



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA

CONSTRUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA
SOCIOLÓGICA EN CHILE. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS
ACTUALES DE ESTUDIO.

Por
CATALINA TAPIA PIZARRO

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado de Magíster en Sociología

Directora de Tesis:
Consuelo Araos

Comisión de Tesis:
María Soledad Herrera
María Beatriz Fernández

Enero, 2020.
Santiago, Chile.
©2020, Catalina Tapia Pizarro.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a las directoras y directores de las escuelas de sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Diego Portales, la Universidad Andrés Bello (sedes Santiago y Viña del Mar), la Universidad Arturo Prat, la Universidad Central sede La Serena, y la Universidad de Valparaíso quienes amablemente accedieron a participar en la investigación y me permitieron el acceso a los programas de los cursos de las líneas de teoría sociológica de cada una de las escuelas.

También quisiera agradecer a los expertos y expertas de las líneas de teoría sociológica de las escuelas, que accedieron a una entrevista y que, con su apoyo, ayudaron a complejizar y complementar los resultados de la investigación.

Por último, quisiera agradecer a CONICYT por su apoyo financiero a la investigación (CONICYT 2018/ MAGÍSTER CONICYT NACIONAL/2018-22180879).

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	i
ÍNDICE DE CONTENIDOS	ii
ÍNDICE DE TABLAS	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	v
RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	5
3. MARCO TEÓRICO	6
3.1. Teoría sociológica	6
3.1.1. <i>La teoría como delimitación de la disciplina sociológica</i>	6
3.1.2. <i>Vacíos en la teoría, críticas desde el feminismo y las teorías decoloniales.</i> .8	
3.1.3. <i>La teoría sociológica en Chile</i>	11
3.2. La debilidad epistemológica y el currículum universitario de la sociología....	16
3.3. Mercantilización y acreditación en la Educación Superior en Chile	19
4. METODOLOGÍA	24
4.1. Programas de las asignaturas	24
4.1.1. <i>Selección de casos y fuente de datos</i>	25
4.1.2. <i>Operacionalización</i>	26
4.1.3. <i>Plan de análisis</i>	28
4.2. Expertos de línea de teoría	28
4.2.1. <i>Selección de datos y fuentes de datos</i>	29
4.2.2. <i>Operacionalización</i>	29
4.2.3. <i>Plan de análisis</i>	30

5. RESULTADOS.....	32
5.1. Caracterización escuelas	33
5.2. Caracterización de profesores	37
5.2.1. <i>Relación cursos - profesores</i>	37
5.2.2. <i>Género de los profesores</i>	40
5.2.3. <i>Pregrado de los profesores</i>	42
5.2.4. <i>Posgrado de los profesores</i>	47
5.3. Caracterización de las líneas de teoría sociológica	55
5.3.1. <i>Número de cursos en las líneas de teoría</i>	55
5.3.2. <i>Estructura de las líneas de teoría</i>	57
5.4. Estructura lecturas y autores	67
5.4.1. <i>Estructura de las lecturas</i>	67
5.4.2. <i>Estructura de los autores</i>	72
5.5. Caracterización de autores y temáticas dentro de las líneas de teoría sociológica.....	78
5.5.1. <i>Autores y número de lecturas</i>	78
5.5.2. <i>Nacionalidad de los Autores</i>	82
5.5.3. <i>Género de los autores</i>	92
5.5.4. <i>Núcleo de autores</i>	101
5.5.5. <i>Temáticas o compilaciones de los programas</i>	111
6. CONCLUSIONES.....	122
BIBLIOGRAFÍA.....	129
ANEXOS	136
A1. Cuestionario experto línea de teoría.....	136
A2. Listado Autores de los Programas.....	138

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4-1. Operacionalización lecturas.....	27
Tabla 4-2 Operacionalización entrevistas expertos de línea.....	29
Tabla 5-1. Caracterización escuelas de la investigación.....	34
Tabla 5-2. Caracterización escuelas de la investigación.....	35
Tabla 5-3. Número de profesores y cursos por universidad.....	38
Tabla 5-4. Carrera de pregrado de los profesores.....	42
Tabla 5-5. Universidad de pregrado de profesores.....	44
Tabla 5-6. Composición de profesores según grado académico más alto.....	48
Tabla 5-7. Distribución países de posgrado de profesores.....	50
Tabla 5-8. Número de cursos de teoría por escuela.....	56
Tabla 5-9. Cursos de las líneas de teoría según escuela.....	59
Tabla 5-10. Cursos de las líneas de teoría según escuela.....	60
Tabla 5-11. Promedio de lecturas por curso según escuela.....	68
Tabla 5-12. Promedio de autores por curso según escuela.....	73
Tabla 5-13. Relación autores y lecturas según escuela.....	75
Tabla 5-14. Frecuencia de número de lecturas de autores.....	79
Tabla 5-15. Autores con el mayor número de lecturas asociadas.....	80
Tabla 5-16. Nacionalidad de los autores.....	83
Tabla 5-17. Núcleo Central de Autores.....	108
Tabla 5-18. Temáticas Programas Teoría Sociológica.....	117

ANEXOS

Tabla A2. Autores según número de lecturas.....	138
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5-1. Distribución de los profesores según género.....	41
Figura 5-2. Carrera de pregrado de los profesores según escuela.....	43
Figura 5-3. Composición de universidad de pregrado de los profesores por escuela.	45
Figura 5-4. Grado académico más alto de profesores según escuela.	49
Figura 5-5. Distribución países de posgrado de profesores por escuela.	52
Figura 5-6. Dimensiones asociadas a las características de los profesores.....	54
Figura 5-7. Organización Líneas de Teoría.	57
Figura 5-8. Estructura lecturas de los cursos de la línea de teoría por escuela.	69
Figura 5-9. Factores que influyen en el número de lecturas por curso.	72
Figura 5-10. Estructura autores de los cursos de la línea de teoría por escuela.	74
Figura 5-11. Relación entre el número de lecturas por escuela y promedio de lecturas por autor.	76
Figura 5-12. Distribución de la nacionalidad de los autores según escuela.....	86
Figura 5-13. Entrevistas Expertos - Temáticas Latinoamericanas.....	92
Figura 5-14. Género de los autores y pertenencia a Latinoamérica y Chile.	93
Figura 5-15. Distribución de las lecturas según género del autor según escuela.....	95
Figura 5-16. Entrevista a Expertos - Género.....	101
Figura 5-17. Centralidad de los autores.	103
Figura 5-18. Centralidad de Autores según escuela.....	104
Figura 5-19. Relación promedio de lecturas, repetición de los autores y porcentaje de autores periféricos.	105
Figura 5-20. Distribución de la centralidad de los autores según género y nacionalidad.	107
Figura 5-21. Distribución Género - Nacionalidad de los autores según escuela.	110
Figura 5-22. Composición de las escuelas según tema.....	119

RESUMEN

Considerando la relevancia de la teoría sociológica para la sociología, en la presente investigación se caracteriza el contenido de la enseñanza actual de la teoría sociológica en las escuelas chilenas de sociología. Para ello se analizaron los programas de los cursos de teoría sociológica de nueve escuelas de sociología por medio del análisis de contenido cuantitativo y las características de los docentes encargados de los cursos. Esta información fue complementada con entrevistas a expertos de las líneas de teoría de las escuelas, con el objetivo de profundizar la comprensión que se tiene de los cursos de teoría. Los resultados obtenidos sugieren la existencia de un sesgo eurocentrista y de género en el contenido de los programas, así como también en la formación y características de los docentes de teoría sociológica. Adicionalmente, se observa la existencia de una alta variabilidad entre las escuelas de los contenidos y de autores abordados en los programas, los cuales se estructuran en torno a un pequeño núcleo de temas y autores que se encuentran en la gran mayoría de las escuelas analizadas.

PALABRAS CLAVE: Teoría Sociológica, Educación Superior, Chile, Sociología de la Sociología.

1. INTRODUCCIÓN

La sociología en Chile es una disciplina que ha sido particularmente afectada por el desarrollo histórico del país. Comenzando las primeras escuelas en los años 50, el desarrollo de la disciplina al interior de las universidades se vio interrumpida con el golpe militar en el año 1973 y la dictadura militar que le siguió hasta el año 1989 (Garretón, 2005). Durante este periodo se cerraron escuelas, y el desarrollo de la sociología al interior de las universidades se paralizó casi por completo (Baño, 2012). Este hecho, entre otros, marcó profundamente el contenido del pensamiento sociológico del país, los temas que aborda, la función que se le otorga a la teoría sociológica, y la función de la sociología en la sociedad chilena en general. En este sentido, la teoría sociológica no está aislada del desarrollo y contexto histórico en la que se desarrolla, ni de las tensiones y relaciones que se dan entre los distintos actores dentro y fuera suyo.

Considerando lo anterior, la presente investigación aborda qué es lo que se enseña actualmente al interior de las escuelas, particularmente en cursos asociados al área de teoría sociológica, que se configuran como los primeros acercamientos de los futuros sociólogos a estos temas. La teoría sociológica es la principal herramienta que tienen los sociólogos para dar sentido a los problemas que observan en la realidad social, ofreciendo diversas respuestas a cómo se organizan sus individuos, cuál es la capacidad de acción que éstos tienen dentro de la sociedad, o cómo cambian y se mantienen distintas instituciones sociales a lo largo del tiempo (Seidman, 2016), siendo la teoría aquello que define los límites y le da identidad a la disciplina (Luhmann, 2009).

En este sentido, existen diversas investigaciones que han caracterizado la preponderancia de distintas corrientes teóricas en Chile. Por ejemplo, Ramos (2005) analiza los principales paradigmas utilizados en investigaciones publicadas por sociólogos chilenos durante los años 2000 a 2005, llegando a la conclusión que el positivismo y pospositivismo son las corrientes teóricas más utilizadas por los sociólogos y sociólogas durante esos años. Por

otro lado, Millán (2007) caracteriza los autores y corrientes teóricas que profesores de sociología de diez universidades en las ciudades de Santiago y Valparaíso consideran como más relevantes para su ejercicio docente. Entre sus resultados Millán destaca la valoración de Max Weber como principal referente clásico, la preferencia por Bourdieu como nuevo referente contemporáneo, y la emergencia de la Teoría de Sistemas por sobre otras corrientes como el Estructuralismo y Posestructuralismo, la Fenomenología, o la Teoría Crítica.

Sin embargo, en ambos casos las investigaciones abordan las corrientes preferidas por los profesores de sociología, y aquellas que son utilizadas por sociólogos y sociólogas ya titulados en sus investigaciones, pero no se aborda el contenido efectivamente impartido dentro de las escuelas de sociología. Simbürger & Undurraga (2013) presentan una aproximación más cercana al análisis del contenido sociológico en las escuelas de sociología en Chile. A través del análisis de las mallas de las carreras de sociología del país, los contenidos de los cursos de teoría sociológica y de sociología de género, y la composición de género de las profesoras y profesores de estos cursos, las autoras abordan la invisibilización del género dentro de la teoría sociológica, la relevancia del género como temática en las mallas, y la desigualdad en torno al género de los docentes de los cursos.

La investigación de Simbürger & Undurraga aborda directamente el contenido de las mallas de las escuelas de sociología, sin embargo, se enfoca predominantemente en la variable género, y no en el contenido de los cursos desde una perspectiva general. En este sentido, existe un vacío en la literatura sobre qué es lo que efectivamente se enseña en las escuelas de sociología del país en términos de teoría.

La presente investigación busca reducir esta brecha de conocimiento por medio de la caracterización del contenido de la enseñanza actual de la teoría sociológica en las escuelas de sociología en Chile. Con ello, se busca dar cuenta de cuál es el estado de la sociología al interior de las universidades, considerando el desarrollo histórico que ha

tenido la disciplina desde sus inicios, que la ha llevado a tener sesgos masculinos (Madoo & Nierbrugge, 2007), y europeos y norteamericanos (Mignolo, 2002; Quijano, 2000) en su contenido. Y considerando, además, el contexto sociopolítico en el que se desenvuelven las escuelas de sociología, que involucra, por ejemplo, las demandas estudiantiles feministas del año 2018 (Bulnes, 2018; Urzúa Martínez, 2018; Rodríguez, 2018), el contexto geográfico Capital-Regiones (Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015) en el cual se insertan las escuelas, y la alta competitividad entre las escuelas en el mercado de la educación superior en Chile (Rodríguez-Ponce, Fleet, Pedraja-Rejas, & Rodríguez-Ponce, 2012).

