mundo de lo normativo.*
- *Relaciones internacionales.*
- *El orden mundial.*
- *Regímenes políticos. Los métodos en las ciencias sociales: mecanicismo, organicismo, positivismo, neopositivismo, funcionalismo, estructuralismo, estructural-funcionalismo, materialismo dialéctico, materialismo histórico.*
- *Producción del conocimiento científico.*
- *Racionalidad, objetividad, confiabilidad y validez en el proceso de construcción social del conocimiento.*
- *Urbanización y metropolización.*

Estos temas también evidencian el favorecimiento de un conocimiento propio de una epistemología tradicional que se caracteriza por ser: esencialista, androcéntrica, patriarcal y en búsqueda de verdades eternas. Estas características son reconocidas en la introducción o en los objetivos de las guías programáticas. Por ejemplo:

- *El estudiante será capaz de analizar (...) problemas políticos nacionales e internacionales utilizando marcos teóricos apegados al método científico.*
- *La lógica (...) desempeña un importante papel en el desarrollo científico y tecnológico, además de ser el fundamento de las ciencias exactas, las que no podrían existir sin su auxilio.*
- *Que el (la) estudiante aprenda a razonar correctamente y sepa distinguir entre un pensamiento correcto y un incorrecto.*

---

<sup>24</sup> En el siguiente capítulo se hace una propuesta de temáticas fundamentales para una educación no sexista ni androcéntrica.

- *Contribuir a la formación académica, científica y cultural del futuro profesional.*
- *Determinar los elementos naturales que permitieron el origen y evolución del hombre, así como el papel fundamental y determinante de los medios de trabajo en el desarrollo y descomposición del Régimen de la Comunidad Primitiva.*
- *Que el(la) estudiante pueda conocer y aplicar las distintas herramientas lógicas del pensamiento científico.*
- *La interpretación de los fenómenos sociales requieren necesariamente del manejo de la pareja epistemológica relacionado con el hecho social y la razón...*

Entre las temáticas que presentan los contenidos de las guías programáticas relacionadas específicamente con las mujeres sólo hay 5, establecidas en 4 de los 50 cursos que comprende la carrera de Sociología. Éstos son:

- *Feminismo como enfoque en el pensamiento político (Curso: Historia de las ideas políticas II).*
- *Nupcialidad (Curso: Demografía).*
- *Aplicación de las medidas, principios y variables demográficas a Guatemala: espacial, étnico, zonas urbano/rural, sexo, edad y movilidad social (Curso: Demografía).*
- *Diferenciación por género: Diferencias reales e imaginarias, las mujeres como minoría, la lucha por la igualdad para las mujeres, el enfoque de género y la masculinidad (Curso: Teoría de la Diferenciación Social).*
- *Las teorías feministas (Curso: Teoría Sociológica Contemporánea).*

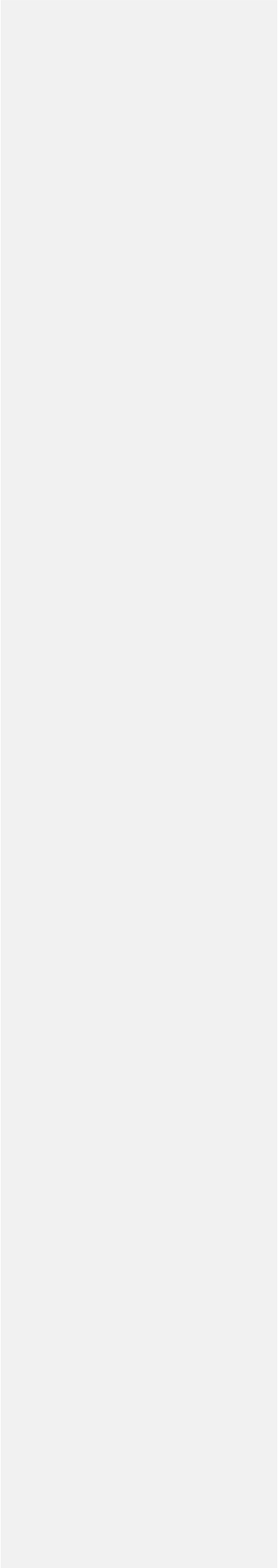
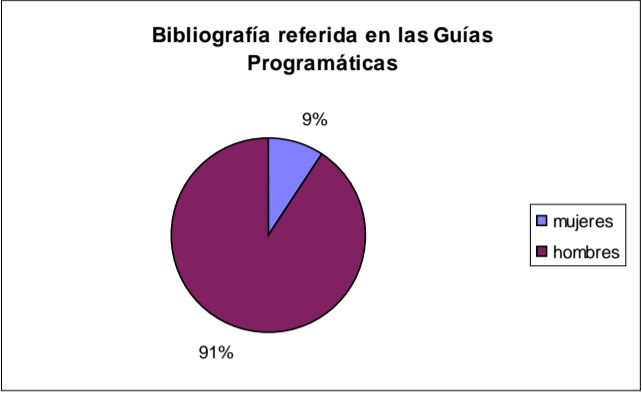
Además, entre los contenidos de las 52 guías programáticas analizadas no se especifica el nombre de ninguna mujer como teórica, situación contraria a los hombres, quienes sí son mencionados: *Platón, Aristóteles, Saint-Simon, Spencer, Comte, Rousseau, Hegel, Marx, Weber, Durkheim, Gurvitch, Bottomore, Pareto, Talcott Parsons, Merton ...*

En cuanto al lenguaje, de las 52 guías, únicamente 6 utilizan un lenguaje inclusivo que toma en cuenta a las mujeres y los hombres. Haciendo la salvedad de que 4 de esas 6 guías utiliza un tipo de lenguaje mixto, es decir, en partes de la guía programática se usa *el(la) estudiante* y en otras se reduce al uso de *el estudiante*. Esto evidencia que el lenguaje masculino es utilizado como referencia universal:

- *El curso tiene como propósito que el estudiante...*
- *...su estudio es de enorme importancia para la formación de los futuros profesionales...*
- *En efecto, un Internacionalista, un Sociólogo o un Politicólogo, debe contar con el instrumental teórico y práctico...*

Con relación a la bibliografía obligatoria y complementaria de cada curso, se realizó un recuento que evidenció la infravaloración de los saberes de las mujeres. De 661 referencias bibliográficas establecidas, sólo 66 corresponden a autoras, incluso tomando en cuenta aquellas obras creadas en parejas (hombre-mujer), el resto corresponde a autores. En otras palabras, el 91% de la bibliografía referida es de autoría masculina y apenas un 9% , femenina:





#### 4.2.5 La interacción didáctica.

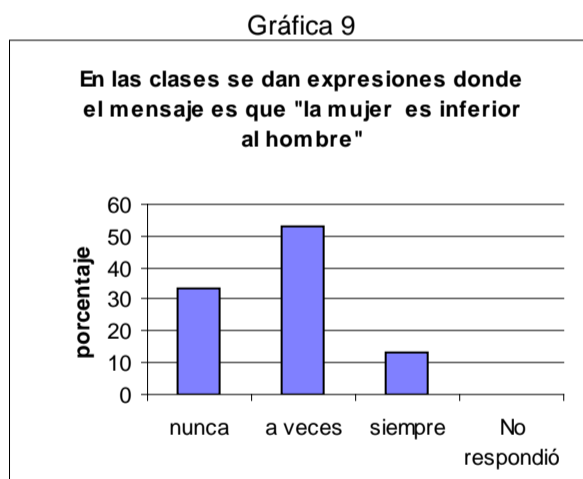
Para llevar a cabo esta parte del estudio, se recopilaron los datos sobre las y los estudiantes activos en la carrera de Sociología de la Escuela de Ciencia Política durante el 1er. Semestre del año 2003, con el propósito de obtener una muestra significativa para llevar a cabo la encuesta (ver anexo 3). Estos datos fueron proporcionados por Control Académico de la Escuela de Ciencia Política; se obtuvieron con base en la asignación ordinaria y corresponden hasta el 5 de mayo del 2003:

118 son los y las estudiantes activos y activas de la carrera de Sociología. De esas 118 personas, 58 hombres y 60 mujeres. Haciendo la clasificación por jornadas, 45 personas son de la jornada matutina, 21 hombres y 24 mujeres. De la jornada nocturna son 73 personas, 37 hombres y 36 mujeres. Se encuestó a 30 mujeres, el 50% de la población total: 15 de la jornada matutina (3 mujeres por semestre) y 15 de la jornada nocturna (3 mujeres por semestre).

La encuesta no pretendía un análisis cuantitativo exhaustivo, sino fundamentalmente uno cualitativo, en donde las voces de las mujeres estudiantes fueran escuchadas. Es esencial mencionar que la mayoría de mujeres, después de responder la encuesta, expresaban la importancia de hablar del tema, de dar a conocer sus ideas y sentimientos ante sus experiencias cotidianas como estudiantes del área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política.

##### **a. Lenguaje verbal y gestual.**

El 53.3% de las mujeres mencionó que a veces se dan en las clases expresiones donde el mensaje es que "la mujer es inferior al hombre", fundamentalmente a través de bromas, chistes, sarcasmo; se dan **comentarios abusivos refiriéndose a la mujer como objeto sexual (Primer semestre, 24 años, jornada nocturna).**



Una estudiante expresó que en referencia a los estereotipos sexistas, **El comentario más fuerte que he escuchado fue en el primer semestre, cuando un profesor dijo en la clase: "Si no estudian las mujeres, sólo van a encontrar trabajo de prostitutas. Los hombres posiblemente se salven, pero de todas formas estudien" (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).** Bajo esta misma idea, otra estudiante expresó: **Comentarios del Lic. (...) sobre que "habiendo tanto prostíbulo, no sabe qué hacemos aquí las mujeres" (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina).**

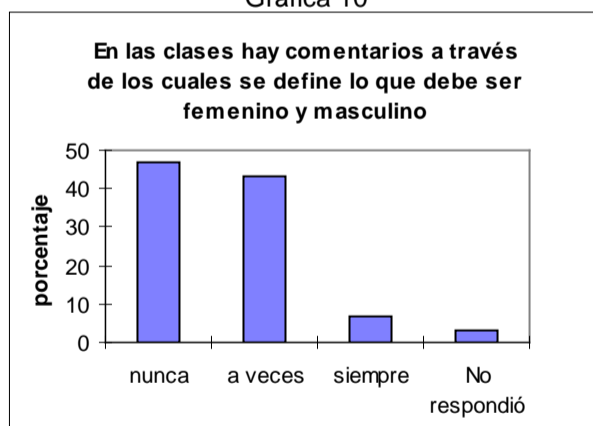
Además se hizo mención que **los hombres son más fuertes ante diferentes situaciones de la vida, que la mujer es muy débil (Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna);** y también se dan **bromas machistas con referencia a nuestra intelectualidad (Séptimo semestre, 25 años, jornada nocturna).** Un ejemplo de esto es cuando los catedráticos mencionan **que los**

**hombres contestan más rápido que las mujeres (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).**

Sin embargo, no solamente está presente el lenguaje verbal y directo, el lenguaje gestual e indirecto también hace presencia cuando se trata de la discriminación hacia las mujeres: **En una ocasión expresé mi opinión y un compañero se rió de mi participación (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna); Nunca hace falta que un catedrático o un compañero de estudios diga o haga algún gesto.** Otra estudiante señaló de manera similar: **Cuando una mujer da una opinión no la toman muy en cuenta (Primer semestre, 18 años, jornada matutina).** Otra estudiante mencionó: **A veces se forman grupos sólo de hombres sin incluir a las mujeres (Noveno semestre, 25 años, jornada nocturna).**

El reforzamiento de roles estereotipados de lo que debe ser “femenino” y “masculino” es una práctica frecuente en las clases, como lo resaltó el 43% de las estudiantes entrevistadas. Por ejemplo una de ellas expresó que esto se da **Por los espacios que deben abrirse las mujeres en el campo social (Tercer semestre, 28 años, jornada nocturna)**, lo cual les asigna una ubicación en lo humanístico, casi por “instinto”. Además, algunos catedráticos insisten en la “feminidad” y hacen mención sobre **la forma de actuar en lugares públicos (Quinto semestre, 20 años, jornada matutina).** Incluso, insisten en asignar **lo femenino de su casa, lo masculino de la calle (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).** Además, **Algunos catedráticos, en alguna ocasión han expresado que “las señoritas somos delicadas, frágiles...(Primer semestre, 18 años, jornada nocturna).** En este sentido también, **Algunos catedráticos al principio del semestre ponen las reglas del curso, a las mujeres nos dicen que debemos sentarnos como señoritas...(Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).** Así también, **A veces se utilizan términos descalificativos hacia los hombres como “parecen mujercitas” cuando tratan de ofenderse (Quinto semestre, 22 años, jornada matutina).**