En este sentido, la teoría sociológica y su reproducción no ocurren en un vacío, sino que se encuentran afectadas por diversos contextos en diferentes niveles que se estructuran e interactúan entre sí, y que configuran el conocimiento teórico que actualmente se imparte en las escuelas de sociología del país.

La presente investigación se organiza en torno a las siguientes secciones: (1) la presentación de los *objetivos de investigación* que orientan el trabajo de la misma; (2) la definición de un *marco teórico* en el cual se abordan las principales dimensiones asociadas al contenido de la teoría sociológica en el marco del desarrollo histórico de la disciplina y en el marco de la educación superior chilena; (3) la descripción de la *metodología* utilizada en la investigación, la cual se basa principalmente en el análisis de contenido cuantitativo de los programas de los cursos de las líneas de teoría sociológica de las escuelas de sociología, y entrevistas a expertos de las líneas de teoría de las diversas escuelas; (4) la presentación de los *resultados*, organizados en torno a la caracterización de los profesores encargados de los cursos de teoría sociológica, la caracterización de las líneas de teoría de las escuelas, la estructura de las lecturas y autores dentro de los cursos, y la caracterización de los autores y temas abordados en los programas de los cursos; y (5) se presentan las principales *conclusiones* de la investigación, así como también una discusión de las ventajas y limitaciones de la misma.

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

General:

- Caracterizar el contenido de la enseñanza actual de la teoría sociológica en las escuelas chilenas de sociología.

Específicos:

- Caracterizar a los profesores de los cursos de teoría del país, e identificar si estas características influyen en los contenidos de los programas.
- Caracterizar el contenido de los cursos de teoría sociológica en las escuelas de sociología en Chile.
- Siguiendo las perspectivas de las epistemologías de género y decoloniales, identificar si existen vacíos en los contenidos de teoría con respecto a la visibilización del aporte de las mujeres, y de autores latinoamericanos a la disciplina.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Teoría sociológica

3.1.1. La teoría como delimitación de la disciplina sociológica

La sociología es una disciplina relativamente joven que surgió como una manera de comprender los cambios que las sociedades occidentales estaban viviendo entre los siglos XVIII y XIX. El aumento de los centros urbanos con mayor densidad poblacional y las diversas revoluciones culturales, económicas y políticas que ocurrieron en esos años llevaron a los primeros teóricos a buscar respuestas sobre el por qué de los cambios que presenciaban y a buscar respuestas a los nuevos problemas sociales que las sociedades modernas presentaban (Lemert, 2016).

Una de principales tareas que abordaron los nuevos sociólogos giró en torno a establecer a la sociología como una disciplina en sí misma, y distinta de otras como la psicología, antropología o economía. Dentro de éstos, los esfuerzos más conocidos vienen dados por Durkheim. Para él lo que define la particularidad de la sociología es su objeto de estudio, que denominó hechos sociales, que son irreductibles a otros objetos de estudios de otras disciplinas, y que se caracterizan por ejercer coacción sobre los individuos, influyendo en sus valores, acciones y moral (Durkheim, 2001). El estudio de los hechos sociales sería, entonces, algo particular a la sociología y que ninguna otra disciplina abordaría.

Sin embargo, otros autores han desechado la idea del estudio de un objeto en particular como identitario de la sociología como disciplina, proponiendo en cambio que es el establecimiento de preguntas (Lemert, 2016; Siedman, 2016) y cómo estas se responden (Luhmann, 2009) lo que define a la sociología.

Las preguntas que se han planteado abordan la relación entre el individuo y la sociedad, y cuestionan el cómo se da la acción social, cómo se da el orden social y cómo se da el cambio social (Joas & Knöbl, 2016). Estas preguntas apuntan a cuál es la capacidad de

agencia de los individuos de influir en lo social, cuánto afecta lo social en ellos, cómo se estabiliza en lo que reconocemos como sociedad, y cómo ésta, una vez estabilizada, es susceptible al cambio.

Siguiendo esta línea, Luhmann (2009) desecha la pregunta sobre cuál es el objeto de estudio de la sociología, y afirma que la identidad de la sociología gira en torno a una pregunta particular, que es la pregunta del cómo. Para establecer esto, Luhmann argumenta que ninguna disciplina podrá abarcar de forma completa el contenido y explicaciones de un objeto de estudio, existiendo la posibilidad de que varias disciplinas aborden un mismo objeto, por lo que no constituiría un criterio de diferenciación entre ellas. Lo mismo ocurre en términos metodológicos: una disciplina no puede ser definida por la metodología que utiliza puesto que diversas disciplinas pueden utilizar una misma metodología desdibujando los límites e identidades entre ellas.

Una vez establecido esto, Luhmann sostiene que la pregunta que promueve el desarrollo de la teoría social y que delimita y justifica la existencia de la sociología es la pregunta sobre *¿cómo es posible el orden social?* Esta pregunta apunta a la condición de posibilidad de la disciplina, es siempre contingente, puesto que concibe dentro de sí la posibilidad de que el orden social no sea posible; y nunca será resuelta por completo puesto que las condiciones empíricas en las que se desarrolla el orden social son siempre cambiantes.

De este modo, la pregunta sobre la posibilidad del orden social se constituye como el motor que orienta y motiva el desarrollo de la sociología, y que le confiere su identidad como una disciplina distinta a otras, puesto que ninguna otra aborda sus objetos de estudio desde la perspectiva sociológica. La pregunta por la posibilidad del orden social no se puede responder sino a través del desarrollo de la teoría social. En este sentido, la teoría sociológica, no solo es una arista importante del quehacer sociológico, sino que es la condición de posibilidad de la existencia de la disciplina, distinguiéndola de otras.

3.1.2. Vacíos en la teoría, críticas desde el feminismo y las teorías decoloniales.

El desarrollo de la disciplina y teorías sociológicas no se ha dado en un vacío, y obedece, en cambio, a tendencias históricas concretas, que han marcado los contenidos desarrollados al interior de ésta. Bajo esta premisa, las corrientes feministas y decoloniales han planteado la crítica de que el conocimiento producido al interior de la sociología representa un punto de vista particular que ha excluido sistemáticamente el aporte de las mujeres a la disciplina debido a las condiciones históricas en las que ésta se desarrolló (Quintero, 2013; Madoo & Niebrugge, 2007), y que impone una visión europea colonialista sobre otras sociedades en las que se desarrolla la sociología, como la latinoamericana (Lander, 2000; Mignolo, 2002).

La negación del aporte femenino a la disciplina viene dada desde los orígenes de ésta. Puesto que la sociología se desarrolló en el contexto del capitalismo industrial europeo de fines del siglo XIX e inicios del XX, los cambios de interés para la teoría sociológica, que se desarrollaba en un ambiente académico altamente masculinizado, se daban en la esfera pública, en el mundo del gobierno y del trabajo, contextos en los cuales participaba mayoritariamente la población masculina (Abott, Wallace & Tyler, 2005). Interés en los cambios en la esfera pública implicó que desde los inicios de la sociología no hubo interés sistemático de abordar temáticas asociadas con las mujeres ni de considerar al género como una variable de interés para la disciplina (Ibíd.). A lo anterior ha de sumársele el hecho de que las mujeres se encontraban en una situación adversa al interior del mundo académico. En ese contexto, al trabajo académico y de investigación de las mujeres se les negaba el mismo valor que al de sus contrapartes masculinas (Madoo & Niebrugge, 2007).

Durante el desarrollo de la disciplina, ha existido, no solo una invisibilización del aporte de las mujeres a ésta, sino una invisibilización de la idea de que los fenómenos sociales afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres, y que las mujeres experimentan fenómenos sociales particulares a ellas. Esta invisibilización no solo tiene el efecto de

negar los aportes de las mujeres al desarrollo de la disciplina, como objeto y como sujetos generadores de conocimiento, sino que su omisión tiene consecuencias en las visiones epistemológicas que la sociología desarrolla sobre la realidad social. En este sentido, la epistemología de género critica el establecimiento de la mirada masculina como universal y neutral, indicando que el conocimiento sociológico estaría masculinamente sesgado (Padrón, 2007; Palacios, 2008), llevando a vacíos y puntos ciegos en las teorías que la disciplina elabora.

Situación similar ocurre en el contexto chileno, donde Simbürger & Undurraga (2013) identifican tres formas de invisibilizar la temática de género al interior de los cursos de teoría sociológica: “1) excluir el género como eje central de cualquier pensamiento sociológico, 2) la omisión de autoras mujeres del canon sociológico, desde su fundación hasta hoy, 3) la ausencia de docentes mujeres en los cursos de teoría sociológica” (p.183). Estas tres formas de invisibilización se configuran en las escuelas del país para excluir el pensamiento y perspectivas femeninas, lo que lleva a ausencias en el conocimiento teórico que se enseña al interior éstas, y que se reproduce en los nuevos estudiantes en su interior.

El conocimiento en sociología no solamente ha sido criticado por la omisión de perspectivas femeninas dentro de él, sino que también ha sido criticado por el carácter eurocentrista de sus conceptos, teorías y categorías (Alvares, 2011; Bortoluci & Jansen, 2013; Mignolo, 2002; Quijano, 2000). Esto implica que sus categorías fundamentales fueron creadas a partir de un tiempo, lugar y sociedad particular, y que, además, éstas contienen una visión colonialista a partir de la cual la sociología ha elaborado sus interpretaciones del mundo y sociedad (Lander, 2000). Históricamente dentro de la sociología se ha naturalizado la visión europea como universal, dejando de lado las particularidades de otras sociedades, como las latinoamericanas, e imponiendo un sistema de clasificación jerárquico que las posiciona por debajo de las europeas (Coronil, 1996).

Esta situación ha sido criticada también por sociólogos chilenos como Pedro Morandé (2017; 1987) quien critica los paradigmas de la modernidad en la sociología por no considerar la especificidad, historicidad, ni identidad latinoamericana, relegando a la región como periferia, sin que la sociología latinoamericana cuestione la idea de la modernidad y las concepciones y dualidades que ésta conlleva.

A partir de estas críticas han surgido diversos proyectos que abordan el eurocentrismo en el conocimiento sociológico. Dentro de éstos se destaca Mignolo (2002) quien elabora un programa que busca decolonizar las ciencias sociales, es decir, “producir, transformar y diseminar conocimiento que no es dependiente de la epistemología de la modernidad noratlántica – las normas de las disciplinas y los problemas del noratlántico - pero que, por el contrario, respondan a las necesidades de las diferencias coloniales” (p.80). De este modo, una sociología decolonial debiese elaborar un acervo de conceptos, teorías y categorías que son independientes de la epistemología eurocentrista que tradicionalmente ha permeado la disciplina.

El eurocentrismo en la sociología no solo se refleja en el conocimiento que circula en ella sino también en cómo y dónde éste se produce y distribuye. En este sentido, Connell (2017; 2014), basándose en lo postulado por Hountondji (1997), habla de una división del trabajo en donde el rol de la periferia (hemisferio sur) es proveer de datos a la metrópolis (Europa y Norteamérica) y aplicar el conocimiento que de ésta emana. Por su parte, el rol de la metrópolis, además de producir su propia información, es recolectar aquella producida por la periferia y producir nuevas teorías, para luego exportarlas a la periferia.

Dentro de esta relación, los intelectuales y académicos de las universidades siguen patrones similares: aquellos del hemisferio sur adquieren prestigio si es que obtienen sus títulos en universidades de la metrópolis, mientras que académicos de la metrópolis viajan a la periferia para realizar ponencias y coordinar proyectos de recolección de información del hemisferio sur (Connell, 2017). El movimiento de capital humano de metrópolis-

periferia y viceversa se ha visto exacerbado por el contexto de competitividad de las universidades. Para distinguirse entre ellas, las universidades de la periferia privilegian la presencia de académicos que hayan obtenido sus títulos en universidades de la metrópolis, y que se encuentren en el circuito académico de la metrópolis, por ejemplo, publicando en revistas académicas, o citando y utilizando teorías y temáticas de la metrópolis (Ibíd.).

3.1.3. La teoría sociológica en Chile

En Chile la sociología al interior de las universidades se ha enfrentado a una serie de sucesos sociohistóricos particulares que han marcado su desarrollo. Si bien ya para los años 30 existían cátedras de sociología en ciertos planes de estudios de la Universidad de Chile, como en educación, arquitectura o servicio social (Brunner, 1988), es en la década de los cincuenta en donde se crearon las primeras escuelas de sociología propiamente tal. Entre las primeras se encuentran el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad de Chile en 1951, la Escuela de Sociología de la misma universidad el año 1958; la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Escuela Latinoamericana de Sociología (ELAS) al alero de la anterior, ambas creadas en 1957 con apoyo de la UNESCO; y la Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1959 (Ruiz Bruzzone, 2015).

Siguiendo la estructura de organización de la disciplina sociológica planteada por Garretón (2007), desde esta década inicial de los cincuenta hasta el año 1973 la sociología en las universidades y en el país en general se encontraba en un periodo de “institucionalización y profesionalización”. Durante éste, la sociología estuvo marcada por una tendencia a la sociología científica empírica con un enfoque teórico orientado al funcionalismo, a la modernización y a la idea de “desarrollo” (Ibíd.).

Durante esta época el Instituto de Sociología de la Universidad de Chile tuvo un rol central en el cambio a nivel nacional, desde una sociología de ensayo a una sociología fundamentada en trabajos científicos y empíricos. Esto se logró a través de la internacionalización de estudiantes en Europa y Estados Unidos, el establecimiento de una biblioteca especializada, y el inicio de estudios de campo en torno a las temáticas de la propiedad de tierra agrícola, educación, políticas públicas e industrias (Garretón, 2005). Por su parte, la Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, dirigida en su momento por el jesuita Roger Vekemas, adoptó perspectivas que enfatizaban la filosofía y la doctrina sociales de la Iglesia Católica (Ibid.).

En la década de los sesenta, la disciplina entró en un periodo de auge caracterizado por la conformación de una masa crítica de profesionales, egresados de las nuevas escuelas de sociología, y por un aumento en la matrícula de estudiantes de ciencias sociales, pasando de ser un 10,4% del total de la matrícula universitaria a un 15,0% (Garretón 2005, p.372).

Estos profesionales se posicionaron en un mercado laboral en expansión, insertándose en las universidades, instituciones del Estado, y otras organizaciones, como sindicatos, cooperativas campesinas e instituciones asociadas a la Iglesia Católica (Ruiz Bruzzone, 2015). Las principales temáticas abordadas durante esta década giraban en torno a la marginalidad social, la dependencia, la reforma universitaria, los procesos de movilización popular asociados a la industrialización, urbanización, la reforma agraria, y la creciente participación electoral en Chile (Atria & Lemaitre, 1983, citado en Ruiz Bruzzone, 2015), mientras que las principales corrientes teóricas utilizadas eran el funcionalismo y el marxismo (Garretón, 2007).

En términos académicos, durante esta década las escuelas de sociología chilenas tendieron a adoptar programas de estudio basados en el modelo estadounidense de currículo mixto. Esto implicaba tener una serie de cursos introductorios en filosofía, historia, matemáticas,

entre otros, para luego, en años más avanzados de la malla, especializarse en temáticas y teorías propiamente sociológicas (Garretón, 2005).

A fines de los sesenta coexistían dos proyectos sociológicos principales. El primero enfatizaba el trabajo científico profesional de la disciplina, tomando como principales corrientes el estructural funcionalismo y las metodologías cuantitativas, y abordando temáticas como el desarrollo y la modernización (Garretón, 2005). Un segundo proyecto, crítico-intelectual, tenía como base a el marxismo estructural, y abordaba las temáticas de la dependencia capitalista, y la transición al socialismo (Ibíd.).

Sin embargo, el desarrollo de la sociología tuvo un quiebre con el Golpe de Estado en el año 1973. Una vez instalada la dictadura militar en el poder, se interrumpió el desarrollo de la disciplina por medio de la clausura o paralización de las carreras pregrado – la Universidad Católica cerró la carrera en 1976, mientras que la Universidad de Chile cerró el ingreso a nuevos alumnos en 1981 (Garretón, 2007), a lo que se agrega el cierre de centros de investigación, la disminución de los recursos públicos que financiaban a estas instituciones, la disminución del aparato público que era fuente de empleo para muchos sociólogos, y la persecución a sociólogos destacados (Baño, 2012).

Debido a la falta de espacio en las universidades para el desarrollo de la disciplina, surgieron una variedad de centros académicos independientes (Barrios & Brunner, 1988) de carácter interdisciplinario y organizados en torno a un área o problema en particular (generalmente la descripción, análisis e interpretación de la nueva realidad en Chile a partir del golpe del 1973), financiados en su mayoría por fundaciones extranjeras (Garretón, 2007).

Durante este período la sociología cambió de foco, pasando de “un canon centrado en el concepto de estructura social hacia otro que enfatizaba el concepto de cultura, asumida ésta como un sistema de valores” (Alvarado & Santander, 2003, p. 135), producto del

desbaratamiento de paradigmas y proyectos sociológicos establecidos. En este sentido, se abordan temas como la identidad, la juventud, la etnicidad, el género, el actor, el sujeto, la territorialidad, entre otros tópicos (Baño, 2012). La sociología, además, se centró en criticar el modelo político implantado por la dictadura, teniendo como empresa principal la realización de estudios sobre la realidad social chilena en aras de la restauración de la democracia (Baño, 2012; Garretón, 2007). Por último, el hecho de que muchos sociólogos hayan escapado de la persecución en el exterior implicó una fuerte influencia extranjera en el desarrollo de sus carreras profesionales y académicas, llevando a la relevancia de nuevos paradigmas en el quehacer sociológico de chilenos, que remarcaban la importancia de la “no determinación estructural, la importancia de los actores sociales, la cuestión de la democracia, la dimensión cultural y del discurso” (Garretón, 2007, p.215).

Una vez que Chile volvió a la democracia el año 1990, se reformuló un nuevo modelo de las ciencias sociales. La tendencia crítica que había caracterizado a la sociología durante los años 1973 a 1989 desapareció en función de apoyar los proyectos democráticos de la década de los noventa (Garretón, Cruz & Espinoza, 2010). Durante esta década, debido a la reapertura de viejas escuelas, la creación de nuevas carreras de sociología en las nuevas universidades privadas, y el retorno al país de sociólogos previamente en el extranjero (Ruiz Bruzzone, 2015), la sociología sufre una expansión en cuanto al número de carreras y estudiantes de sociología en el país, lo que deriva en una masa de nuevos profesionales sociabilizados en las nuevas tendencias de la disciplina.

A partir de los noventa se observa una diversificación en las temáticas de interés para la sociología chilena. Algunas temáticas incluyen: el cambio de régimen vivido en Chile y sus consecuencias para el país, la dominación, exclusión y sometimiento de diversos sectores de la sociedad, el estudio de los años en que Chile estuvo bajo mando militar, sus consecuencias sociales y las violaciones a los derechos humanos, y un creciente interés por temas culturales, como la identidad, medios de comunicación, transformaciones culturales, entre otras (Ruiz Bruzzone, 2015; Garretón 2007).

Durante estos años se llevó a cabo un proceso de profesionalización de la disciplina que implicó una “tecnificación del quehacer sociológico y una preocupación por temas y problemas específicos” (Baño, 2012, p.94). Esto trajo consigo una pérdida de la búsqueda y utilización de los grandes paradigmas y visiones generalizadoras de antaño; y el cambio de foco a temáticas de corte micro, en donde el valor de la disciplina vendría dado por su fuerte conocimiento metodológico más que su aporte teórico a la comprensión de la realidad (Baño, 2012; Brunner, 1998).

Desde principios del siglo XXI, se ha observado una tendencia por parte de la sociología chilena de utilizar corrientes de investigación positivistas y postpositivistas, que perciben la sociedad como una realidad objetiva y diferenciada del investigador, con la posibilidad de establecer estándares de neutralidad y objetividad; en términos metodológicos estas posturas consideran que es posible analizar la realidad a través de modelos estadísticos de predicción y relacionamiento de variables (Ramos, 2005). Esta predilección por el positivismo y postpositivismo ha llevado a que se deje de lado teorías de corte marxista, que eran predominantes en los periodos anteriores de la disciplina (Ibíd.), y pretensiones de elaboración de grandes proyectos teóricos optando, en cambio, por el uso pragmático de teorías micro que abordan problemas concretos, sin necesariamente un compromiso férreo a alguna corriente en particular (Luckett, 2009).

De esta manera, la teoría sociológica, y específicamente la teoría sociológica chilena, no existe en un vacío, sino que se encuentra perpetuamente impactada por factores externos a ella, ya sea sociales, históricos, políticos, o económicos, que han influenciado qué teorías, perspectivas y temáticas predominan en el campo sociológico en un período determinado. En base a estos cambios, las universidades chilenas y las escuelas de sociología han desarrollado corrientes teóricas y pedagógicas particulares producto de las decisiones tomadas frente a estos contextos y contingencias, y que se han cimentado en tradiciones propias de cada una de ellas.

3.2. La debilidad epistemológica y el currículum universitario de la sociología

En la pregunta por la posibilidad del orden social se encuentra la identidad de la disciplina sociológica, sin embargo, existen diversas maneras y teorías con las que ésta puede ser respondida. En este sentido, la sociología ha sido descrita como una disciplina “heterogénea y multiparadigmática” (Schneickert et al, 2019), una disciplina un tanto indisciplinada (Bourdieu, 2000), y como un ejemplo de una estructura de conocimiento horizontal sin jerarquía (Bernstein, 1999).

Siguiendo el argumento de Jubber (2006), la sociología presenta una debilidad epistemológica caracterizada por una falta de consenso para el establecimiento de un núcleo canónico de conocimiento, existiendo distintos paradigmas según las visiones que se tienen de la sociología. Por ejemplo, entre aquellos que conciben la sociología como una ciencia y aquellos que perciben la sociología como una narrativa que le da sentido a la sociedad (Jubber, 2006), aquellos que ven la disciplina como analítica o crítica (Williams, Sloan & Brookfield, 2017), o entre diferentes paradigmas como el postpositivismo y posestructuralismo (Luckett, 2009).

En este sentido, más que estar organizada en torno a un canon consensuado de teorías y autores, la sociología se caracteriza por ser una “disciplina compilatoria dada a la contestación, fragmentación y cambio” (Jubber, 2006, p. 332). De esta manera, existen diversas compilaciones establecidas en torno a algún tema o paradigma en particular, que se seleccionan del catálogo total de obras sociológicas (Ibíd.). Sería entonces por este carácter compilatorio de la disciplina que las escuelas de sociología tendrían mayores libertades para seleccionar las diversas aproximaciones metodológicas y de contenido, si bien tendrían mayores dificultades para llegar a un consenso.

Una postura que adoptan algunas escuelas es asimilar las tendencias predominantes en escuelas que son consideradas como prestigiosas, generalmente de Europa o Estados Unidos, lo que limitaría el desarrollo de perspectivas particulares a cada región o sociedad,

y la pérdida de importancia de temáticas propias que para las sociedades europeas o estadounidenses puede que no sean preponderantes pero que para otros contextos sí lo son (Hendricks, 2006). Otra perspectiva habla de la construcción y establecimiento de un núcleo de facto de teorías y conocimientos dentro de la disciplina, de modo que, independiente del nivel de consenso que los sociólogos y profesores tengan del canon sociológico, en la práctica pedagógica inevitablemente se establece un núcleo canónico que se replica dentro de la disciplina (Schneickert et al, 2019).