Gráfica 10

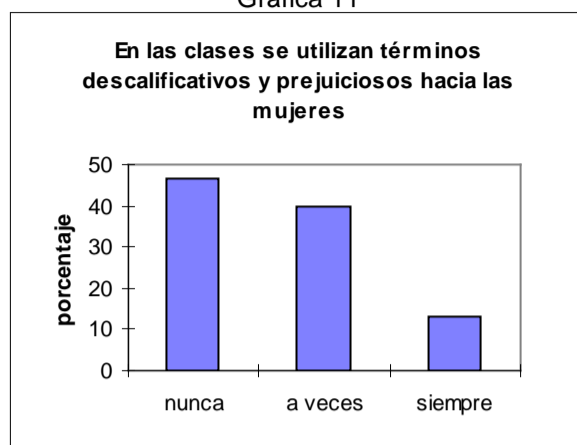


Hay catedráticos que asumen a la mujer en un futuro como ama de casa, por ejemplo: **“Usted señorita, como ama de casa, cómo administraría su hogar...(Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).**

El 46.7% de las estudiantes mencionó que la mayoría del tiempo no se utilizan términos descalificativos y prejuicios hacia las mujeres en forma directa; sin embargo, un 40% expresó que a veces se da: **Nunca es directamente, explícitamente, pero sí en ciertas formas al hablar de la ciencia (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).** Generalmente, la descalificación se hace a través de chistes o bromas. Por ejemplo: **Algunos hacen referencia a la maternidad, la menopausia o el período de la menstruación para descalificar o hacer chistes de algún comentario que hacen las mujeres (Quinto**

**semestre, 23 años, jornada nocturna).** En varios cuestionarios se expresó que la descalificación tiene relación **con cuestiones sexuales.**

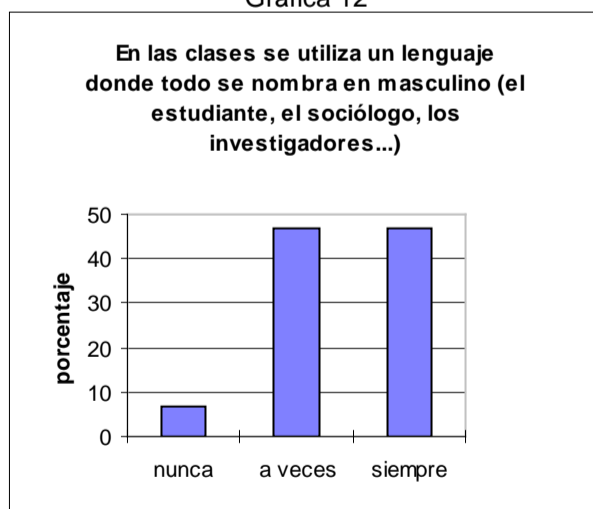
Gráfica 11



Además, la descalificación y los prejuicios se expresan al cuestionar el acceso de las mujeres al ámbito universitario, a la esfera pública. Por ejemplo: **En lugar de estar aquí (en la Escuela), deberían de estar en sus casas (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).** Otra estudiante señaló: **Los compañeros muchas veces dicen que las mujeres son para estar en la casa (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina).** Y otra más expresó: **Por parte de los mismos compañeros al intentar convencer que el papel de la mujer es sólo "lavar y planchar".** Estas respuestas confirman que hay comentarios que revelan estereotipos acerca de lo que las mujeres deben ser y hacer.

Con respecto al uso de lenguaje androcéntrico, el 46.7% de las encuestadas afirmó que siempre se utiliza: **...todo es en masculino (Séptimo semestre, 34 años, jornada nocturna).** **Sí se nombra absolutamente todo en masculino (Quinto semestre, 22 años, jornada matutina).** **En su mayoría se refieren en masculino para incluir el femenino (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina).** Otra estudiante expresó: **Siempre el lenguaje es androcéntrico, no se toman la molestia de decir compañeros y compañeras, etc. (Séptimo semestre, 37 años, jornada nocturna).** Una estudiante expresó que la utilización de este lenguaje es una constante, tanto en hombres como en mujeres: **Cuando dan clases (catedráticas y catedráticos) y hasta cuando se expone en clase mujeres y hombres estudiantes lo hacen (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).**

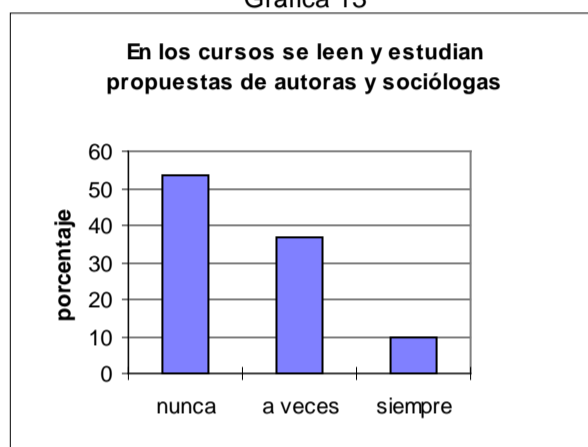
Gráfica 12



## b. Contenidos curriculares.

Un 53.3% de las estudiantes expresó que nunca se lee y estudia las propuestas de autoras y sociólogas: ***Todos son hombres (Séptimo semestre, 34 años, jornada nocturna). Se toman siempre como referencia autores de sexo masculino (Primer semestre, 24 años, jornada nocturna).*** Otras estudiantes (36.7%) mencionaron que son contadas las veces en que se estudian autoras o sociólogas: ***Sólo en dos cursos he leído documentos de mujeres, Ideas Políticas II (que el curso lo dio una feminista, pero sólo ese año) y ahora en 5to. en Historia Económica y Social de Guatemala (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna). Son muy pocas las autoras a las que estudiamos (Quinto Semestre, 22 años, jornada matutina).*** Una de las autoras mencionadas es Martha Harnecker, quien es una referencia en varios cursos del pensum introductorio. Sin embargo, ***dentro de los grandes teóricos estudiados, nunca se han visto mujeres (Quinto semestre, 20 años, jornada matutina).***

Gráfica 13

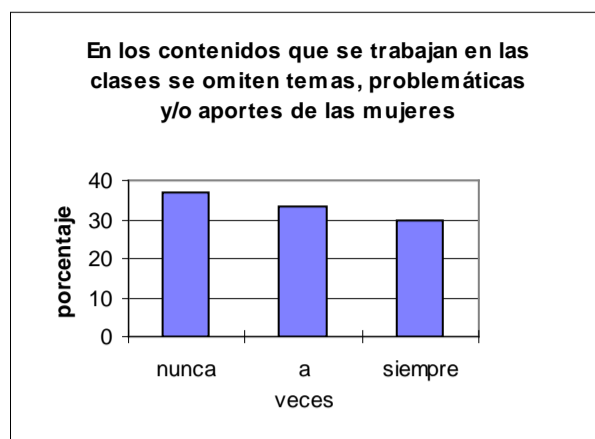


Asimismo, otra estudiante identificó el androcentrismo y el sexismo en la construcción de conocimientos: ***No se expresa el género al hablar de humanidad, como seres humanos; la "ciencia" habla de la historia del hombre" (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).***

Con respecto a si en los contenidos que se trabajan en las clases se omiten temas, problemáticas y/o aportes de las mujeres 30% de las encuestadas afirmó que siempre y 33.3% contestó que a veces. Varias estudiantes coincidieron en que ***es raro el catedrático que toma en cuenta aportes de mujeres (Séptimo semestre, 37 años, jornada nocturna)*** y que esto se da ***por falta de actualización (Séptimo semestre, 34 años, jornada nocturna).*** En la jornada matutina también evidenciaron esta situación: ***Generalmente se tocan temas cuyo avances han sido por el sexo masculino (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina). En ninguno de los cursos se hace referencia a la intervención de la mujer en propuestas, investigaciones, logros o publicaciones (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina). Nunca hemos tocado, hasta ahora, la problemática de género, pareciera que se evita por parte de los profesores (hombres) (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina).***

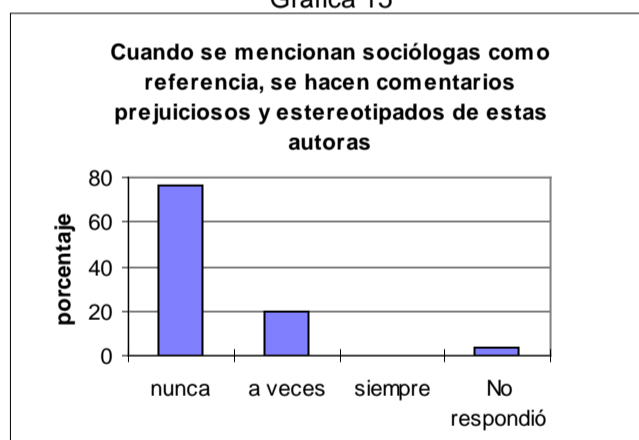
También coincidieron en que no se profundiza en esta temática: ***...se tratan superficialmente, en temas de pobreza, economía, no se hace énfasis a la situación de la mujer, especialmente la del campo (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).*** Otra estudiante mencionó: ***Cuando se generan debates o se toman ejemplos del acontecer nacional, nunca se abordan temas relacionados a la violencia intrafamiliar, (...) mujeres y salud, etc (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).*** Otra estudiante expresó que ***Sí se habla del problema de la mujer en la sociedad, pero nunca de sus aportes (Primer Semestre, 18 años, jornada matutina).***

Gráfica 14



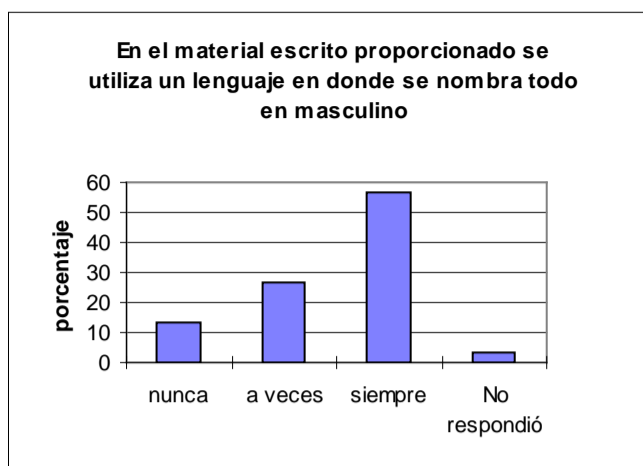
Al preguntar si cuando se menciona a sociólogas como referencia, se hacen comentarios prejuiciosos y estereotipados de estas autoras, el 76.7% de las estudiantes expresó que nunca se da porque **No hemos estudiado ninguna socióloga (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna). Ni siquiera se han tomado en cuenta (Tercer semestre, 28 años, jornada nocturna).** Es interesante constatar que esta razón se vuelve a repetir al estar en el noveno semestre: **...nunca hemos estudiado a alguna socióloga (Noveno semestre, 25 años, jornada nocturna).** E incluso, en la jornada matutina, **No se han tocado temáticas desarrolladas por sociólogas (Quinto Semestre, 26 años, jornada matutina). Porque nunca hacen mención de ellas (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina). Nunca se habla de sociólogas (Primer semestre, 18 años, jornada matutina).** Sin embargo, algunas estudiantes de ambas jornadas afirmaron que se dan comentarios **Sobre todo si son feministas las compañeras de las que se habla se tiende a ridiculizarlas o hacerla quedar de exageradas (Séptimo semestre, 37 años, jornada nocturna). Sí, que son radicales y feministas (Noveno semestre, 25 años, jornada matutina).** Otra estudiante expresó que se discrimina a las autoras: **Según ella o él, amplía más la información del autor y no de la autora (Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna).**

Gráfica 15



El 56.7% de las encuestadas coincidió en que en el material proporcionado siempre se utiliza un lenguaje que nombra todo en masculino: El autor, el sociólogo, el hombre... **Se refiere al hombre, a la sociedad desde el punto de vista masculino (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina). El material utilizado es siempre así, pero en general así es cualquier referencia bibliográfica (Primer semestre, 18 años, jornada matutina).** Varias estudiantes coincidieron en que **Los textos son previos a los años 90, los escritos que tienen lenguaje mixto son generalmente escritos por mujeres, pero no sabemos si hay mujeres que escriban sobre estos temas (Noveno semestre, 35 años, jornada matutina). Lamentablemente la mayoría son autores y no autoras, son documentos antiguos en los que todavía hay cierto "machismo" por así llamarlo (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina).** Prevalece el androcentrismo tanto en el lenguaje oral como en el escrito (Ver además gráfica 12).