Considerando ambas propuestas podría pensarse que ciertas compilaciones se encontrarán más presentes en las mallas de las carreras de sociología que otras, estableciendo el canon de facto del que hablan Schneickert et al (2019). Por ejemplo, compilaciones que lidian con las temáticas de la agencia y la estructura que, desde los años sesenta en adelante y promovidas principalmente por las ideas de Parsons, se han constituido como la dicotomía en torno a la cual se estructuran las teorías en sociología (Van Krieken, 2002), se encontrarán con mayor frecuencia en las mallas. Otro ejemplo de compilación relevante pudiese ser la teoría sociológica clásica, asociada principalmente a los “padres fundadores de la sociología”, es decir Marx, Weber y Durkheim (Alatas & Sinha, 2001; Parker, 1997); cuyas teorías se perfilan como la introducción de muchos de los estudiantes de sociología a la teoría sociológica, si bien este hecho ha sido criticado por su eurocentrismo y androcentrismo (Jubber, 2006; Alatas & Sinha, 2017)

A pesar de posibles estabilidades y repeticiones en las compilaciones de las mallas de sociología, el contenido concreto de los conocimientos entregados a los estudiantes queda a disposición de cada escuela, y puede ser afectado por una serie de condicionantes; por ejemplo, sucesos y contextos históricos y sociopolíticos en los que se desarrolla la disciplina.

Siguiendo a Ballantine et al (2016) y a Ferguson (2016), en términos de la formación de los futuros sociólogos y sociólogas, la falta de un núcleo consensuado de teorías y conocimientos disciplinares lleva (1) a una falta de base de criterios con la cual evaluar el conocimiento de los estudiantes y futuros sociólogos, (2) a la dificultad de definir y diseñar las mallas de las carreras de sociología, (3) a la dificultad de los sociólogos para posicionarse con una identidad definida frente a otros profesionales de otras disciplinas, y (4) a la tendencia de los profesores a replicar lo que les fue enseñado en sus respectivas escuelas, dificultando la existencia de un piso común sobre el cual definir metas de aprendizaje a lo largo de las carreras.

En el caso de la sociología, y asociado a la debilidad epistemológica de ésta, el cómo las escuelas han abordado estas dificultades varía distintivamente entre escuelas, ya sea en cómo está estructurada la forma de adquisición del conocimiento progresivo en las mallas (Cappell & Kamens, 2002; Berheide, 2005), o en el contenido del conocimiento que se entrega a los estudiantes en cada escuela (Scott, 2005), además del contexto institucional en el cual se enmarcan las universidades.

3.3. Mercantilización y acreditación en la Educación Superior en Chile

En el último tiempo las universidades chilenas han experimentado una serie de cambios asociados con el aumento de matrícula, la diversificación de ésta, el aumento del número de las universidades, y escaso financiamiento (Cancino & Schmal, 2014; Corvalán, Falabella & Rojas, 2011). Esto, sumado a la aplicación de lógicas capitalistas a la educación superior, ha llevado a lo que se ha denominado la mercantilización de las universidades (Canaan, 2002; Nunn, 2001; López & Moreno, 2016). Este fenómeno implica la adopción de lógicas de mercado en el quehacer de las universidades, la flexibilización de la universidad para que responda de manera más rápida a las necesidades del mercado, un mayor relacionamiento entre las universidades y empresas privadas, y un mayor interés de posicionar a las universidades en el mercado internacional (Nunn, 2001).

El interés por atraer a la mayor cantidad de alumnos en un escenario cada vez más competitivo ha llevado a las universidades a buscar una reputación de calidad y prestigio, y así obtener una ventaja por sobre otras universidades (González, Guzmán Valenzuela & Montenegro, 2016; Guzmán Valenzuela & Barnett, 2013; Rodríguez-Ponce et al, 2011).

En este contexto, la acreditación de las universidades chilenas ha adquirido especial relevancia puesto que es el “principal instrumento de política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile” (Fleet et al, 2014, p.450). Y si bien el concepto de calidad es amplio, sin que en la legislación chilena exista una definición precisa de éste (Zapata & Tejada, 2009), en el contexto de la acreditación se asocia al cumplimiento de los procesos declarados por las mismas instituciones de educación superior (Rodríguez Ponce et al, 2011; Rojas & López, 2016).

En el caso chileno, el asentamiento del sistema de acreditación se inició el año 1999 con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado, si bien en el año 2006 ambas se fusionaron en la actual

Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Cancino & Schmal, 2014). La CNA (2010b), para la acreditación de las instituciones de educación superior, y en este caso específico las universidades, evalúa dos áreas mínimas, que son (1) la gestión institucional, o la estructura y administración de los recursos financieros, materiales y humanos de la institución; y (2) la docencia de pregrado, o las políticas y mecanismos de la institución orientados al aseguramiento de la calidad de la formación de los estudiantes. Adicional a estas dos áreas mínimas, las universidades pueden incorporar al proceso de acreditación tres áreas voluntarias: investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio. La evaluación de la institución considera un proceso de tres partes: una autoevaluación interna por parte de la universidad, una evaluación externa por un equipo de evaluadores externos, y el pronunciamiento de la comisión de acreditación que define no solo si la institución se encuentra acreditada sino también por cuántos años (Ibíd.). La cantidad de años de acreditación puede ir de uno a siete; considerados por la actual legislación según los siguientes niveles: seis a siete años son considerados como de excelencia, cuatro a cinco refieren a una acreditación avanzada, y tres años como una acreditación básica (Ley 21.091, 2018).

La importancia de la acreditación no es solo simbólica si no que, además, tiene consecuencias concretas en al menos dos ámbitos relevantes para la financiación de las universidades: el Crédito con Aval del Estado (CAE) y la Ley de Gratuidad. El CAE fue implementado el año 2006 y consiste en “una licitación abierta a instituciones bancarias que podían adjudicarse una cartera de estudiantes, esto equivale a decir que el Estado adjudicaba un determinado número de créditos” (Barrientos-Oradini & Araya-Castillo, 2018, p.89). Para tener acceso a él los estudiantes deben cumplir con una serie de requisitos dentro de los cuales se encuentra el estar matriculado en una institución acreditada. Desde sus orígenes, el CAE rápidamente se posicionó como una herramienta de ingreso a la educación superior para los quintiles más bajos de ingreso, mientras que en el año 2016 “comienza a posicionarse como un mecanismo de financiamiento complementario a la recién implementada gratuidad para la Educación superior,

concentrándose progresivamente en los/as jóvenes de mayores ingresos” (Ingresa, 2018, p.5). Para el año 2018, el CAE benefició a 41,3 mil estudiantes nuevos en instituciones universitarias, lo que equivale a \$90.263 millones de pesos en estas mismas instituciones (Ibíd.).

Caso similar pasa con la Ley de Gratuidad. Ésta fue promulgada como ley el año 2015, y se comenzó a implementar al siguiente año. La gratuidad para el año 2018 consideraba el financiamiento total de arancel y matrícula a aquellos estudiantes pertenecientes a los primeros cinco deciles de ingreso de la población -si bien la ley considera la eventual expansión de la gratuidad al total de los estudiantes (Literal e, Art. Trigésimo Cuarto, Ley 21.091, 2018). Para acceder a los beneficios, los estudiantes deben cumplir con una serie de requisitos dentro de los cuales se encuentra el estar matriculados en instituciones inscritas para la gratuidad y que tenga una acreditación avanzada o de excelencia (Literal a, Art. 83, Ley 21.091, 2018), lo que equivale a poseer una acreditación de cuatro o más años. Para el año 2017, el número de estudiantes matriculados en primer año en las universidades del país con gratuidad fue de 165.567 personas¹.

Ambas instancias, el CAE y la Ley de Gratuidad, han tenido como objetivo promover el acceso de los estudiantes a la educación superior, es decir, ampliar el acceso a las universidades, y se perfilan como fuertes fuentes de ingresos para las universidades. En este contexto, las universidades recurren al prestigio como factor diferenciador entre ellas y, bajo el contexto de la acreditación chilena, tomarán acciones que resulten en mayores años de acreditación (que se utilizan como proxy a la calidad de la institución) con el objetivo de asegurar el financiamiento asociados a los estudiantes con gratuidad y CAE en un mercado altamente competitivo.

¹ <https://www.eldesconcierto.cl/2017/07/20/infografia-las-cifras-que-han-dejado-dos-anos-de-gratuidad-universitaria-en-chile/>

En el caso de la docencia de pregrado, la CNA (2010a, p.13) indica que las universidades para su evaluación interna deben considerar, entre otros, lo siguiente:

- a) Diseño y provisión de carreras y programas: decisiones acerca de la oferta de carreras y su pertinencia, apertura de sedes, definición y revisión de perfiles de egreso, diseño curricular, asignación de recursos, seguimiento de los resultados.
- b) Dotación académica/docente: calificación, dedicación, estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, renovación.

De esta manera, la acreditación comparte lo que Reyes (2016) en el caso de los rankings denominaba como efecto performativo, que lleva a las universidades a modificar sus condiciones de enseñanza para adaptarse a las dimensiones e indicadores utilizados por la CNA, ya sea en la estructura de los programas o en las características de los docentes al interior de las carreras.

Como último punto, cabe indicar que el mercado de las universidades se encuentra afectado también por diversos factores adicionales a la acreditación, uno de ellos es la centralización del país en la capital. En este sentido, las universidades de la capital, histórica y actualmente, han tenido mayor prestigio y acceso a recursos que las universidades de las regiones del país (Leihy & Salazar, 2012; Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015).

Diversas universidades regionales han adoptado distintas estrategias para abordar su posición dentro del mercado de la educación superior (Leihy & Salazar, 2012): algunas se enfocaron en posicionarse como universidades de excelencia a nivel nacional en un contexto regional, otras se enfocaron mayoritariamente en la búsqueda de recursos, mientras que otras se enfocaron en instalarse en su respectiva región según lo que esta última necesita. En este sentido, es posible esperar que los contenidos de las asignaturas

en las carreras, o la forma en que éstos son impartidos se posiciona desde un punto de vista local en el contexto particular de la región, distinto al planteamiento que pudiese verse en la capital. Estos contenidos, además pueden verse afectados en el caso de que las universidades presenten sedes en más de una región, es decir, sean multiregionales (Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rojas, 2015) y requieran estandarizar los contenidos, programas y mallas entre mismas carreras de distintas sedes.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación consideró una metodología mixta, incorporando en parte de su análisis metodologías cualitativas y en otra, metodologías cuantitativas. Esto responde a lo que Green, Caracelli & Graham (1989) denominan como metodología mixta complementaria, en donde un aspecto de la metodología se utiliza para elaborar, ilustrar, clarificar o profundizar los resultados obtenidos a partir de la otra con el objetivo de aumentar la claridad, interpretación y significancia de los resultados.

En este caso, como base de la investigación se utilizaron metodologías cuantitativas, por medio del análisis de contenido cuantitativo de los programas asociados a las asignaturas pertenecientes a las líneas de teoría sociológica, para la caracterización del contenido teórico impartido al interior de las escuelas de sociología en Chile.

Por otro lado, se complementó la información anterior con entrevistas a expertos en las líneas de teoría en las diferentes escuelas, con el objetivo de comprender con mayor profundidad los resultados obtenidos a través del análisis de los programas.

4.1. Programas de las asignaturas

En la presente investigación se considera a los programas como equivalentes al syllabus en universidades anglosajonas. Es un contrato oficial entre profesores y estudiantes en el cual se especifican información básica de la asignatura o curso, como su nombre, instructor, horario, calendario de clases y evaluación y, de interés para esta investigación, los contenidos del curso, y los materiales obligatorios y complementarios de éste (Parkes & Harris, 2002). Adicionalmente, en el caso chileno, si bien los contenidos a abordar en los cursos son definidos por la malla o currículo de cada escuela, los profesores tienen la libertad en sus cátedras de agregar o retirar lecturas y materiales de estudio según su criterio, siempre y cuando se ajusten a la temática global curso.

4.1.1. Selección de casos y fuente de datos

Para la selección de las escuelas, se contactó a los directores y directoras de las 17 escuelas de Chile que imparten sociología como carrera diurna. De estos, nueve accedieron a participar de la investigación y dieron acceso a los programas de los cursos de sus líneas de teoría sociológica. Los programas utilizados corresponden en algunos casos a versiones de los cursos dictados en el segundo semestre del año 2018 (agosto - diciembre), y en otros, a versiones de cursos dictados el primer (marzo - junio) y segundo (agosto - diciembre) semestre del año 2019. La variación en año del programa se debe al momento en el que fueron obtenidos los programas².

Se seleccionó a los programas como unidad de observación puesto que éstos son la cristalización de las decisiones que toman profesores y escuelas en cuanto al contenido que debe estar presente en los cursos de la línea de teoría sociológica de las escuelas. Por otro lado, la principal unidad de análisis de la investigación es a nivel de escuela, lo que permite una comparación entre éstas, y a la generalización de tipologías en base a los resultados.

La selección de los cursos analizados se basó, en primera instancia, por lo reportado por los directores y directoras de las carreras de sociología, quienes indicaron qué cursos se consideraban como pertenecientes al área o línea de teoría sociológica dentro de su escuela; en segunda instancia esta selección fue corroborada con los y las expertos de las líneas de teoría por medio de entrevistas; y en última instancia, en base a una revisión exhaustiva de la descripción de los cursos presentes en los programas y dada en la entrevista con los expertos, se seleccionaron finalmente a aquellos cursos que lidian

² Es importante indicar que estos programas son solo representativos de los semestres mencionados, y configuran una fotografía del estado de la disciplina durante este periodo. Sin embargo, muchas de las escuelas de la investigación se encontraban en proceso de actualización de sus mallas y programas, por lo que es posible que los resultados aquí presentados no coincidan con las realidades presentes o futuras de las diversas escuelas.

directamente con aspectos de la teoría sociológica y no aquellos asociados a metodología u otras temáticas específicas.

4.1.2. Operacionalización

El análisis de los programas se basó en la caracterización de las lecturas obligatorias asociadas a cada curso. Se consideró solo aquellas obligatorias y no lecturas opcionales o complementarias, puesto que se analizan contenidos que efectivamente se espera sean leídos y comprendidos por los estudiantes, además de ser evaluados por los profesores.

Una lectura en esta investigación se comprende como una obra única de un autor dentro de un programa. A modo de ejemplo, si en un programa se indicase como lectura obligatoria los capítulos uno y dos de Las Reglas del Método Sociológico de Durkheim, ésta se considera como una sola lectura puesto que ambos capítulos provienen de una misma obra; en cambio, si se indicasen como lecturas obligatorias un capítulo de Las Reglas del Método Sociológico, y un capítulo de El Suicidio de Durkheim, éstas se consideran como dos lecturas separadas puesto que pertenecen a dos obras distintas, aún cuando éstas sean de un mismo autor. Esto permite homogeneizar las distintas estructuras y organización de los programas, posibilitando su posterior comparación.

Adicionalmente, para definir al autor de una lectura, se consideró el primer autor nombrado en la obra, artículo, etc. Esto evita que combinaciones de autores modifiquen el número total de éstos, la relación entre el número de lecturas y número de autores, y los porcentajes que los autores y las lecturas representan de la muestra.

Como se mencionó, todo lo anterior permite las comparaciones en cuanto a obras y contenidos entre los distintos cursos y escuelas, pero es importante indicar que por medio de esta estandarización no es posible observar con qué profundidad se abordan, ni la perspectiva con la que son impartidas. En este sentido, en esta investigación se analizan

las frecuencias en los autores y temáticas que tratan las lecturas de los programas, no el nivel de dedicación y perspectiva que se le da a cada una al interior de sus cursos.

Cada lectura fue incorporada a una base de datos con la siguiente información asociada a cada una:

Tabla 4-1

Operacionalización lecturas.

Variable	Descripción
Folio	Identificador único para cada lectura.
Obra	Nombre de la obra de la lectura.
Escuela	Código de la escuela en donde se encuentra inscrito el curso de la lectura.
Curso	Nombre del curso en el cual se encuentra inscrito la lectura.
Tema Lectura	Temática que aborda la lectura. Las categorías fueron definidas a partir del análisis de la descripción y objetivos de los cursos en los programas y las entrevistas con los expertos.
Autor	Nombre del primer autor de cada obra. Es único para cada autor dentro de la muestra.
Género del Autor	Variable dummy en donde 1: Femenino, 0: Masculino.
Nacionalidad del Autor	País de origen del autor de la obra.

Variable	Descripción
Latinoamericano	Variable dummy establecida en base a la nacionalidad del autor, donde 1: El autor es latinoamericano, 0: El autor no es latinoamericano.
Chileno	Variable dummy establecida en base a la nacionalidad del autor, donde 1: el autor es chileno, 0: El autor no es chileno.

4.1.3. Plan de análisis

Para el análisis de los programas, se consideró como principal herramienta el análisis de contenido cuantitativo basado en frecuencias en dos niveles principales: lecturas y autores. Este tipo de análisis tiene la ventaja de que permite la descripción, clasificación y sistematización de un texto (en este caso los programas de los cursos) por medio de un sistema objetivo, sistemático y basado en reglas explícitas (Mantzoukas, 2009).

En relación a las lecturas se analizó la cantidad de lecturas promedio por escuela, qué temáticas tienen mayor representación en cuanto al número de lecturas, qué autores tienen la mayor cantidad de lecturas asociadas, etc. En el caso de los autores, se consideró qué porcentaje de éstos son mujeres y cuántos hombres, qué porcentaje son latinoamericanos, sus nacionalidades, y cómo se distribuyen estos porcentajes por escuela.

4.2. Expertos de línea de teoría

La investigación consideró entrevistas a los expertos de las líneas de teoría sociológica de diferentes escuelas participantes de la investigación con el objetivo de complementar la información obtenida a través de los programas con la descripción y explicación en

profundidad que tenían los expertos sobre la organización de la línea y cursos de su escuela.

4.2.1. Selección de datos y fuentes de datos

Puesto que el objetivo de las entrevistas era complementar la información de las líneas de cada escuela, se entrevistó a siete expertos pertenecientes a seis de las nueve escuelas consideradas en la investigación. Entre los cuales se encontraban coordinadores de las líneas de teoría, coordinadores microcurriculares, y profesores o directores de carreras que tienen un conocimiento profundo de las líneas de teoría de sus escuelas. En este sentido, la unidad de observación son los expertos de las líneas de teoría sociológica, pero la unidad de análisis fueron las diversas escuelas.

4.2.2. Operacionalización

Para la elaboración del cuestionario de la entrevista se consideraron las siguientes dimensiones: organización y caracterización de la línea de teoría de la escuela, tradición sociológica de la escuela, e impacto del contexto social en la escuela. Las dimensiones y subdimensiones abordadas en la entrevista se presentan a continuación, la totalidad del cuestionario se encuentra en el anexo de la tesis.

Tabla 4-2

Operacionalización entrevistas expertos de línea.

Dimensión	Subdimensión
Organización y características de la línea de teoría	<ul style="list-style-type: none">• Organización de la línea de teoría• Caracterización de los cursos.

Dimensión	Subdimensión
Propuesta Teórica de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los profesores. • Descripción de la tradición de la escuela. • Relación de la tradición con los contenidos actuales. • Características del proyecto teórico actual de la escuela.
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia de los procesos de acreditación en el contenido de los cursos. • Influencia de las demandas feministas en el contenido de los cursos. • Influencias de las demandas decoloniales en el contenido de los cursos. • Otras influencias sobre los contenidos y organización de la malla.

Además, puesto que se consideró una estructura de entrevista semiestructurada, se dio la posibilidad a través de la conversación de abordar y/o profundizar ciertas temáticas que no se encontraban consideradas en la pauta.

4.2.3. Plan de análisis

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los expertos de las líneas de teoría lo que permitió acceder de primera mano a información de los actores de interés (Zohrabi, 2013). La entrevista semiestructurada considera un cuestionario inicial organizado en torno a una temática de investigación, pero permite flexibilidad para abordar nuevas dimensiones que

no estuvieran incluidas en el cuestionario pero que surgen en la conversación y resultan relevantes para la investigación (Ruiz, 2003). Puesto que las entrevistas semiestructuradas se encuentran asociadas a la comprensión de los fenómenos (Ibíd.), esta técnica resulta apropiada para la comprensión de la estructuración de las líneas de teoría sociológica, así como también la organización del contenido de los cursos.

Para el análisis de las entrevistas se consideró el análisis de contenido, que es un método flexible utilizado principalmente para el análisis de texto (Weber, 1990), en este caso las transcripciones de las entrevistas. La utilización de este método permite “la interpretación subjetiva de información a través del proceso de codificación y la identificación de temáticas o patrones” (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

Concretamente se consideró la utilización del análisis de contenido directo que, según Hsieh & Shannon (2005), se encuentra guiado por una revisión previa de la literatura disponible que deriva en la elaboración de ciertos códigos a priori con los cuales analizar las entrevistas. Adicional a éstos, este tipo de análisis considera la elaboración de nuevos códigos que surjan a partir de la lectura de cada una de las entrevistas. De este modo, el análisis de contenido continúa con la flexibilidad de adaptación que viene asociada a las entrevistas semiestructuradas.

5. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación. Estos corresponden a la información obtenida a través de las entrevistas a expertos de las líneas y por medio del análisis de los programas de los cursos de las líneas de teoría sociológicas de las escuelas. Se analizaron los programas de los cursos de las líneas de nueve escuelas, que se listan a continuación, y que representan un 53% del total de las carreras de sociología diurnas del país³. Los programas analizados corresponden a los cursos de las líneas de teoría sociológica realizados el segundo semestre del año 2018, el primer semestre del año 2019 o el segundo semestre del año 2019 dependiendo de cuándo fueron obtenidos, y el semestre de la malla en el que se imparte cada curso⁴.

Los resultados se encuentran organizados en torno a cinco grandes secciones, cada una con sus propias subsecciones. En primer lugar, se presenta una caracterización de las escuelas consideradas en la investigación, incluyendo tanto variables de la universidad en la que se encuentran insertas (años de acreditación, ubicación geográfica, y tipo), como variables de escuela (año de creación, puntaje PSU del último alumno matriculado, y posición de la escuela en el ranking América Economía). En segundo lugar, se realiza una caracterización de los profesores que imparten los cursos de la línea de teoría de las escuelas a partir de la relación entre el número de profesores y número de cursos de las líneas, según el género de los profesores, su carrera de pregrado, y posgrado. En tercer lugar, se caracterizan las líneas de teoría de las escuelas según el número y posición de los cursos de la línea dentro de las mallas, y según la estructura que presentan las líneas y las funciones de los cursos dentro de ellas. En cuarto lugar, se analiza la estructura de las

³ En Chile existen 17 carreras diurnas de sociología, presentes en 16 universidades. Tanto la Universidad Andrés Bello como la Universidad Central imparte la carrera en dos sedes distintas.

⁴ Cabe destacar que estos programas son representativos de los semestres mencionados, y representan una fotografía del estado de la disciplina durante este periodo. Sin embargo, muchas de las escuelas analizadas se encuentran en proceso de actualización de mallas y programas, por lo que es posible que los resultados aquí presentados no coincidan con las realidades a futuro de las diversas escuelas.

lecturas y autores de los cursos dentro de las líneas de teoría, principalmente en términos de cantidad y se analizan posibles factores que influyen en ellas. Por último, se realiza una caracterización del contenido de los programas en base a los autores considerados en ellos y en base a las temáticas de los cursos. En torno a esto, se analiza la noción de la existencia o no de un canon en la teoría sociológica de las escuelas de la muestra.

5.1. Caracterización escuelas

Considerando la ubicación geográfica de cada una de las escuelas, la muestra de la investigación presenta cuatro escuelas ubicadas en Santiago (PUC, UAHC, UNAB_S, UDP), mientras que presenta cinco escuelas ubicadas en diversas regiones del país (UCEN_LS, UCT, UNAB_V, UNAP y UV). Por otro lado, en términos de años de acreditación, las escuelas se encuentran en universidades relativamente similares, que varían entre cinco años (UDP, UCT, UNAB_S, UNAB_V, UV) y cuatro años (UAHC, UCEN_LS, y UNAP). La única excepción la conforma la PUC, que presenta el máximo total de años de acreditación para una universidad, siete años.