Gráfica 16



Esto contrasta con el 73.3% afirmó que nunca se desvaloriza a las mujeres en los materiales didácticos trabajados. La interrogante que puede plantearse es: Usar un lenguaje excluyente, ¿no implica desvalorización?. Una estudiante comentó: **Cuando dicen “los estudiantes de C.P.” incluyendo tácitamente a las estudiantes (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina).** Otras estudiantes mencionaron: **Es muy raro que se incluya una mujer profesional, o campesina, las mujeres parecíamos no existir (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).** **No se toma en cuenta aportes, comentarios o trabajo, sobresale la figura masculina (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).**

Gráfica 17

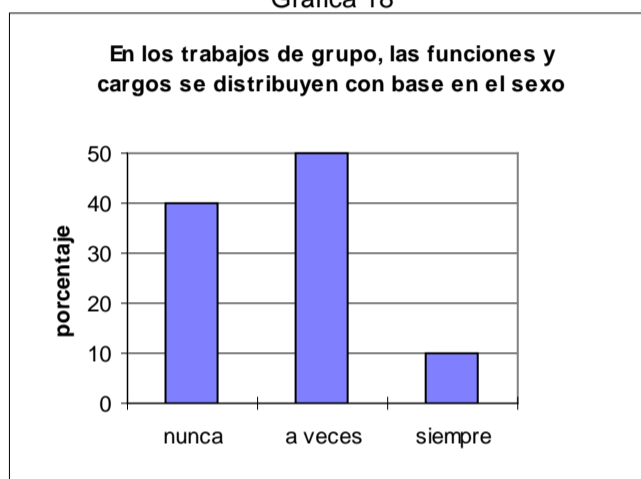


### c. Agrupaciones y actividades en clase.

Con respecto a esta variable, el 50% de las estudiantes expresó que a veces, en los trabajos en grupo, las funciones y cargos se distribuyen con base en el sexo: **Definen las funciones de las compañeras (Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna).** **Ellos exponen y hablan siempre (Séptimo semestre, 34 años, jornada nocturna).** **Dependiendo el tipo de compañeros, pero en su mayoría no aceptan las capacidades de liderazgo de las mujeres (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina).** Las razones son variadas: **...como muchas son secretarias, ellas se adjudican esa labor (Quinto semestre, 23**

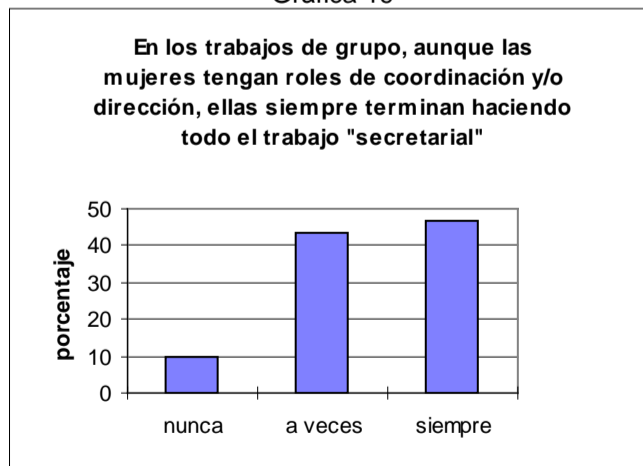
**años, jornada nocturna).** Otras mencionaron que no hay mucha evidencia de esta situación porque **No hemos tenido mucha oportunidad de trabajar en grupo (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna).** Otra razón es que se tienden a hacer sólo grupos de mujeres: **En mi caso no, todas somos mujeres, pero cuando he trabajado con hombres, tampoco es nuestra propuesta. Por lo general, sin embargo, mucha gente sí tiende a eso (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).** **Los compañeros creen que ellos son más inteligentes para coordinar...(Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina).**

Gráfica 18



Un 43.3% de las estudiantes encuestadas coincidió en que en los trabajos de grupo, aunque las mujeres tengan roles de coordinación y/o dirección, ellas siempre terminan haciendo todo el trabajo "secretarial". Incluso un 46.7% contestó que siempre se da: **Ocurrió como ejemplo el año anterior en una "junta directiva" de un curso en el que una compañera además de su cargo hacía todo o la mayor parte en cuanto a organización y sistematización (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina).** **Me sucedió que aunque cumplieron casi todos con su parte asignada, esperaban que yo lo uniera, terminara e hiciera lo que complementa el trabajo, eso los hombres, las mujeres son más colaboradoras (Primer semestre, 18 años, jornada matutina).**

Gráfica 19



Esto está directamente relacionado con los estereotipos sexuales que le asignan a la mujer ciertas características: **...creen que las mujeres tenemos más capacidad de redacción y de presentación (Quinto semestre, 20 años, jornada nocturna).** **El orden le corresponde a la mujer, así se actúa siempre**



*(Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna). Aducen que la mujer se organiza mejor, pero al final lo hacen porque se acomodan a la situación (Séptimo semestre, 25 años, jornada nocturna). Porque ellos no tienen rapidez para escribir (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna). Se cree que las mujeres tenemos mayor capacidad de dar coherencia por lo que siempre son las compañeras quienes trabajan más, los hombres recopilan información sin mayor visión de los trabajos (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina)*

Una estudiante también mencionó: *El último trabajo yo lo coordiné, pero también lo pasé a computadora (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna). Otra expresa: ...nunca hay un secretario (Quinto semestre, 26 años, jornada matutina) El hombre se cree incapaz (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).*

Hay estudiantes que mencionaron que esto se debe a que *hay mujeres que se dejan cargar todo el trabajo, por no perder su nota y no confiar en los otros (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina). Suele pasar algunas veces en que ellas se quedan con todo el trabajo (Quinto semestre, 22 años, jornada matutina).*

#### **d. Relación de los/las catedráticos/as hacia las estudiantes.**

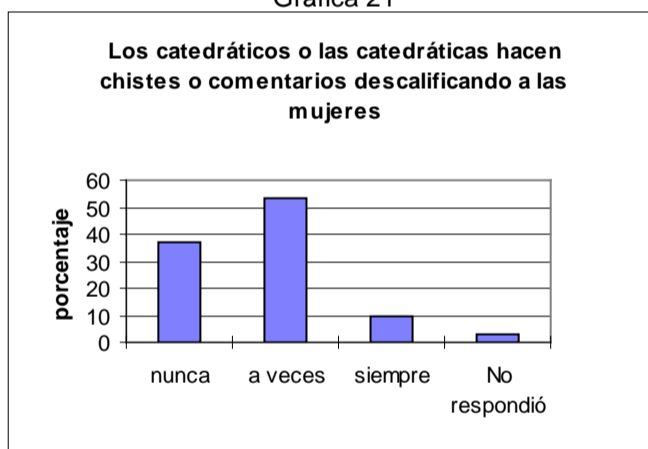
La boleta de encuesta presentaba una instrucción adicional en este apartado que consistía en que las encuestadas debían subrayar si la acción es realizada por catedráticos o por catedráticas, o por ambos. Sin embargo, la mayoría de las encuestadas no siguió esta instrucción, pero si se toma en cuenta que la mayoría del cuerpo docente es del sexo masculino, puede inferirse que las opiniones se relacionan más con los catedráticos que con las catedráticas.

Con referencia a la descalificación hacia las preguntas y/o comentarios de las mujeres, un 66.7% expresó que nunca se da. Algunas de las estudiantes que manifestaron que a veces se da, señalaron que *Quienes participan en clase son varones y nosotras las mujeres participamos poco (Séptimo semestre, 34 años, jornada nocturna).* Una encuestada expresó que la descalificación se da al decir: *Las mujeres deben de estar en su casa (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).* Otras dos encuestadas, una del primer semestre y otra del quinto, coincidieron en que las mujeres no son tomadas en cuenta cuando hablan: *Al principio me pareció que sí porque a veces las compañeras hablan y parece que no las escuchan (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna). No son muy tomadas en cuenta, cuando hablan las mujeres...(Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna).* Una estudiante afirmó: *El catedrático de (...), por ejemplo, siempre debate el pensamiento de los compañeros, pero especialmente de las mujeres (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).*



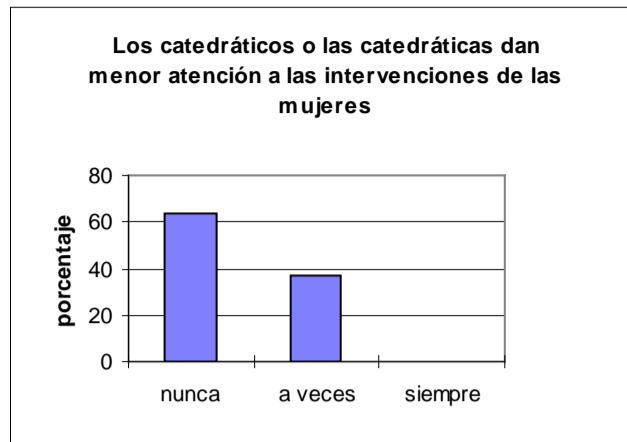
Sobre si los catedráticos o las catedráticas hacen chistes o comentarios descalificando a las mujeres, el 53.3% contestó que a veces y el 10% que siempre. Entre los ejemplos que dieron mencionaron que se dan sobre todo chistes con referencia a estereotipos sexuales: **Por lo general son bromas donde pretenden ser ellos, los hombres, los fuertes e inteligentes y las mujeres las ingenuas y que no saben (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna). Un catedrático hace un chiste donde el esposo engaña a la esposa (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina).** Una estudiante mencionó que los chistes o los comentarios **Los utilizan como ejemplo en algunas clases (Noveno semestre, 27 años, jornada nocturna).** Otra estudiante mencionó que se hacen comentarios o chistes **Hacia la mujer indígena (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).**

Gráfica 21



El 63.3% de las encuestadas mencionó que los catedráticos o las catedráticas nunca dan menor atención a las intervenciones de las mujeres. Sin embargo, un 36.7% señaló que esto se da a veces: **Se les pone más atención a los comentarios de los hombres (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina). Hasta que se dan cuenta de que somos aplicadas y estamos bien informadas, no pasa lo mismo con los hombres (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna).** Una de las encuestadas expresó que a veces se da **pero por lo general es porque a las mujeres las avergüenza participar (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).**

Gráfica 22



El 70% de las encuestadas afirmó que nunca los catedráticos o las catedráticas exigen más a las mujeres o a los hombres. Entre quienes expresaron que a veces se da, los comentarios variaron: ***Sí, pero porque reconocen nuestra mayor capacidad (Noveno semestre, 35 años, jornada matutina). En el momento de una exposición, las de las mujeres debe ser mejor elaborada (Quinto semestre, 19 años, jornada matutina). Ya que a la mujer se le ve como algo secundario (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).***