En relación al tipo de universidad en el que se encuentran insertas las escuelas, la muestra presenta cinco universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). De éstas, cuatro (UNAP, UCT, UV, PUC) son universidades tradicionales, es decir, fueron fundadas antes del año 1981 o derivan de universidades fundadas antes de ese año; y una es no tradicional (UDP), es decir, fue creada después del año 1981. Por otro lado, se encuentran cuatro (UAHC, UCEN_LS, UNAB_S y UNAB_V) escuelas pertenecientes a universidades privadas que no pertenecen al CRUCH.

Tabla 5-1

Caracterización escuelas de la investigación

Código	Universidad				Escuela		
	Nombre	Ubicación	Años de Acreditación	Tipo	Año Creación	Ptje. Último Matriculado 2019	Ranking América Economía 2019
PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile	Metropolitana	7	Privada Tradicional CRUCh	1990 (1959)	600	1
UAHC	Universidad Academia Humanismo Cristiano	Metropolitana	4	Privada	1989	479,6	-
UCEN_LS	Universidad Central sede La Serena	V Región	4	Privada	2006 [2001]	S/I	-
UCT	Universidad Católica de Temuco	IX Región	5	Privada Tradicional CRUCh	2007	S/I	7
UDP	Universidad Diego Portales	Metropolitana	5	Privada No Tradicional CRUCh	2003	570,6	3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5-2*Caracterización escuelas de la investigación*

Código	Universidad					Escuela		
	Nombre	Ubicación	Años de Acreditación	Tipo	Año Creación	Ptje. Último Matriculado 2019	Ranking América Economía 2019	
UNAB_S	Universidad Andrés Bello sede Santiago	Metropolitana	5	Privada	2009	S/I	6	
UNAB_V	Universidad Andrés Bello sede Viña del Mar	V Región	5	Privada	2013 [2009]	S/I	6	
UNAP	Universidad Arturo Prat	I Región	4	Estatal Tradicional CRUCh	1991	S/I	-	
UV	Universidad de Valparaíso	V Región	5	Estatal Tradicional CRUCh	2004	537,71	5	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a las variables propias de las escuelas, las escuelas presentan años de creación y apertura diferentes entre sí. Las escuelas más antiguas son la PUC, que fue fundada en el año 1959, cerrada durante la dictadura militar, y finalmente reabierta el año 1990, la UAHC que fue abierta el año 1989, y la UNAP que abrió la carrera de sociología el año 1991. El resto de las escuelas fueron abiertas luego del año 2000. De éstas, la UCEN_LS fue abierta el 2006, si bien la carrera en la UCEN sede Santiago desde donde la UCEN_LS obtiene su malla fue abierta el 2001. Por su parte, la UDP fue fundada el 2003, la UV el 2004, la UCT el 2007. Por último, la UNAB_S fue fundada el 2009, y la UNAB_V el 2013, ambas comparten la misma malla.

En cuanto al puntaje obtenido por el último alumno matriculado en el proceso de selección del año 2019, cinco escuelas (UNAP, UCEN_LS, UCT, UNAB_S y UNAB_V) no presentan datos, informando en cambio sobre el puntaje mínimo necesario para postular a la escuela. De las escuelas con información disponible en sus páginas web institucionales, la PUC presenta el puntaje de corte más alto con 600 puntos, seguida por la UDP (570,6 puntos), la UV (537,71), y por último la UAHC con 479,6 puntos.

Como proxy de la calidad de cada escuela, se consideró el ranking de las carreras de sociología de pregrado presentado por la revista AméricaEconomía para el año 2019⁵. Este ranking posiciona y ordena las diez mejores carreras de sociología del país, según nueve dimensiones analizadas. En relación a éste, tres de las escuelas (UAHC, UCEN_LS, y UNAP) no se encuentran dentro del ranking. De aquellas que sí se encuentran dentro del ranking, destaca la PUC por obtener el puesto número uno, la UDP por obtener el tercer puesto. Le siguen, la UV en el puesto número cinco, la UNAB_S y la UNAB_V en el puesto número seis, y la UCT en el puesto número siete.

⁵ <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/conozca-los-resultados-del-ranking-de-las-mejores-universidades-de-chile-2019>

5.2. Caracterización de profesores

El contenido de los programas y la forma en que éstos son traspasados a los estudiantes no es independiente del profesor o profesora que los imparte, por lo que resulta relevante analizar quiénes se encuentran a cargo de los cursos de teoría sociológica. En esta sección se aborda la caracterización de las escuelas y la muestra en general según diversas características de los profesores. Por ejemplo, la relación entre el número de cursos de la línea de teoría y el número de profesores disponibles, el género de los profesores, características del título de pregrado de los profesores, y características del posgrado de los profesores.

5.2.1. Relación cursos - profesores

Las escuelas presentan diferente cantidad de cursos pertenecientes a la línea de teoría sociológica, las cuales fluctúan entre cinco a siete cursos por línea, con un promedio de 6,2 cursos. En cuanto a los profesores, su cantidad también varía entre las diversas escuelas analizadas, teniendo un mínimo de tres profesores a cargo de los cursos de las líneas de teoría sociológica, un máximo de siete, y un promedio de 4,8.

En este sentido, existe una diferencia entre el número de cursos y el número de profesores a cargo de los mismos. En general los profesores de las líneas son menos que el total de cursos de las mismas, lo que implica que los profesores tienen a su cargo más de un curso dentro de las líneas de teoría sociológica. Sin embargo, la relación número de cursos por profesor no es la misma en todas las escuelas.

Las universidades con menor número de cursos por profesor son la UNAB_S con 0,8 cursos por profesor, y la UDP con 0,9 cursos por profesor, siendo estas escuelas las únicas de la muestra que presentan más profesores que cursos en sus líneas de teoría, es decir, presentan cursos con más de un profesor a cargo. En el otro extremo del espectro, se encuentran la UNAP con 2,3 cursos por profesor y la UCT con dos cursos por profesor.

En este sentido, en promedio en estas escuelas últimas existe el doble de cursos en relación al número de profesores disponibles en la línea de teoría.

El promedio general de cursos por profesor es 1,4. De las escuelas no mencionadas anteriormente, la UAHC, UV y PUC se encuentran bajo este promedio con 1,2 cursos por profesor cada una; mientras que la UNAB_V y la UCEN_LS se encuentran por sobre el promedio general con 1,7 y 1,8 cursos por profesor, respectivamente.

Tabla 5-3

Número de profesores y cursos por universidad

Escuela	Nº de Profesores	Nº de Cursos	Cursos por profesor
UNAB_S	6	5	0,8
UDP	7	6	0,9
UAHC	6	7	1,2
UV	6	7	1,2
PUC	5	6	1,2
UNAB_V	3	5	1,7
UCEN_LS	4	7	1,8
UCT	3	6	2,0
UNAP	3	7	2,3
<i>Promedio</i>	4,8	6,2	1,4
<i>Desviación Estándar</i>	1,6	0,83	0,52

Fuente: Elaboración propia.

A través de las entrevistas a los expertos de las líneas, una temática que surgió en relación al número de profesores y la disponibilidad de éstos para los cursos de teoría es el contexto geográfico de las escuelas. En este sentido, las escuelas ubicadas en regiones poseen

menor acceso a recursos, financieros y humanos (Leihy & Salazar, 2012; Rodríguez-Ponce & Pedraja-Rejas, 2015), que limitan el acceso a mayor número de profesores, independiente de la propuesta sociológica que tenga la escuela.

“Los profesores acá tenemos un problema de recursos humanos, donde ninguno está dispuesto a hacer teoría y creo que tenemos unos programas de teoría sociológica muy completo.” (Experto 3)

En cambio, las escuelas ubicadas en Santiago cuentan con mayor capacidad de elección a la hora de abrir un puesto de docente, en un contexto altamente competitivo. Esto se refleja en el número de cursos por profesor: las escuelas con sede en Santiago (UNAB_S, UDP, UAHC, y PUC) se encuentran todas bajo el promedio general. En cambio, y a excepción de la UV, el resto de las escuelas de regiones (UNAB_V, UCEN_LS, UCT y UNAP), poseen promedios de cursos por profesor mayores al promedio general.

El caso de la UV podría explicarse por la ubicación de la escuela en la V región, la cual es la región con mayor cantidad de población luego de la Metropolitana y relativamente cercana a ésta, y por el estatus de universidad estatal tradicional cuya impronta podría disminuir la dificultad de adquirir profesores para los ramos de la línea de teoría. El factor del tipo de universidad de la UV podría imperar en este caso, si se considera que la UNAB_V también se encuentra en la misma región y presenta mayor número de cursos por profesor que la UV.

En el caso de la UCT ubicada en la IX región, y la UNAP en la I región, se observa que su ubicación en regiones más extremas y alejadas de la capital se asocia a un mayor número de cursos por profesor que en el resto de las escuelas de la muestra.

5.2.2. Género de los profesores

En relación a la distribución de género de los profesores que imparten las diversas asignaturas de los cursos de teoría en las escuelas, de la muestra total, un 81,4% es de género masculino, mientras que un 18,6% es de género femenino. Esto es indicativo de la predominancia masculina en la enseñanza teoría sociológica, lo que replica la predominancia masculina histórica en este ámbito de la disciplina (Quintero, 2013; Madoo & Niebrugge, 2007).

Sin embargo, la distribución de los profesores según género no es idéntica entre las diversas escuelas. En cuatro de las escuelas de la muestra (UCEN_LS, UNAB_V, y UNAB_S) no se evidencia presencia de profesoras a cargo de cursos de las líneas de teorías sociológica. En el caso de cuatro escuelas (UNAP, UAHC, PUC y UDP), se observa presencia de profesoras, si bien corresponden a un menor porcentaje que sus contrapartes masculinas. En solo una escuela (UV) se observa paridad entre el porcentaje de profesoras y profesores a cargo de cursos de la línea de teoría.

Esta situación es parte de las preocupaciones de algunos de los entrevistados, quienes indican que la presencia de profesoras que imparten el conocimiento sociológico lleva a una mayor preocupación global por los vacíos en términos de género en la teoría sociológica, y a la promoción del interés de las estudiantes en la teoría sociológica por medio de establecerse como referentes dentro de esta área de la disciplina.

“La posibilidad de incorporar a más mujeres, de incorporar...no solo la posibilidad de incorporar a más mujeres, sino de plantearse las preguntas de por qué las mujeres han estado excluidas, de por qué las mujeres han estado invisibilizadas, de por qué ciertos temas teóricos se han pensado desde posiciones no sé, que sacralizan el matrimonio, o que sacralizan, o que invisibilizan el trabajo doméstico, etc. Eso está dado fundamentalmente por la presencia de mujeres”. (Experto 1)

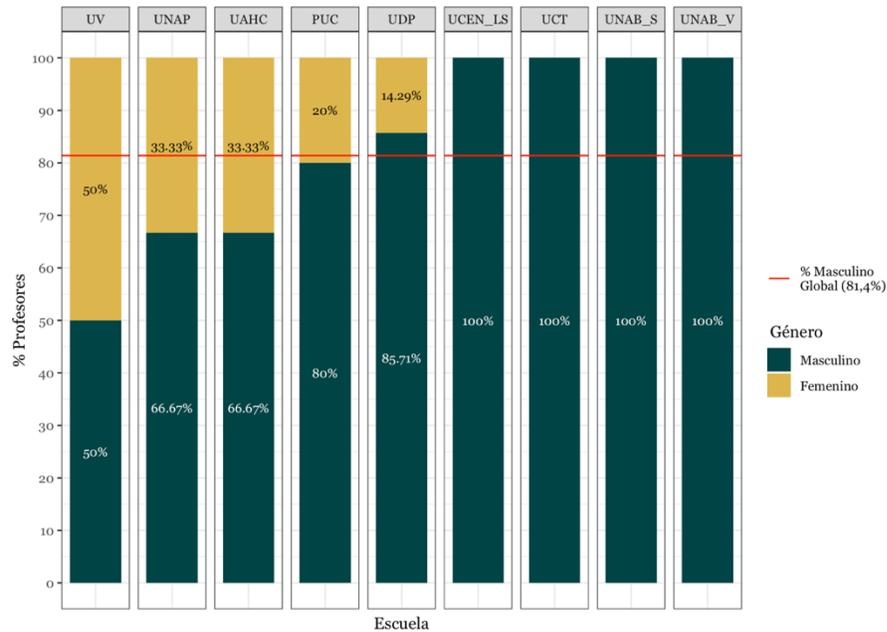


Figura 5-1. Distribución de los profesores según género. Fuente: Elaboración propia.