Gráfica 23



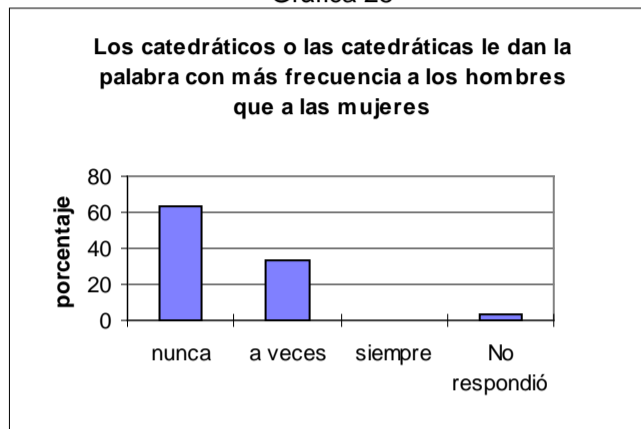
Asimismo, un alto porcentaje de las encuestadas (76.7%) contestó que nunca los catedráticos o las catedráticas llaman más a los hombres por su nombre que a las mujeres. Entre el 20% de las estudiantes mencionó que a veces se da y dieron estos comentarios: ***La mayoría de las veces se saben más los nombres de los hombres (Séptimo semestre, 22 años, jornada matutina). Se saben los nombres de los compañeros pero creo que puede ser porque ellos participan más (Primer semestre, 18 años, jornada nocturna). Como que se les queda más un nombre de hombre que de mujer (Primer semestre, 18 años, jornada matutina).*** Otra estudiante comentó que no llaman a las mujeres por su nombre, ***Si tiene algún sobrenombre la compañera (Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna).***

Gráfica 24



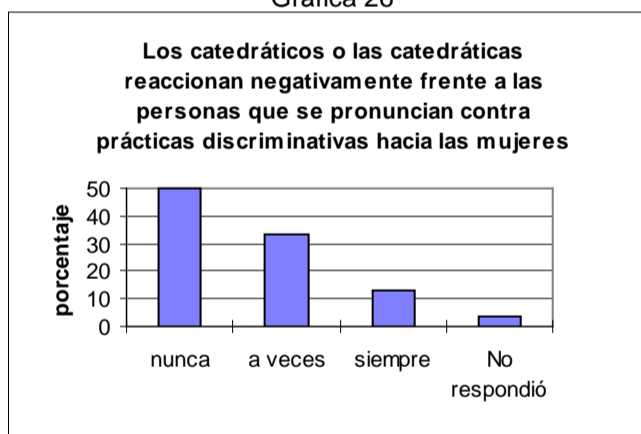
El 63.3% de las encuestadas mencionó que nunca los catedráticos o las catedráticas le dan la palabra con más frecuencia a los hombres que a las mujeres. Sin embargo un 33.3% contestó que a veces sucede: **Algunos catedráticos prefieren cederles más la palabra a los hombres. (Quinto semestre, 22 años, jornada matutina).** Una estudiante comentó la razón: **Pero es porque la falta de seguridad hace que la mayoría de manos levantadas sean de los hombres (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).**

Gráfica 25



Con referencia a si los catedráticos o las catedráticas reaccionan negativamente frente a las personas que se pronuncian contra prácticas discriminatorias hacia las mujeres, el 50% de las encuestadas contestó que nunca sucede. Entre quienes contestaron que a veces (33.3%) o que siempre (13.3%) comentaron: **En cursos anteriores al intentar dar a conocer esa realidad, se mostraban trillados, como que fuera en vano e innecesario (Tercer semestre, 20 años, jornada matutina).** **Según quién sea puede hasta hacer burlas (Quinto semestre, 23 años, jornada nocturna).** **No aceptan que las mujeres cada día se superan más o despiertan más a la realidad (Quinto semestre, 25 años, jornada nocturna).**

Gráfica 26



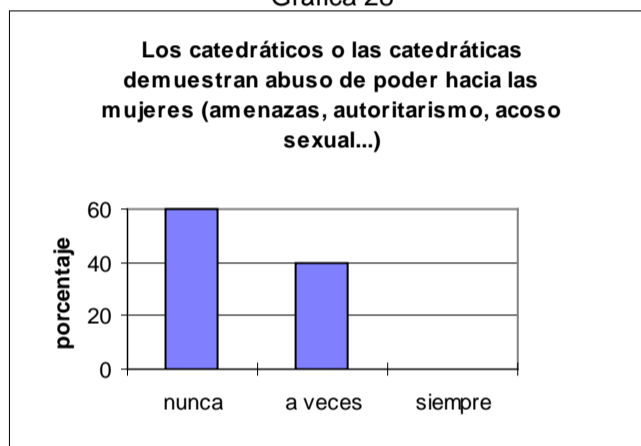
El 80% de las encuestadas mencionó que los catedráticos o las catedráticas nunca asignan a las mujeres perspectivas o proyectos de futuro inferiores a los hombres. Una de las encuestadas que respondió a veces mencionó: **Sobre todo al hablar de lo que haremos como profesionales (Tercer semestre, 22 años, jornada nocturna).**

Gráfica 27



De las encuestadas, un 40% contestó que los catedráticos o las catedráticas demuestran abuso de poder hacia las mujeres. Una estudiante mencionó: ***Hemos tenido experiencias, como mujeres, de ese tipo. Un catedrático, para darnos puntos, nos pidió ser edecanes y llegar en falda corta a un foro (Séptimo semestre, 37 años, jornada nocturna).*** Otra expresó: ***En la misma escuela se ha visto (Séptimo semestre, 36 años, jornada matutina).***

Gráfica 28



#### e. Relación entre las estudiantes y los estudiantes.

La boleta de encuesta presentaba una instrucción adicional en este apartado que consistía en que las encuestadas debían subrayar si la acción es realizada por las estudiantes o los estudiantes o por ambas partes. Aunque la mayoría no siguió esta instrucción es evidente que son los estudiantes hombres los que más desvalorizan a las mujeres.

Un 46.7% de las encuestadas respondió que las estudiantes o los estudiantes nunca descalifican las preguntas y/o comentarios de las mujeres. Sin embargo, un 46.7% contestó que a veces se da: ***En dos ocasiones que participé y un compañero se burló de mi con gestos y risa sarcástica (Primer Semestre, 18 años, jornada nocturna).*** Otra encuestada expresó que la descalificación se da ***Sobre todo si son mujeres indígenas (Quinto Semestre, 23 años, jornada nocturna),*** evidenciando la doble discriminación por etnia y sexo. Además ***Se burlan del aporte femenino y si la compañera es inteligente les genera inseguridad (Séptimo Semestre, 37 años, jornada nocturna).***

Gráfica 29

## CONCLUSIONES

### **Hallazgos y expectativas...**

A través de una crítica a los saberes sexistas y androcéntricos se evidenció que la ciencia se ha caracterizado por la exclusión de las mujeres en la construcción del conocimiento, ya que está determinada a partir del punto de vista masculino, el cual se convierte en el referente universal. De esta manera, el conocimiento ha respondido a una dominante tradición intelectual masculina. La epistemología tradicional, en el marco de la ideología patriarcal, ha negado a las mujeres su status epistémico en la construcción del conocimiento, generando así sesgos sexistas y androcéntricos.

La investigación realizada cumplió con los objetivos propuestos. Uno de los objetivos planteados fue develar sesgos sexistas y androcéntricos en el curriculum explícito y oculto del proceso educativo formal del Área de Sociología de la Escuela de Ciencia Política. Desde los orígenes, sistematización y formalización académico-universitaria del conocimiento sociológico en la Universidad de San Carlos se evidencia su carácter androcéntrico y sexista.

Los sesgos en el ámbito educativo de la Escuela de Ciencia Política se evidenciaron tanto en el curriculum explícito como en el curriculum oculto. La reflexión sobre la misión, la visión, los objetivos y los perfiles; así también como el análisis del organigrama, las mujeres egresadas, las tesis del Área de Sociología, el pensum y las guías programáticas, y la interacción didáctica dieron muestra del androcentrismo y el sexismo que permea el proceso educativo. Esta realidad oculta, negada o ignorada fue visibilizada a través del rompimiento del silencio de mujeres estudiantes, catedráticas y egresadas que compartieron sus puntos de vista, experiencias, expectativas y propuestas.

El otro objetivo fue proponer alternativas que fortalezcan la conciencia democrática de género entre la comunidad universitaria de esta Escuela. La propuesta se basa en principios pedagógicos que implican una transformación curricular: La epistemología feminista, la construcción y recreación de categorías, el lenguaje inclusivo, los materiales didácticos alternativos, la visibilización de las innostradas y la construcción de nuevas relaciones sociales son fundamentales si se quiere eliminar el androcentrismo y las prácticas sexistas en la construcción del conocimiento.

El desafío de la Escuela de Ciencia Política es generar un proceso educativo con principios pedagógicos alternativos, que reconozca a las mujeres como productoras, críticas y difusoras de conocimiento. Para lograr esto, las expectativas son muchas y las acciones concretas que se demandan, urgentes.

Ante los hallazgos de la investigación, es esencial llevar a cabo acciones que promuevan la deconstrucción, reconstrucción y construcción de conocimientos a partir de las propias experiencias cotidianas de las mujeres, por lo que se hace imprescindible:

- Repensar el proyecto educativo de la Escuela de Ciencia Política desde la perspectiva de género.
- Llevar a cabo autoevaluaciones y evaluaciones personales y grupales para identificar los sesgos sexistas y androcéntricos curriculares y conjuntamente elaborar líneas de acción.
- Establecer la formación docente sistemática y continua sobre las características y los efectos de la ideología patriarcal.
- Incorporar los contenidos y cursos necesarios en el pensum de estudios sobre esta temática y abordar desde la perspectiva de género los contenidos establecidos.
- Incluir y analizar las propuestas de mujeres intelectuales en los distintos cursos, y tener referencia bibliografía de autoría femenina.
- Abrir más espacios para estimular la participación de las mujeres en las instancias de poder.
- Abrir una línea de investigación sobre esta temática en el Instituto de Investigaciones Políticas y Sociales -IIPS-, así como incrementar el número de mujeres investigadoras.
- Estimular investigaciones que tengan como sujeto de estudio a las mujeres, sus condiciones de vida, problemáticas e intereses, posición subalterna y discriminada en la sociedad; así como la difusión, divulgación y discusión de los procesos y resultados de los estudios.
- Favorecer una metodología alterna que permita la problematización de la construcción de la misma ciencia, y no sólo su recepción como verdades únicas.
- Buscar los mecanismos que garanticen los espacios para la discusión de estos temas.
- Propiciar intercambios con centros de investigación nacionales y extranjeros que se dediquen a la investigación sobre temas de género.

La tarea pendiente es una transformación curricular que favorezca relaciones sociales equitativas. Esto es posible a partir de una reflexión profunda, abierta y

continúa sobre la forma como se ha ido construyendo el conocimiento y la manera como se ha ido reproduciendo, con sesgos sexistas y androcéntricos.

## GLOSARIO

### **Androcentrismo:**

Principio en el que las experiencias y valores masculinos se constituyen en norma, referente y centro de construcción teórica universal, lo que provoca -entre otros- la exclusión de las mujeres como productoras y sujetas de conocimiento. Es un punto de vista, una determinada y parcial visión del mundo. Es la consideración que lo han hecho los hombres es lo que ha hecho la humanidad, o que todo lo que ha realizado el género humano lo han realizado sólo los hombres; es pensar que lo que es bueno para el hombre es bueno para la humanidad; es considerar que el hombre es el centro del mundo y el patrón para medir cualquier persona.

### **Ciencia:**

Sistema o estructura de conocimientos (constituido por teorías, principios, leyes y categorías) sobre la realidad natural y social, que se ha ido acumulando históricamente como producto de la actividad práctica y reflexiva del ser humano.

### **Conocimiento:**

Información o datos que después de ser desarrollados, se organizan en diferentes estructuras. Conocer es percibir, captar, organizar, transformar y dar sentido al universo en el cual existimos y somos.

### **Construcción de conocimiento:**

Permanente vivencia y transformación de situaciones de la realidad, que vayan provocando nuevas respuestas frente a problemas y necesidades, con lo que se llega a nuevas y/o diferentes conclusiones o respuestas.

### **Curriculum:**

Conjunto de ideas, conceptos, sentimientos, acciones, experiencias, vivencias, conocimientos, aspiraciones del conjunto de personas que decide transformar la realidad mediante la educación, con el propósito de lograr el desarrollo integral de la persona y su participación activa y crítica en la sociedad.

### **Curriculum explícito (manifiesto, formal, oficial):**

Conjunto de experiencias educativas que se enuncian, se manifiestan y se proyectan.

### **Curriculum oculto:**

Conjunto de concepciones, visiones, comportamientos, actitudes, opciones, conocimientos que no están formulados explícitamente, pero que son reales y significativamente incidentes en la formación de los sujetos educativos.



**Deconstruir:**

Implica desmontar, desaprender los mandatos de género, desestructurar la concepción del mundo, la vida y la propia identidad como ser-para-los-otros. Plantea la duda, el dejar de creer y sustituir las creencias por conocimientos nuevos con explicaciones alternativas.

**Discriminación de género:**

Restricción basada en el sexo, con el objetivo de menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de la mujer o del hombre.

**Educación formal:**

Es el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela preprimaria y concluye en la universidad.

**Epistemología:**

(Des griego, *episteme*, 'conocimiento'; *logos*, 'teoría'). Rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el/la que conoce y el objeto conocido.

**Estereotipos sexistas:**

Ideas preconcebidas sobre las características que se presuponen propias de uno u otro sexo.

**Género:**

Grupos biosocioculturales, contruidos históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clasifican a los seres humanos corporalmente. Ya clasificados se les asigna de manera diferencial un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y normas. Se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídicas, políticas y psicológicas; es decir, culturales, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser hombre y mujer. En otras palabras, son los rasgos asignados a hombres y mujeres en una sociedad. Es decir, las responsabilidades, pautas de comportamiento, valores, gustos, temores, actividades y expectativas, que la cultura asigna de forma diferenciada a hombres y mujeres.

**Igualdad de oportunidades:**

Es la situación en la que las mujeres y los hombres tienen iguales oportunidades para realizarse intelectual, física y emocionalmente, pudiendo alcanzar las metas que establecen para su vida, desarrollando sus capacidades y potencialidades.

**Invisibilización de las mujeres:**

Desvalorización que hace la sociedad de las actividades realizadas por las mujeres, considerándolas como naturales.

**Patriarcado:**

Orden de poder, modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Está basado en la supremacía de los hombres y lo masculino, sobre la inferiorización de las mujeres y lo femenino. En este orden se apuntala a los hombres como dueños y dirigentes del mundo, expropiando a las mujeres de sus creaciones y bienes materiales y simbólicos. El mundo resultante es un mundo asimétrico, desigual, enajenado, de carácter androcéntrico, misógino y homofobo.

**Perspectiva de género:**

Significa utilizar los elementos de la teoría de género para analizar las relaciones de poder entre mujeres y hombres, con el fin de proponer acciones que promuevan la construcción de relaciones más equitativas entre los sexos. También es una manera de ver y entender las múltiples formas de subordinación y discriminación que, frente a los hombres, experimentan las mujeres de distintas edades, etnias o condiciones socio-económicas, o por discapacidades, preferencias sociales, ubicaciones geográficas y otras, dando lugar a la diversidad entre las mujeres que influyen en la manera como se experimenta dicha subordinación y discriminación.

**Saber:**

Conocimientos ya elaborados.

**Sexismo:**

Es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas. El sexismo comprende aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo. Una sociedad es sexista cuando el lugar que ocupan las personas es la consecuencia de la adscripción o asignación a partir del momento de su nacimiento en base a sus características sexuales. Sobre los órganos sexuales la sociedad conforma sus estilos de vida, aspiraciones y proyectos.

**Sexo:**

Conjunto de características biológicas que determinan a las personas como hombres o mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA

ALDANA MENDOZA, Carlos. Pedagogía general crítica (tomo I). Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1993.

ALDANA MENDOZA, Carlos. Pedagogía general crítica (tomo II). Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 1996.

ALFARO, María Cecilia. Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad (Serie Hacia la Equidad). Costa Rica: ABSOLUTO, 1999.

AZMITIA, Oscar, et. al. Hagamos educación...para un mundo en cambio. El curriculum y la readecuación curricular. Guatemala: Departamento de Educación Hermanos de La Salle, 1995.

CARRERA, Amanda (compiladora). Un paso hacia la equidad. Género y cultura; Tkub'el b'e tu'n q'ten junelnix. Guatemala: Editorial Saqil Tzij, 2002.

CRUZ RODRÍGUEZ, Marina y Luisa Ruiz Higuera. Mujer y ciencia. España: Universidad de Jaén, 1999.

DÉLEON MELÉNDEZ, Ofelia Columba, et. al. Mujer e historia: Hallazgos significativos para comprender su participación en los movimientos sociales del siglo XIX. Guatemala: USAC-CEFOL, 2000.

DÍEZ CELAYA, Rosalía. La mujer en el mundo. Madrid: Acento Editorial, 1999.

FIGUEROA IBARRA, Carlos. Ciencias sociales y sociedad en Guatemala. En Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. Número 33, septiembre 1986.

FUCHS EPSTEIN, Cynthia. La mujer en la sociología: Nuevas pautas de estudio y viejas concepciones; en la compilación La actuación femenina en el mundo académico. Argentina: Editorial Fraterna S.A., 1986.

GEBARA, Ivone. Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión. España: Trottra, 2000.

GIDDENS, Anthony. Sociología. España: Alianza Editorial, 1997.

IZQUIERDO, María Jesús. Sexismo: poder, placer y trabajo. La biblioteca del ciudadano. Sin vuelta de hoja. España: Ediciones Bellaterra, 2001.

LAGARDE, Marcela. Feminismo y humanismo en el umbral del tercer milenio. En Revista USAC. abril- junio de 1990.

LAGARDE, Marcela. Género y feminismo, desarrollo humano y democracia. España: Horas y HORAS, 2001.

LAGARDE, Marcela. Enemistad y sororidad: Hacia una nueva cultura feminista. En FIN DE SIGLO, género y cambio civilizatorio. Ediciones de las Mujeres No. 17. Isis Internacional, 1992.

LAS DIGNAS. ¿Yo sexista? Material de apoyo para una educación no sexista. El Salvador: 1998.

LOI, Isidoro. La Mujer. México: Grupo Editorial Diana, 1990.

PANIEGO, José Angel. Cómo podemos educar en valores; Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias. España: Editorial CCS, 1999.

PRATT FAIRCHILD, Henry. Diccionario de sociología. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

RITZER, George. Teoría sociológica contemporánea. México: McGraw-Hill, 1993

RODRÍGUEZ ILLESCAS, Alicia. La teoría feminista: Una interpretación crítica de la teoría política. Ponencia en el 1er. Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género. Mesa de trabajo: Teoría Feminista. Antigua Guatemala, julio del 2001.

SAMAYOA, Claudia. Mujer e historia, una relectura crítica. En: Revista de Espiritualidad y Teología Cardoner. No 2. Universidad Rafael Landívar. Facultad de Teología. octubre 2000.

SARTORI, Diana. La autoridad en cuestión. En: Autoridad científica, autoridad femenina. España: Horas y horas, 1998.

SIMÓN RODRÍGUEZ, Elena. La democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía. España: Narcea, S.A. de ediciones, 1999.

SOLÍS GARCÍA, Ma. Eugenia. La pedagogía de género. En Revista LaCuerda, una mirada feminista de la realidad. Año 3, N.27, Guatemala, septiembre 2000.

SAU SÁNCHEZ, Victoria. Reflexiones feministas para principios de siglo. España: Horas y HORAS, 2000.

TORRES RIVAS, Edelberto. Introducción al pensamiento sociológico. Editorial Universitaria Centroamericana.

VÁZQUEZ, Norma. El ABC del género. El Salvador: Equipo Maíz, 2001.

Tesis:

AGUILAR THEISSEN, Ana Leticia. Caracterización de las organizaciones de mujeres que conforman la Coordinadora de Agrupaciones de Mujeres Guatemaltecas - COAMUGUA-. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencia Política, 1994.

CASTILLO CHACÓN, Ana Margarita. Discriminación y subordinación de género. Estudio sobre las actitudes de los(as) estudiantes de primer ingreso a la Universidad, frente a la participación de las mujeres en la sociedad. Universidad de San Carlos de Guatemala, Escuela de Ciencia Política, 1996.

GUZMÁN MALDONADO, Hugo René. La influencia ideológica en la teoría y práctica sociológica en la educación superior de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencia Política, 1998.

SOTO BARRIOS, Justo Rubén. La enseñanza de la sociología en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencia Política, 1989.

Documentos de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala:

Catálogos de Estudios de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Libro de Oro de la Escuela de Ciencia Política.

Propuesta de Reestructuración de los Pensa de Estudios de la Escuela de Ciencia Política (1998-1999).

Reglamento de Evaluación y Promoción de Estudiantes de la Escuela de Ciencia Política.

Reglamento General de la Escuela de Ciencia Política.

Resultados del Taller de Análisis Institucional de la Comisión de Planeación Estratégica (septiembre, 2000).

Tesario del Centro de Documentación de la Escuela de Ciencia Política.

Artículos localizados en internet:

ÁLVAREZ, Ana de Miguel. Movimiento feminista y redefinición de la realidad.

(<http://www.nodo50.org/mujeresred/feminismo.htm>)

BUSTOS ROMERO, Olga. Los sujetos de la educación superior.  
(<http://www.unam.mx/ceiich/educacion/Bustos.htm>)

CEAPA. Educación no sexista.  
(<http://www.vianetworks.es/colectivo/ceapa/nosex2.htm>)

COB, Gabriela. Identidad, juventud y sexismo.  
(<http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/cont/identidad.html>)

DURÁN, María Angeles. Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia.  
([http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ante\\_ciencia.htm](http://www.creatividadfeminista.org/articulos/ante_ciencia.htm))

FLORES, Fernando. La femineidad como perspectiva filosófica: de regreso a las fuentes de la humanidad.  
(<http://www1.1doc.lu.se/latinam/virtual/mujer/Femini2.htm>)

GONZÁLEZ GARCÍA, Marta I. y Eulalia Pérez Sedeño. Ciencia, tecnología y género. En REVISTA DEBATE. No. 2/ enero-abril 2002.  
(<http://www.campus-oei.org/revistacts/numero2/varios2.htm>)

GONZÁLEZ OLMEDO, Graciela. Los estudios de género en la universidad de La Habana.  
(<http://rehue.csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debate/ggonzalez.htm>)

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. La segregación del poder.  
(<http://www.eldia.es/2000-09-14/criterios/criterios5.htm>)

HARDING, Sandra. Del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo.  
([http://www.Creatividadfeminista.org/articulos/ciencia\\_y\\_feminismo.htm](http://www.Creatividadfeminista.org/articulos/ciencia_y_feminismo.htm))

HIERRO, Graciela. Epistemología, ética y género.  
(<http://rehue.csociales.ucchile.cl/genero/mazorka/dbae/ghierro.htm>)

LAGARDE, Marcela. Aculturación Feminista.  
(<http://www.geocities.com/guatertulia/200103.htm>)

LETELIER, Celinda Lilian. La validación del género en las ciencias sociales y en las academias latinoamericanas y caribeñas (desde 1980 al 2000)

LOVERING DORR, Ann y Graciela Sierra. El curriculum oculto de género..  
(<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/07/7annlga.html>)

PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. ¿El poder de una ilusión?: Ciencia, género y feminismo.