“Este departamento es más bien masculinizado, hay muy pocas profesoras. Entonces, es todo un tema porque las chiquillas tienen pocas referentes acá. Entonces, lo que tratamos de hacer, por ejemplo, acá es que... yo tengo puras ayudantes mujeres. Entonces, también de que sientan que hay mujeres haciendo clases porque... porque ya partir con una desigualdad y esa desigualdad se puede ir agravando en la carrera”. (Experto 3)

En este sentido, los entrevistados aprecian a la teoría sociológica como masculinizada, y con poca representatividad de las mujeres. En este contexto, una mayor presencia de profesoras dentro de las líneas de teoría se perfila como una fuente de cuestionamiento al contenido masculinizado de la teoría sociológica, y como referentes para las estudiantes de sociología que promuevan su interés hacia la teoría.

5.2.3. Pregrado de los profesores

En relación a la formación de pregrado de los profesores, se observa que una mayoría significativa (86,1%) tiene como carrera de pregrado sociología. Solo seis profesores (13,9%) de la muestra presentan carreras distintas a sociología, éstas son: ciencia política, filosofía, leyes, publicidad, y trabajo social.

Tabla 5-4

Carrera de pregrado de los profesores

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Sociología	37	86,1
Antropología	1	2,33
Ciencia política	1	2,33
Filosofía	1	2,33
Leyes	1	2,33
Publicidad	1	2,33
Trabajo Social	1	2,33
Total	43	100

Fuente: Elaboración propia.

En general en las escuelas la mayoría de los profesores y profesoras tienen como carrera de pregrado sociología, y en el caso de que haya profesores con otra carrera de pregrado éste se limita a una persona por escuela. La excepción es la UDP que presenta la mayor variedad de carreras de pregrado entre los profesores de los cursos de teoría sociológica, con tres de sus siete profesores (42,87%) con carreras de pregrado distintas a sociología (Leyes, Filosofía, y Ciencia Política).

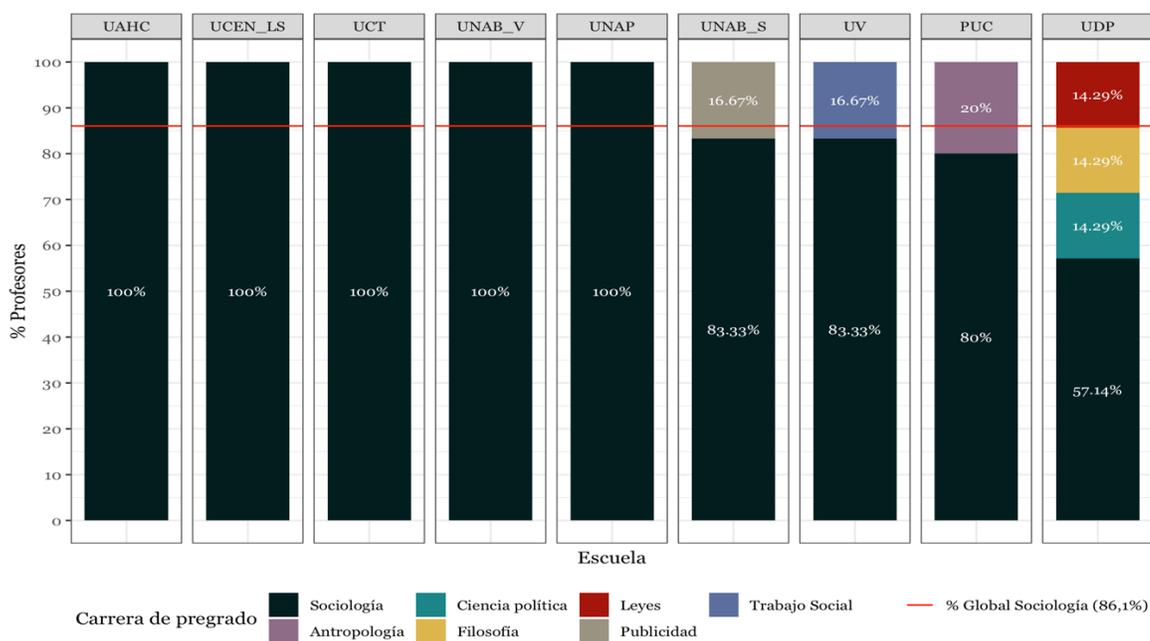


Figura 5-2. Carrera de pregrado de los profesores según escuela. Fuente: Elaboración propia.

En relación a las universidades donde obtuvieron sus títulos de pregrado las profesoras y profesores de las escuelas (Tabla 5-5), se observa una prevalencia de la Universidad de Chile (30,23%) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (25,58%). Entre ambas representan más de la mitad de los profesores de la muestra. Otras escuelas con representación en la muestra son la Universidad Alberto Hurtado (9,3%), la Universidad ARCIS (6,98%), la Universidad Arturo Prat (4,65%), y, con 2,33% cada una, la Universidad Católica del Norte, la Universidad de la Frontera, y la Universidad Diego Portales. Por último, existen siete profesores (16,28%) que realizaron su pregrado en el extranjero.

Tabla 5-5*Universidad de pregrado de profesores.*

Universidad de Pregrado	Nº de profesores	Porcentaje
Universidad de Chile	13	30,23
Pontificia Universidad Católica de Chile	11	25,58
Universidad Alberto Hurtado	4	9,30
Universidad ARCIS	3	6,98
Universidad Arturo Prat	2	4,65
Universidad Católica del Norte	1	2,33
Universidad de la Frontera	1	2,33
Universidad Diego Portales	1	2,33
Universidad Extranjera	7	16,28
Total	43	100

Fuente: Elaboración propia.

En general las escuelas presentan altos porcentajes de profesores que realizaron su pregrado en la Universidad de Chile y en Pontificia Universidad Católica de Chile (Figura 5-3). La UCEN_LS, la UAHC y la UNAB_S son las escuelas en donde la Universidad de Chile tiene mayor presencia, mientras que la PUC, la UNAB_V, y la UDP son las escuelas con mayor presencia de la Pontificia Universidad Católica.

Por otro lado, la UV es la universidad que presenta mayor variabilidad entre sus profesores, quienes obtuvieron su título de pregrado en la Universidad de Chile, la Universidad ARCIS, la Universidad de la Frontera y en el Extranjero. En este sentido, esta escuela destaca por su mayor heterogeneidad en términos de las características de sus profesores: si bien en su mayoría son sociólogos, su universidad de procedencia y su género son los que presentan mayor diversidad en las escuelas de la muestra.



Figura 5-3. Composición de universidad de pregrado de los profesores por escuela.

Fuente: Elaboración propia.

Es destacable también el caso de la UNAP, que presenta solo profesores de la Universidad Católica del Norte y de la misma Arturo Prat. Esto podría explicarse por su ubicación geográfica en la I Región, en el extremo norte de Chile, siendo la única escuela de sociología actualmente en ese sector del país (la escuela más cercana es la UCEN_LS en la IV Región). La presencia de profesores de la zona continúa la tradición regionalista que tiene la escuela, la cual fue fundada por sociólogos de la Universidad Católica del Norte (esta universidad ya no imparte sociología). Esto generó una identidad en la escuela que se mantiene hasta la actualidad que pone el énfasis en temáticas particulares de la región, como la migración, y temáticas andinas y étnicas.

“(…) los temas Andinos, vinculados a los temas regionales, vinculados a los temas migratorios y étnicos este último tiempo, es lo que cambia, quizás (...). Entonces, estas cosas, porque el tema es por región ¿no? Entonces, en el fondo, estos son nuestros temas identitarios”. (Experto UNAP)

En este sentido, la presencia o ausencia de ciertas características en los profesores afecta la manera en que los contenidos de la teoría se imparten, adaptándolos a la realidad local de la escuela, y formando una identidad diferenciativa respecto a otras escuelas ubicadas en regiones, particularmente la metropolitana.

Adicionalmente, resulta interesante destacar el hecho de que solo en dos escuelas de las nueve de la muestra (PUC y UNAP) se observa la presencia de profesores egresados de la misma escuela, en el resto, todos los profesores provienen de escuelas externas a ellas. En el caso de la UNAP la endogamia puede explicarse por su ubicación geográfica, que limita el acceso a docentes procedentes de universidades de otras regiones, y por su sesgo identitario que privilegia lo regional por sobre lo interregional.

En el caso de la PUC, se observa que un 80% de sus profesores son egresados de esta escuela. En este sentido, la PUC es la escuela con mayor endogamia de las escuelas de la muestra. Esto puede deberse a la posición de la escuela dentro del campo sociológico en Chile, siendo una de las escuelas de sociología de mayor calidad y tradición en el país (número uno según el Ranking AméricaEconomía para el 2019), y, junto a la Universidad de Chile, es la escuela que mayor cantidad de profesores aporta a otras escuelas de sociología de la muestra.

En relación al pregrado de los profesores se observa una homogeneidad general en sus características, si bien existen diversas excepciones. El total de las escuelas tiene una mayoría de profesores con pregrado de sociología, existiendo como excepción la UDP que presenta un 42,87% de sus profesores con carreras distintas a sociología. Por su parte, más

de la mitad (55,81%) de los profesores de la muestra provienen solo de dos universidades, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, representando la mitad o más de la mitad del total de los profesores en la mayoría de las escuelas. Casos notables en relación a esta variable son la UV y la UNAP, como las escuelas que presentan el mayor porcentaje de profesores no pertenecientes a estas dos universidades. En el caso de la UV se observa la mayor variedad de universidades de origen, mientras que en el caso de la UNAP destaca el hecho de que ninguno de sus profesores proviene ni de la Universidad de Chile ni de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y, en cambio, provienen de universidades de la misma zona geográfica, ubicada al norte del país. Por último, destaca el hecho que solo dos escuelas, la PUC y la UNAP, presentan casos de profesores formados en su misma casa de estudio. En este sentido, existe un bajo nivel de endogamia en las escuelas de la muestra, siendo las dos anteriormente mencionadas la excepción.

5.2.4. Posgrado de los profesores

Se establecieron dos niveles de posgrado a través de los datos obtenidos. Un primer nivel considera a aquellos profesores que son estudiantes de magíster o que ya cuentan con su grado de magíster, y un segundo nivel considera aquellos profesores que se encuentran realizando su doctorado o que ya poseen el grado de doctor.

En su gran mayoría los profesores de las escuelas de la muestra presentan el grado de doctor o se encuentran en proceso de obtener su doctorado (79,1%). Por otro lado, aquellos profesores que poseen o están en proceso de obtener su magíster llegan a un 20,9% de la muestra (Tabla 5-6). Considerando el ámbito de alta competitividad entre las universidades y el efecto performativo (Reyes, 2016) de los procesos de acreditación de las universidades que consideran dentro de sus indicadores la calidad docente por medio, en parte, del grado académico alcanzado por sus docentes, resulta interesante el alto

porcentaje de profesores con el grado de magíster o en proceso de obtenerlo, llegando a ser uno de cada cinco docentes de la muestra.

Tabla 5-6

Composición de profesores según grado académico más alto.