(<http://www.campus-oei.org/salactsi/sedeno2.htm>)

PULEO, Alicia H. Filosofía, género y pensamiento crítico.  
([http://www.nodo50.org/mujeresred/filosofia-a\\_puleo-f\\_y\\_género.html](http://www.nodo50.org/mujeresred/filosofia-a_puleo-f_y_género.html))

SIQUEIRA, Deis y Lourdes Bandeira. La perspectiva feminista en el pensamiento moderno y contemporáneo.  
(<http://www.memoria.com.mx/130/siqueira.htm>)

SUBIRATS MARTORI, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy.  
([http://www.campus\\_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm](http://www.campus_oei.org/oeivirt/rie06a02.htm))

## ANEXOS



OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES  
Segunda Fase: Trabajo de Campo

**Curriculum explícito:**

Variable	Indicador Curricular	Fuentes	Técnicas
1. Proyecto Educativo de la Escuela de Ciencia Política.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque de la misión, visión, objetivos y perfiles, tanto de la Escuela de Ciencia Política como específicamente del Área de Sociología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirección de la Escuela de Ciencia Política.</li> <li>Coordinación del Área de Sociología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista al Director de la Escuela de Ciencia Política, y a los Coordinadores del Área de Sociología.</li> </ul>

**Curriculum oculto:**

Variable	Indicador Curricular	Fuentes	Técnicas
1. Organigrama de la Escuela de Ciencia Política.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cargos y posiciones de las mujeres profesionales (sean o no egresadas de la Escuela).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organigrama de la Escuela de Ciencia Política.</li> <li>Listado del claustro de la Escuela de Ciencia Política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis estadístico y documental.</li> </ul>
2. Mujeres egresadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantidad de mujeres egresadas de la carrera de sociología.</li> <li>Experiencias en relación al sexismo y androcentrismo en su proceso educativo formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretaría de la Escuela de Ciencia Política (Libro de Oro) y Control Académico.</li> <li>Mujeres egresadas de la carrera de Sociología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis estadístico.</li> <li>Entrevista estructurada a informantes clave. (ver instrumento en anexo 2)</li> </ul>
3. Tesis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temas sobre los que versan las tesis elaboradas por las egresadas de la carrera de Sociología.</li> <li>Tesis del Area de Sociología que tengan a las mujeres como sujetas de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centro de Documentación de la Escuela de Ciencia Política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis estadístico y documental.</li> </ul>
4. Pensum de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organización de los contenidos del pensum de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guías programáticas de los cursos de la carrera de Sociología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis estadístico y documental.</li> </ul>

Licenciatura en Sociología y guías programáticas de los cursos.	<p>Licenciatura en Sociología.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contenidos del curso.</li> <li>Autoras que se presentan como referencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensum de la Licenciatura en Sociología.</li> </ul>	
5. Interacción didáctica.	<p><i>(Esta variable está clasificada en las literales que se presentan a continuación, cada una de las cuales posee sus correspondientes indicadores. Para éstos, las fuentes y técnicas que se utilizarán están señaladas en los cuadros a la derecha).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción didáctica en los cursos de la carrera de Sociología.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encuesta: Se hará en base a una muestra representativa del total de estudiantes mujeres inscritas en la carrera de Sociología. (ver instrumento en anexo 3)</li> </ul>
a. Lenguaje verbal y gestual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mensajes sexistas transmitidos en las expresiones utilizadas.</li> <li>Alusiones a la "feminidad" y "masculinidad".</li> <li>Uso de términos descalificativos y prejuiciosos hacia las mujeres.</li> <li>Lenguaje androcéntrico.</li> </ul>		
b. Contenidos de los cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omisión de temas, problemáticas, aportes de las mujeres.</li> <li>Referencias prejuiciosas y estereotipadas a las autoras planteadas.</li> <li>Utilización del masculino genérico en material escrito proporcionado.</li> <li>Desvalorización de las mujeres a través del material didáctico utilizado.</li> </ul>		
c. Agrupaciones y actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución de funciones y cargos en los grupos de trabajo de acuerdo a roles diferenciados por sexo.</li> <li>Asignación de trabajo "secretarial" a las</li> </ul>		

	mujeres.		
d. Relación del catedrático/a hacia las estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descalificación a las preguntas y/o comentarios de las mujeres.</li> <li>• Expresión de chistes o comentarios descalificando a las mujeres.</li> <li>• Menor atención a las intervenciones de las mujeres.</li> <li>• Diferenciación en los niveles de exigencia, según sexo.</li> <li>• Uso privilegiado de los nombres de los hombres sobre las mujeres (anonimato del colectivo femenino).</li> <li>• Tendencia a dar la palabra más a los hombres que a las mujeres.</li> <li>• Reacciones negativas frente a quienes se pronuncian en contra de pautas sexistas y/o visiones androcéntricas.</li> <li>• Asignación a las mujeres de perspectivas o proyectos de futuro inferiores que a los hombres.</li> <li>• Demostraciones de abuso de poder hacia las mujeres (amenazas, autoritarismo, acoso sexual...).</li> </ul>		
e. Relación entre las estudiantes y los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descalificación a las preguntas y/o comentarios de las mujeres.</li> <li>• Expresión de chistes o comentarios descalificando a las mujeres.</li> <li>• Menor atención a las intervenciones de las</li> </ul>		

	<p>mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diferenciación en los niveles de exigencia, según sexo.</li><li>• Uso privilegiado de los nombres de los hombres sobre las mujeres (anonimato del colectivo femenino).</li><li>• Reacciones negativas frente a quienes se pronuncian en contra de pautas sexistas y/o visiones androcéntricas.</li><li>• Asignación a las mujeres de perspectivas o proyectos de futuro inferiores que a los hombres.</li><li>• Demostraciones de abuso de poder hacia las mujeres (amenazas, autoritarismo, acoso sexual...).</li></ul>		
--	--	--	--

## ENTREVISTA

### I. Datos generales

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ años

Año de graduación: \_\_\_\_\_

Institución donde trabaja: \_\_\_\_\_

Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Breve descripción de su trabajo actual y de algunos que haya realizado desde su graduación:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### II. Experiencias con relación al sexismo y androcentrismo en su proceso educativo formal.

1. ¿Qué la motivó a estudiar sociología en la Universidad de San Carlos ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Durante los años que Ud. estudió sociología, ¿Cuáles consideraría que fueron los mayores obstáculos o dificultades de las mujeres interesadas en esta carrera en la Escuela de Ciencia Política?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Cómo era el tratamiento de los temas con relación a las mujeres? , ¿Se analizaban propuestas teóricas o metodológicas de mujeres?, ¿Se visibilizaban sus aportes y problemáticas?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿A qué autores o sociólogos se estudió profundamente durante la carrera?, ¿A qué autoras o sociólogas se estudió profundamente durante la carrera?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Se abordó la perspectiva de género?, ¿En qué curso(s)?

---

---

---

---

6. ¿Le dieron clases catedráticas?, ¿Cuáles eran sus áreas de especialización?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. ¿Recuerda alguna experiencia propia o de otras compañeras en las que se haya evidenciado una fuerte situación de discriminación hacia las mujeres? (actividades diferenciadas y restrictivas hacia las mujeres, relaciones catedráticos-estudiantes, mensajes sexistas, descalificación hacia la participación de las mujeres, abuso de poder, lenguaje, contenidos, etc), ¿Cuál fue su reacción?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. En su espacio laboral, ¿Ha tenido alguna experiencia propia o de otras compañeras en las que se haya evidenciado una fuerte situación de discriminación hacia las mujeres?, ¿Cuál fue su reacción?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. De acuerdo a su experiencia laboral, ¿Qué temática considera Ud. que sería fundamental incluir en la carrera de sociología?

---

---

---

---

---

10. ¿Cuáles diría Ud. que son los retos de las mujeres sociólogas en la actualidad?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11. ¿Qué piensa de la Escuela de Ciencia Política como institución educativa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Haciendo un análisis del pasado y de los retos a futuro con relación a la situación de las mujeres sociólogas, ¿Qué elementos cree que son fundamentales para construir una Escuela de Ciencia Política que fortalezca la conciencia de género?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Universidad de San Carlos de Guatemala  
Escuela de Ciencia Política  
Sociología  
Jornada nocturna  
Variable: Interacción didáctica

ANEXO 3

## BOLETA DE ENCUESTA

### I. Datos Generales

Llene los datos que se le piden a continuación. Por favor, no escriba su nombre en este documento.

1. Semestre: \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_ años.
3. Grupo étnico con el que se identifica: \_\_\_\_\_

### II. Interacción Didáctica

A continuación encontrará una serie de afirmaciones en relación a la situación de las mujeres como estudiantes de la carrera de sociología en esta Escuela. Léalas y con base en sus propias experiencias durante el transcurso de su carrera coloque una equis (X) en la opción que esté más cercana a su forma de pensar o sentir. Marque sólo un espacio con la equis. Si la respuesta es “a veces” o “siempre”, escriba un ejemplo que lo evidencie.

#### A. LENGUAJE VERBAL Y GESTUAL.

1. En las clases se dan expresiones donde el mensaje es que “la mujer es inferior al hombre”:

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. En las clases hay comentarios a través de los cuales se define lo que debe ser “femenino” y “masculino”:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. En las clases se utilizan términos descalificativos y prejuiciosos hacia las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. En las clases se utiliza un lenguaje donde todo se nombra en masculino (el estudiante, el sociólogo, los investigadores...):

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## B. CONTENIDOS DE LOS CURSOS

5. En los cursos se leen y estudian propuestas de autoras y sociólogas:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. En los contenidos que se trabajan en las clases se omiten temas, problemáticas y/o aportes de las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Cuando se mencionan sociólogas como referencia, se hacen comentarios prejuiciosos y estereotipados de estas autoras:

\_\_\_nunca    \_\_\_a veces    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. En el material escrito proporcionado se utiliza un lenguaje en donde se nombra todo en masculino:

\_\_\_nunca    \_\_\_a veces    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. En los materiales didácticos trabajados (acetatos, videos, imágenes, artículos, folletos, carteleras, etc) se desvaloriza a las mujeres:

\_\_\_nunca    \_\_\_a veces    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### C. AGRUPACIONES Y ACTIVIDADES.

10. En los trabajos de grupo, las funciones y cargos se distribuyen con base en el sexo ( Por ejemplo, las mujeres son las secretarias y los hombres los coordinadores).

\_\_\_nunca    \_\_\_a veces    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. En los trabajos de grupo, aunque las mujeres tengan roles de coordinación y/o dirección, ellas siempre terminan haciendo todo el trabajo “secretarial” (recoger los trabajos individuales, ordenarlos, pasarlo a computadora...):

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_

#### D. RELACIÓN DE LOS CATEDRÁTICOS/AS HACIA LAS ESTUDIANTES.

- Para hacer el estudio es necesario que en este apartado se diferencie entre catedráticos y catedráticas. Subraye, en cada afirmación, si son los catedráticos o las catedráticas quienes realizan la acción. En el caso de ser ambos, subráyelos.

12. Los catedráticos o las catedráticas descalifican las preguntas y/o comentarios de las mujeres:

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_

13. Los catedráticos o las catedráticas hacen chistes o comentarios descalificando a las mujeres:

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_

14. Los catedráticos o las catedráticas dan menor atención a las intervenciones de las mujeres:

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_

15. Los catedráticos o las catedráticas exigen más a las mujeres que a los hombres.

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Los catedráticos o las catedráticas exigen más a los hombres que a las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Los catedráticos o las catedráticas llaman más a los hombres por su nombre que a las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Los catedráticos o las catedráticas le dan la palabra con más frecuencia a los hombres que a las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Los catedráticos o las catedráticas reaccionan negativamente frente a las personas que se pronuncian contra prácticas discriminativas hacia las mujeres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. Los catedráticos o las catedráticas asignan a las mujeres perspectivas o proyectos de futuro inferiores que a los hombres:

\_\_\_nunca                                      \_\_\_a veces                                      \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Los catedráticos o las catedráticas demuestran abuso de poder hacia las mujeres (amenazas, autoritarismo, acoso sexual...):

\_\_\_ nunca                                      \_\_\_ a veces                                      \_\_\_ siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### E. RELACIÓN ENTRE LAS ESTUDIANTES Y LOS ESTUDIANTES.

· Para hacer el estudio es necesario que en este apartado se diferencie entre las estudiantes y los estudiantes. Subraye, en cada afirmación, si son las estudiantes o los estudiantes quienes realizan la acción. En el caso de ser ambos, subráyelos.

22. Las estudiantes o los estudiantes descalifican las preguntas y/o comentarios de las mujeres:

\_\_\_ nunca                                      \_\_\_ a veces                                      \_\_\_ siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. Las estudiantes o los estudiantes hacen chistes o comentarios descalificando a las mujeres:

\_\_\_ nunca                                      \_\_\_ a veces                                      \_\_\_ siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Las estudiantes o los estudiantes dan menor atención a las intervenciones de las mujeres:

\_\_\_ nunca                                      \_\_\_ a veces                                      \_\_\_ siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Las estudiantes o los estudiantes exigen más a las mujeres que a los hombres.

\_\_\_nunca                                    \_\_\_a veces                                    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Las estudiantes o los estudiantes exigen más a los hombres que a las mujeres:

\_\_\_nunca                                    \_\_\_a veces                                    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Las estudiantes o los estudiantes utilizan más los nombres de los hombres que los nombres de las mujeres para referirse a ellas:

\_\_\_nunca                                    \_\_\_a veces                                    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Las estudiantes o los estudiantes reaccionan negativamente frente a las personas que se pronuncian contra prácticas discriminatorias hacia las mujeres:

\_\_\_nunca                                    \_\_\_a veces                                    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Las estudiantes o los estudiantes asignan a las mujeres perspectivas o proyectos de futuro inferiores que a los hombres:

\_\_\_nunca                                    \_\_\_a veces                                    \_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

30. Las estudiantes o los estudiantes demuestran abuso de poder hacia las mujeres (amenazas, autoritarismo, acoso sexual...):

\_\_\_nunca

\_\_\_a veces

\_\_\_siempre

Ejemplo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III. Experiencias específicas

Escriba alguna situación que haya vivido como estudiante de la carrera de sociología en esta Escuela que evidencie la discriminación hacia las mujeres. Incluya su reacción ante la misma. Sea lo más específica posible.



Catedráticas y Catedráticos del Área de Sociología  
Escuela de Ciencia Política 2002

CURSO	JORNADA MATUTINA	JORNADA NOCTURNA
<b>PRIMER SEMESTRE</b>		
Introducción a la Filosofía	Lic. Carlos Roberto Montenegro	Lic. Rodolfo Azmitia
Economía I	Lic. Julio César Serrano	Lic. Mario Rodríguez Lic. Oscar Gomar
Introducción a la Sociología	Lic. Manuel Rivera	Lic. Douglas Mazariegos Lic. Manuel Rivera
Ciencia Política I	Lic. Elmer Hernández	Lic. Geidy De Mata
Lenguaje y Técnicas de Estudio e Investigación	Dr. César Ágreda	Dr. César Ágreda Lic. José Cortez Chacón
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>		
Lógica	Lic. Rodolfo Azmitia	Lic. Rodolfo Azmitia
Economía II	Lic. Julio César Serrano	Lic. Julio César Serrano Lic. Oscar Gomar
Sociología de Guatemala	Lic. Manuel Rivera	Lic. Manuel Rivera
Ciencia Política II	Lic. Leonel Hernández	Lic. Douglas Mazariegos Lic. Rodolfo Torres
Matemática	Licda. Carmen Álvarez	Licda. Carmen Alvarez
<b>TERCER SEMESTRE</b>		
Historia de las Ideas Políticas I	Lic. Elmer Hernández	Lic. Israel González
Geografía Económica y Humana Mundial	Lic. Julio César Serrano	Lic. Julio César Serrano
Historia Económica y Social Universal	Licda. Sonia Pérez	Licda. Sonia Pérez
Administración Pública de Guatemala	Dr. César Ágreda	Dr. Rolando de León
Estadística I	Licda. Carmen Álvarez	Licda. Carmen Álvarez
<b>CUARTO SEMESTRE</b>		
Historia de las Ideas Políticas II	Lic. Roberto Guirola	Lic. Israel González
Principios de Derecho	Lic. Ricardo Ortigoza	Lic. Jorge Ponce
Introducción a las Relaciones Internacionales	Lic. Arturo Díaz	Lic. José Luis Domínguez Lic. José Cortez
Introducción al Estudio de la Metodología	Lic. Aroldo Camposeco	Lic. Marvin Morán Lic. Oscar Gomar
Estadística II	Lic. Carlos Villatoro	Licda. Carmen Alvarez
<b>QUINTO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica I	Lic. Hildebrando Cumes	Lic. Hildebrando Cumes
Antropología General y Etnografía	Licda. Adelaida Herrera	Lic. Fernando Rodríguez
Historia Económica y Social de Guatemala	Lic. Gustavo Palma	Lic. Jorge Arriaga
Demografía	Lic. Carlos Villatoro	Lic. Oscar Gomar
Metodología de las Ciencias Sociales	Dr. Fidel Arévalo	Dr. César Ágreda
<b>SEXTO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica II	Lic. Hildebrando Cumes	Lic. Jorge García Sapón
Psicología Social	Licda. Alma Coguox	Lic. Sergio Flores
Historia Económica y Social de América Latina	Lic. Gustavo Palma	Lic. Jorge Arriaga
Sociología Política I	Lic. Manolo Vela	Lic. Jorge Ruano
Técnicas de Investigación Social	Dr. César Ágreda	Dr. César Ágreda

<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica III	Lic. Marvin Morán	Lic. Aroldo Camposeco
Sociología Rural	Lic. Francisco Rodas	Lic. Raúl Zepeda
Teoría de la Diferenciación Social	Lic. Aroldo Camposeco	Lic. Carlos Enríquez
Sociología Política II	Lic. Manolo Vela	Lic. Jorge Ruano
Epistemología	Dr. César Agreda	Dr. César Agreda
<b>OCTAVO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica IV	Lic. Carlos Enríquez	Lic. Aroldo Camposeco
Sociología Urbana e Industrial	Dr. Vinicio González	Lic. Jorge Arriaga
Sociología de la Cultura y el Ocio	Lic. Carlos Montenegro	Lic. Carlos Montenegro
Sociología del Desarrollo	Licda. Eugenia Castellanos	Lic. Norman Mendoza
Antropología Social y Etnografía de Guatemala	Licda. Adelaida Herrera	Lic. José Fernando Rodríguez
<b>NOVENO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica Contemporánea I	Lic. Manuel Rivera	Lic. Manuel Rivera
Teoría de las Organizaciones y Movimientos Sociales	Lic. Marvin Morán	Lic. Jorge Arriaga
Sociología de la Comunicación	Lic. Favio Hernández	Lic. Aroldo Camposeco
Análisis Sociológico de la Realidad Nacional	Lic. Francisco Rodas	Lic. Raúl Zepeda
Planificación y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social	Lic. Fernando Molina	Lic. Fernando Molina
<b>DÉCIMO SEMESTRE</b>		
Teoría Sociológica Contemporánea II	Licda. Eugenia Castellanos	Lic. Aroldo Camposeco
Sociología del Poder Político	Lic. Carlos López Chávez	Lic. Norman Mendoza
Filosofía Social	Lic. Rogelio Salazar	Lic. Jorge García Sapón
Sociología del Conocimiento	Dr. Vinicio González	Lic. Raúl Zepeda
Seminario de Tesis	Dr. Vinicio González	Lic. Manuel Rivera

Fuente: Control Académico de la Escuela de Ciencia Política.

## Anexo 5

Sociólogas y Sociólogos egresados de la Escuela de Ciencia Política  
1985-2002

MUJERES GRADUADAS DE SOCIÓLOGAS	HOMBRES GRADUADOS DE SOCIÓLOGOS
---------------------------------	---------------------------------

1985	1985
	1. Luis Alfonso Beteta Vásquez
	2. Hiram Saul Dabbah Samayoa
1986	1986
1987	1987
1. Blanca E. Castellanos Calderón	3. Dionisio Anibal Menchú Gramajo
1988	1988
	4. Carlos E. Arriola Avendaño
	5. Carlos Valentino Cazali Díaz
1989	1989
	6. Justo Rubén Soto Barrios
1990	1990
2. Silvia Lucrecia del Cid Avalos	7. Jorge A. Ruano Estrada
1991	1991
3. Olga Marina Pinto Villafuerte	8. Julio César Morales Clavería
1992	1992
4. Dora Amanda Lima Beltrán	9. Manuel Cupertino Rivera Rivera
5. Berta Ligia González Martínez	10. Juan Fernando Molina Meza
6. Ana Silvia Monzón Monterroso	11. Hugo Leonel Medina Cifuentes
1993	1993
7. María C. González Aguilar	12. Gustavo Adolfo Morán Portillo
	13. Julio Rubén González Neri
1994	1994
8. Ana Leticia Aguilar Theissen	14. Arandi Alfonso Melgar Arana
	15. Francisco Ernesto Rodas
	16. Roberto Rubio Rodas
1995	1995
	17. Luis F. Mack Echeverría
1996	1996
9. Claudia Ilse Gil Rohr	18. Carlos Enrique López Chávez
10. Dorys Alicia Barahona López	19. José Roberto Medina Cifuentes
11. Ana M. Castillo Chacón de Barzanallana	20. Walter Gonzalo Zacarías Abac
12. Carmen Ivone Cigarroa Morales	21. Jeremías Ochoa Díaz
13. Lesbia Hortencia Sierra Berreondo	
1997	1997
14. Emma Delfina Chirix García	22. Kelmer N. W. Quevedo Maldonado
	23. José Felipe Martínez Domínguez
	24. Edgar Stuardo Batres Vides
	25. Norman Mendoza Domínguez
1998	1998
15. Esther M. Marroquín Cabrera	26. Hugo René Guzmán Maldonado
16. Mónica Edith Garzaro Andrino	27. Carlos F. Amézquita Galindo
	28. Saúl Enrique Padilla Muñoz
1999	1999
17. Ligia A. Estrada García	29. Aroldo G. Camposeco Montejo
18. Alba Lily Muñoz López	30. Douglas G. Mazariegos Marroquín
19. Brenda N. Gutiérrez Martínez	31. Bruno A. Busto Devaux
20. Belia Aydee Villeda Erazo	32. Jorge García Sapón
	33. Sergio Fernando Bahr Caballero
	34. Marvin Norberto Morán Corzo
2000	2000
21. Odilia F. López Chay	35. Carlos Antonio Avalos Moreira
	36. Carlos E. Hernández Santos

	37. José Efraín Pérez Xicar
	38. Florencio Torres Oliva
2001	2001
22. Brenda Xiomara Solís Fong	39. Christian M. Calderón Cedillos
23. Evelyn J. Espinoza Sandoval	40. Manolo E. Vela Castañeda
24. Martha María Pacay Guillermo	41. Fisdí Rohodiczon Flores Pinto
2002	2002
25. Coralía A. Herrera Hernández	42. Demetrio Antonio Pérez Ordoñez
26. Sofía Larissa Vásquez Vargas	43. Mike Hangelo Rivera Contreras
27. Vilma Yolanda Masaya Asencio	44. Marcio Palacios Aragón
28. Victoria N. Chanquín Miranda	45. Germán Eduardo Álburez Pellecer
29. Claudia María Villagrán García	
30. María Aracely Lazo de León	
31. Vilma Liceth Rojas Montejo	

Fuente: Control Académico, Libro de Oro, Tesario de la Escuela de Ciencia Política.

## Anexo 6

Temática de las tesis elaboradas por  
las mujeres graduadas de Sociólogas 1985-2002

MUJERES GRADUADAS DE SOCIÓLOGAS	TEMÁTICA DE TESIS
1985	

1986	
1987	
1. Blanca E. Castellanos Calderón	Elementos para un diagnóstico de salud.
1988	
1989	
1990	
2. Silvia Lucrecia del Cid Avalos	Estudio sobre la problemática social de la población impedida física en Guatemala.
1991	
3. Olga María Pinto Villafuerte	Caracterización de la atención hospitalaria en el departamento de Guatemala.
1992	
4. Dora Amanda Lima Beltrán	Movimientos sociales urbanos en Guatemala.
5. Berta Ligia González Martínez	La desigualdad en la pareja. ¿Cómo la viven y la perciben las mujeres?
6. Ana Silvia Monzón Monterroso	Condiciones de vida de la mujer asalariada en las plantas maquiladoras de confección del área metropolitana de Guatemala.
1993	
7. María C. González Aguilar	Pobreza y desorganización familiar. Un estudio sobre los factores que afectan la convivencia familiar de la población que se encuentra en condiciones de pobreza en la ciudad de Guatemala.
1994	
8. Ana Leticia Aguilar Theissen	Caracterización de las organizaciones de mujeres que conforman la Coordinadora de Agrupaciones de Mujeres Guatemaltecas -COAMUGUA-.
1995	
1996	
9. Claudia Ilse Gil Rohr	Construcción de ciudadanía en sociedades fragmentadas étnicamente (Las organizaciones mayas guatemaltecas como actor social).
10. Dorys Alicia Barahona López	Organización y relaciones sociales en torno a la prevención y mitigación de desastres en el área metropolitana de Guatemala. Mecanismos para influir en el comportamiento de la población e instrumentos de acción relevantes a nivel local.
11. Ana M. Castillo Chacón de Barzanallana	Discriminación y subordinación de género. Estudio sobre las actitudes de los(as) estudiantes de primer ingreso a la universidad frente a las participación de las mujeres en la sociedad.
12. Carmen Ivone Cigarroa Morales	El retornado y sus condiciones agrarias.
13. Lesbia Hortencia Sierra Berreondo	Las costumbres de los campesinos de Ciudad Vieja y sus implicaciones en la salud infantil, la nutrición y la seguridad alimentaria.
1997	
14. Emma Delfina Chirix García	Identidad masculina entre los kaqchikeles.
1998	
15. Esther M. Marroquín Cabrera	Los proyectos de inversión pública y la organización comunitaria.
16. Mónica Edith Garzaro Andrino	Racismo y Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala.
1999	

17. Ligia A. Estrada García	Análisis de opinión de los hombres con relación a la participación de las mujeres en las organizaciones feministas.
18. Alba Lily Muñoz López	La Iglesia electrónica en Guatemala. Una aproximación a los programas religiosos transmitidos por la televisión nacional.
19. Brenda N. Gutiérrez Martínez	Políticas de vivienda en la ciudad de Guatemala, período 1985-1998.
20. Belia Aydee Villeda Erazo	La conciencia ambiental ante el impacto de los desechos sólidos en el área metropolitana de Guatemala.
2000	
21. Odilia F. López Chay	Reincorporación social de los retornados y desplazados internos.
2001	
22. Brenda Xiomara Solís Fong	Identidad nacional post conflicto armado en los estudiantes de primer ingreso universitario del departamento de Chiquimula.
23. Evelyn J. Espinoza Sandoval	El rol de la familia en la construcción de una cultura del buen trato.
24. Martha María Pacay Guillermo	Descentralización, autonomía municipal y participación ciudadana en el contexto posterior a la firma de la paz. El caso de San Pedro Carchá, Alta Verapaz.
2002	
25. Coralía A. Herrera Hernández	La diversificación productiva como estrategia de sobrevivencia de los pequeños productores agrícolas de Patzicía, Chimaltenango.
26. Sofía Larissa Vásquez Vargas	La comercialización de productos de agroexportación ¿una estrategia para la inserción en el mercado global?: Caso Patzicía.
27. Vilma Yolanda Masaya Asencio	El rol del movimiento de mujeres en la construcción de políticas públicas en Guatemala.
28. Victoria N. Chanquín Miranda	La reestructuración del poder local en comunidades afectadas por el conflicto armado interno: Los casos de Santa Cruz Barillas y San Pedro Soloma, Huehuetenango (1997-2000)
29. Claudia María Villagrán García	El comercio de niños y niñas en Guatemala: Un estudio exploratorio sobre el tráfico infantil.
30. María Aracely Lazo de León	La red social, fundamento de la construcción de las relaciones sociales. Análisis de las redes sociales en el Centro de Capacitación de la Mujer Belejeb Batz, Quetzaltenango 2000.
31. Vilma Liceth Rojas Montejo	El fortalecimiento del poder local como medio generador de participación ciudadana para la construcción del desarrollo local en el municipio de Jacaltenango, departamento de Huehuetenango.

Fuente: Tesario del Centro de Documentación de la Escuela de Ciencia Política.

Temática de las tesis elaboradas por  
los hombres graduados de Sociólogos 1985-2002

HOMBRES GRADUADOS DE SOCIÓLOGOS	TEMÁTICA DE TESIS
1985	1985
1. Luis Alfonso Beteta Vásquez	Análisis de los resultados de la política estatal de

	<i>vivienda popular en el contexto del área metropolitana de Guatemala, durante 1979-1984.</i>
2. <i>Hiram Saul Dabbah Samayoa</i>	<i>Las políticas de educación extraescolar en la economía campesina del altiplano occidental de Guatemala.</i>
1986	1986
1987	1987
3. <i>Dionisio Anibal Menchú Gramajo</i>	<i>Bienestar social en Guatemala. Diagnóstico preliminar.</i>
1988	1988
4. <i>Carlos E. Arriola Avendaño</i>	<i>La lucha de clases en torno a la política agraria.</i>
5. <i>Carlos Valentino Cazali Díaz</i>	<i>Importancia del arrendamiento parcelario y de la producción de la fuerza de trabajo agrícola.</i>
1989	1989
6. <i>Justo Rubén Soto Barrios</i>	<i>La enseñanza de la sociología en la Universidad de San Carlos de Guatemala.</i>
1990	1990
7. <i>Jorge A. Ruano Estrada</i>	<i>Iglesia y cambio ideológico en Guatemala.</i>
1991	1991
8. <i>Julio César Morales Clavería</i>	<i>Caracterización de la atención proporcionada por el IGSS en el departamento de Guatemala.</i>
1992	1992
9. <i>Manuel Cupertino Rivera Rivera</i>	<i>Organización y desarrollo indígena en Guatemala. Nuevas modalidades de organización indígena.</i>
10. <i>Juan Fernando Molina Meza</i>	<i>El proceso democrático en Guatemala y el pensamiento socialdemócrata.</i>
11. <i>Hugo Leonel Medina Cifuentes</i>	<i>El Estado y los movimientos campesinos en Guatemala.</i>
1993	1993
12. <i>Gustavo Adolfo Morán Portillo</i>	<i>Crisis social y sus manifestaciones en el agro guatemalteco (una interpretación sociológica).</i>
13. <i>Julio Rubén González Neri</i>	<i>La problemática de los asentamientos urbanos y la importancia de la participación y gestión local en el actual proceso político.</i>
1994	1994
14. <i>Arandi Alfonso Melgar Arana</i>	<i>El trabajador asalariado informal y el subempleo en la ciudad capital de Guatemala. Características del empleo generado por el sistema multiplicador de microempresarios urbanos -SIMME-</i>
15. <i>Francisco Ernesto Rodas</i>	<i>La iglesia y el proceso de transición democrática (1984-1990).</i>
16. <i>Roberto Rubio Rodas</i>	<i>La situación revolucionaria guatemalteca y el Estado oligárquico-militar (1978-1982). Una contribución al estudio de la revolución y la realidad social guatemalteca.</i>
1995	1995
17. <i>Luis F. Mack Echeverría</i>	<i>La práctica social de la Iglesia Católica Arquideocesana.</i>
1996	1996
18. <i>Carlos Enrique López Chávez</i>	<i>Guatemala, Estado, crisis estatal y recomposición del bloque histórico en el poder.</i>
19. <i>José Roberto Medina Cifuentes</i>	<i>Los modelos sociológicos en la interpretación histórica de Guatemala.</i>

20. Walter Gonzalo Zacarías Abac	<i>El procurador de los derechos humanos como reproductor ideológico en las clases subalternas de la formación económico social guatemalteca (1989-1991).</i>
21. Jeremías Ochoa Díaz	<i>Condiciones salud-enfermedad en una comunidad campesina indígena, San Juan Atitlán, Huehuetenango.</i>
1997	1997
22. Kelmer N. W. Quevedo Maldonado	<i>Análisis de las migraciones forzadas de comunidades rurales del Altiplano guatemalteco como consecuencia directa del conflicto armado interno.</i>
23. José Felipe Martínez Domínguez	<i>Las prácticas de socialización religiosa de las madres hacia sus hijos e hijas.</i>
24. Edgar Stuardo Batres Vides	<i>El movimiento sindical de los trabajadores del Estado de Guatemala como expresión de grupo de presión durante el período de 1986-1994.</i>
25. Norman Mendoza Domínguez	<i>Participación comunitaria y descentralización. Premisas para el desarrollo social sostenible y la consolidación de una paz firme y duradera.</i>
1998	1998
26. Hugo René Guzmán Maldonado	<i>La influencia ideológica en la teoría y práctica sociológica en la educación superior de la Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala.</i>
27. Carlos F. Amézquita Galindo	<i>Violencia en Ixcán, aplicación de enfoques teóricos sobre resolución de conflictos.</i>
28. Saúl Enrique Padilla Muñoz	<i>El papel de la Coordinación de Organizaciones del Pueblo Maya de Guatemala, SAQ BICHIL-COPMAGUA, en la formulación del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y su participación e influencia para su cumplimiento.</i>
1999	1999
29. Aroldo G. Camposeco Montejo	<i>Viabilidad para implementar y usar los idiomas indígenas en la administración pública municipal. El caso de los idiomas qanjobalanos.</i>
30. Douglas G. Mazariegos Marroquín	<i>Análisis de las políticas social y económica del gobierno en relación al desarrollo sostenible durante el período 1992-1997.</i>
31. Bruno A. Busto Devaux	<i>El turismo y la organización social de San Antonio Aguas Calientes.</i>
32. Jorge García Sapón	<i>Autoritarismo, transición y democracia. Un análisis de coyuntura. 1997, 1998 y 1999.</i>
33. Sergio Fernando Bahr Caballero	<i>Condiciones y expectativas de los excombatientes de URNG para la reinserción.</i>
34. Marvin Norberto Morán Corzo	<i>Perfil ocupacional y pobreza de los habitantes de los asentamientos precarios en la ciudad de Guatemala.</i>
2000	2000
35. Carlos Antonio Avalos Moreira	<i>Participación política maya en Guatemala. Comité Cívico XEL-JU.</i>
36. Carlos E. Hernández Santos	<i>El movimiento maya como nuevo actor social en la escena de la realidad étnica. Nuevas demandas.</i>
37. José Efraín Pérez Xicará	<i>Las cooperativas como instrumentos para elevar el nivel de vida y mejorar el status social de los</i>



	<i>pequeños y medianos productores de café.</i>
38. Florencio Torres Oliva	<i>Desintegración familiar en el municipio de Guatemala.</i>
2001	2001
39. Christian M. Calderón Cedillos	<i>La política educativa del Estado guatemalteco 1944-2000.</i>
40. Manolo E. Vela Castañeda	<i>La transición en la transición. Reconversión militar en Guatemala, 1997-1999.</i>
41. Fisdi Rohodiczon Flores Pinto	<i>La descentralización como instrumento eficaz para ensanchar los niveles de participación comunitaria en el espacio del gobierno municipal guatemalteco.</i>
2002	2002
42. Demetrio Antonio Pérez Ordoñez	<i>El fútbol, los medios de comunicación y sus efectos en la sociedad.</i>
43. Mike Hangeló Rivera Contreras	<i>La situación actual del petróleo, la teoría sociológica de la dependencia y los contratos de la cuenca Petén Norte: 2-85 y 1-92.</i>
44. Marcio Palacios Aragón	<i>La configuración del resarcimiento como política pública en el marco de la transición hacia la democracia en Guatemala (2000-2002).</i>
45. Germán Eduardo Álburez Pellecer	<i>Dos percepciones del capitalino en la novela guatemalteca escrita durante el conflicto armado interno.</i>

Fuente: Tesario del Centro de Documentación de la Escuela de Ciencia Política.

## Anexo 7

### Pensum de la Licenciatura en Sociología

<b>PRIMER SEMESTRE</b>
Introducción a la Filosofía
Economía I
Introducción a la Sociología
Ciencia Política I
Lenguaje y Técnicas de Estudio e Investigación
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>
Lógica
Economía II
Sociología de Guatemala

Ciencia Política II
Matemática
<b>TERCER SEMESTRE</b>
Historia de las Ideas Políticas I
Geografía Económica y Humana Mundial
Historia Económica y Social Universal
Administración Pública de Guatemala
Estadística I
<b>CUARTO SEMESTRE</b>
Historia de las Ideas Políticas II
Principios de Derecho
Introducción a las Relaciones Internacionales
Introducción al Estudio de la Metodología
Estadística II
<b>QUINTO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica I
Antropología General y Etnografía
Historia Económica y Social de Guatemala
Demografía
Metodología de las Ciencias Sociales
<b>SEXTO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica II
Psicología Social
Historia Económica y Social de América Latina
Sociología Política I
Técnicas de Investigación Social
<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica III
Sociología Rural
Teoría de la Diferenciación Social
Sociología Política II
Epistemología
<b>OCTAVO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica IV
Sociología Urbana e Industrial
Sociología de la Cultura y el Ocio
Sociología del Desarrollo
Antropología Social y Etnografía de Guatemala
<b>NOVENO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica Contemporánea I
Teoría de las Organizaciones y Movimientos Sociales
Sociología de la Comunicación
Análisis Sociológico de la Realidad Nacional
Planificación y Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social
<b>DÉCIMO SEMESTRE</b>
Teoría Sociológica Contemporánea II
Sociología del Poder Político
Filosofía Social
Sociología del Conocimiento
Seminario de Tesis