Posgrado más alto	N° de profesores	Porcentaje
Doctor y Estudiante de Doctorado	34	79,1
Magíster y Estudiante de Magíster	9	20,9
Total	43	100

Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior podría explicarse por el carácter particular del desarrollo de la disciplina sociológica en el país. Ella tuvo un fuerte quiebre durante la dictadura militar que llevó al cierre de las escuelas de sociología existentes en la época, lo que provocó un vacío generacional con una baja tasa de sociólogos con grado de doctorado en Chile. Con una mayor cantidad de escuelas de sociológica abiertas a partir de los años noventa y sobre todo del año 2000, se podría esperar que esta tendencia cambie y vaya aumentando cada vez más la cantidad de docentes con el grado de doctorado en el país.

Por su parte, profesores de distintas escuelas presentan diferentes distribuciones en sus grados académicos. Existen cuatro escuelas (UCT, UDP, UNAB_V, y UV) donde la totalidad de los profesores se encuentra en posesión del grado de doctorado o en proceso de obtener dicho grado. Otras cuatro escuelas (PUC, UAHC, UNAB_S y UNAP) presentan la mayoría de sus profesores con la categoría de doctorado o estudiante de doctorado.

En solo una escuela (UCEN_LS) se observa una mayor proporción de profesores con el grado de magíster o estudiantes de magíster que de doctorado, la particularidad de esta escuela podría deberse a dos factores, el primero refiere a su ubicación geográfica (IV Región) que podría dificultar el acceso a docentes con el grado de doctorado; el segundo factor refiere a la poca antigüedad de la escuela (abierta el año 2013), que podría llevar a que ésta todavía no se establezca en el campo sociológico chileno con la suficiente fuerza para atraer docentes con grado de doctorado a la IV Región.

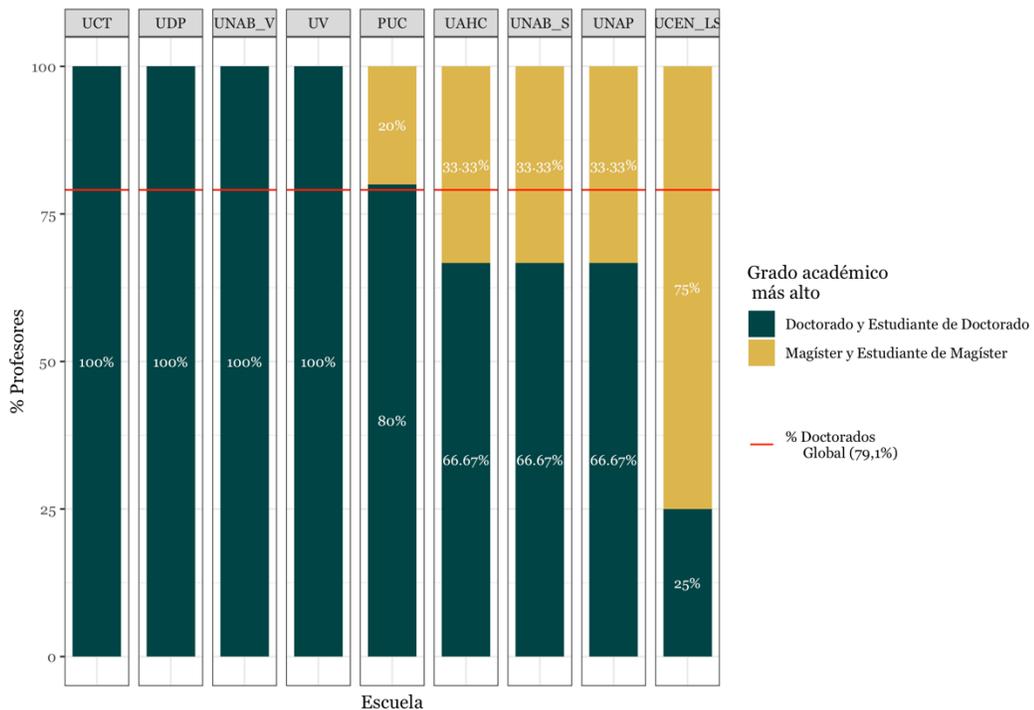


Figura 5-4. Grado académico más alto de profesores según escuela. Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, resulta interesante la proporción de docentes con grado de magíster o en proceso de obtener dicho grado en la muestra, especialmente si se considera la necesidad de las escuelas a distinguirse del resto en un mercado altamente competitivo (Cancino & Schmal, 2014; Corvalán, Falabella & Rojas, 2011), atrayendo a

los futuros estudiantes con el concepto de una educación de mayor calidad. Y si bien la calidad en Chile no se encuentra totalmente definida (Zapata & Tejada, 2009), se asocia a los procesos de acreditación de las escuelas y universidades.

Uno de los aspectos evaluados dentro de los procesos de acreditación de pregrado es la “Dotación académica/docente: calificación, dedicación, estrategias de reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento, renovación” (CNA, 2010a, p.13). En este sentido, un mayor número de profesores con alto grado académico permite a las universidades obtener mayor número de años de acreditación, lo que las vuelve a ellas, y a las escuelas dentro de ellas, más competitivas en el mercado de la educación superior en el país. Adicionalmente, el estatus de acreditada de una universidad, y el número de años de acreditación son condición de posibilidad para el acceso a un número de recursos estatales como el CAE y la Ley de Gratuidad. De esta manera se esperaría que las universidades buscaran docentes con mayor grado académico. Como se mencionó, esto podría deberse a la historia particular de la sociología en el país, y es una tendencia que se espera cambie con el egreso de cada vez más sociólogos nacionales.

En relación a la zona geográfica en donde los profesores obtuvieron su posgrado (Tabla 5-7), se observa que un 23,3% de éstos lo realizaron en universidades chilenas, mientras que 76,7% lo realizó en el extranjero: 4,7% en países de Latinoamérica, un 67,4% en países de Europa y un 4,7% en Norteamérica.

Tabla 5-7

Distribución zona de posgrado de profesores.

Zona posgrado	Nº profesores	Porcentaje
Chile	10	23,3
Latinoamérica	2	4,7

Zona posgrado	N° profesores	Porcentaje
Europa	29	67,4
Norteamérica	2	4,7
Total	43	100

Fuente: Elaboración propia.

Una vez desagregadas estas estadísticas, se observa que, con la excepción de la UNAP, en la totalidad de las escuelas la mitad o más de la mitad de los profesores y profesoras obtuvieron su posgrado en universidades europeas. En el caso de la UNAP esto podría deberse el sello regionalista que presenta, que promueve visiones locales de la sociología por sobre las extranjeras.

Del porcentaje de profesores que no obtuvieron su posgrado en Europa, en la mayoría de las escuelas éste corresponde a profesores que hicieron su posgrado en Chile. Sin embargo, en dos escuelas no se presentan profesores con posgrado en universidades nacionales. En la UV un 66,67% de profesores lo obtuvieron en Europa mientras que un 33,3% lo obtuvieron en otros países de Latinoamérica, siendo la única escuela que presenta docentes de esta región del mundo entre las escuelas de la muestra. Y en la PUC un 60% obtuvieron su posgrado en Europa y un 40% en Norteamérica, siendo ésta la única escuela de la muestra que presenta docentes con posgrado de esta región del mundo.

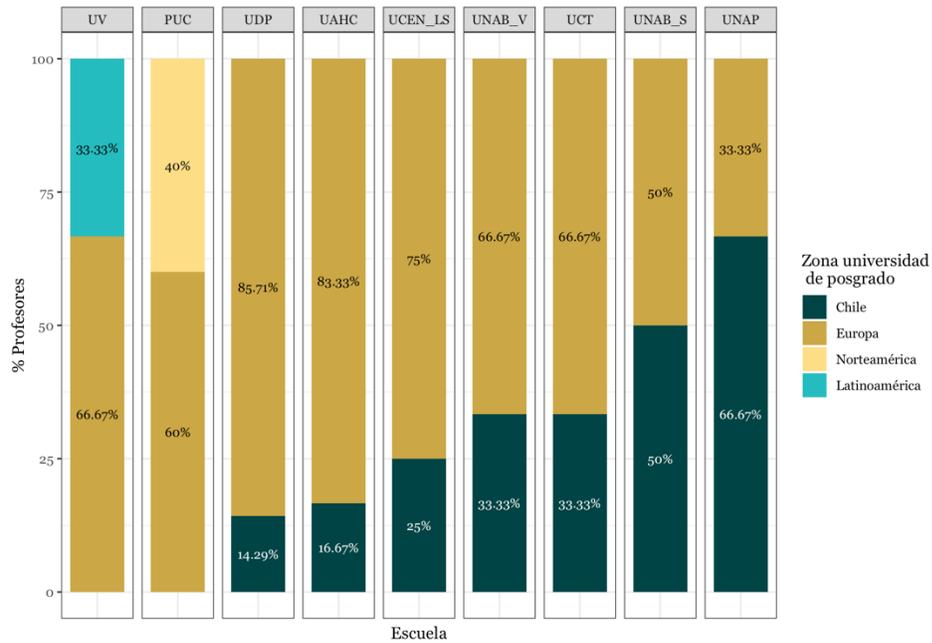


Figura 5-5. Distribución países de posgrado de profesores por escuela. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se observa la centralidad del pensamiento europeo en los profesores que, como se verá en secciones posteriores, es una situación que se repite en el contenido impartido por las escuelas en sus cursos de teoría sociológica, y que forma parte de la tradición de la disciplina (Mignolo, 2002; Quijano, 2000), y siendo una característica generalizada en la sociología chilena.

Adicionalmente, se observa la división del trabajo entre el centro y periferia mencionada por Connell (2017; 2014) y Hountondji (1997), según la cual existe una diferenciación de funciones entre ambas partes. La metrópolis (Europa) tiene como rol la producción de datos y teorías y paradigmas sociológicos, mientras que la periferia (hemisferio sur) tiene como rol proveer a la metrópolis de información e importar sus conceptos y teorías hacia la periferia. Una forma en que este proceso se produce es a través del movimiento de los académicos entre metrópolis-periferia, donde académicos de la periferia estudian en la metrópolis para luego llevar sus teorías a la periferia. En el caso chileno, este es un

fenómeno generalizado que ocurre en mayor o menor medida en todas las escuelas de la muestra.

En esta sección se caracterizaron a los profesores y profesoras encargados de los cursos de las líneas de teoría de las escuelas. A través de este análisis es posible definir dos contextos que se asocian a los resultados. El primero de ellos es el contexto disciplinar sociológico. Éste se encuentra presente en la disciplina en general y tiene que ver con las dinámicas históricas y geográficas mundiales en las cuales se desarrolló la sociología. Dentro de este primer contexto se encuentra (1) la poca representatividad que tienen las profesoras dentro de los cursos, que reproduce la invisibilización de las mujeres dentro de la disciplina y de la teoría sociológica; y (2) la división del trabajo académico metrópolis-periferia que privilegia y promueve que los profesores realicen sus estudios en países europeos y norteamericanos, importando las teorías de la metrópolis al país.

Un segundo aspecto refiere al contexto específico chileno en el cual se desarrolla la disciplina. Un primer ámbito de éste considera cómo la geografía del país, y la distinción capital-regiones, influye en la posibilidad de acceder a mayores recursos. En este sentido, escuelas ubicadas en regiones tienen mayores dificultades de acceder a académicos que puedan hacerse cargo de los cursos de teoría.

Un segundo ámbito considera la dinámica entre la historia de la disciplina en el país, que llevó a un quiebre en ella durante la dictadura militar, y a su relativo reinicio a partir de los noventa, y la existencia de un mercado altamente competitivo en la educación superior, que lleva a las universidades y escuelas a buscar diferenciarse unas de otras por medio de los procesos de acreditación, que en Chile se asocian al concepto de calidad. Siendo uno de los indicadores en la evaluación para la acreditación, la calidad docente. En este sentido, existe una tensión en la búsqueda de académicos con mayor grado académico para ocupar sus puestos de docentes, y el devenir histórico de la sociología que ha limitado el desarrollo natural de la disciplina.

Finalmente se aprecia homogeneidad de la sociología chilena: la mayoría de los profesores y profesoras de las escuelas tienen sociología como carrera de pregrado, y más de la mitad de los profesores y profesoras proviene de solo dos universidades, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile.

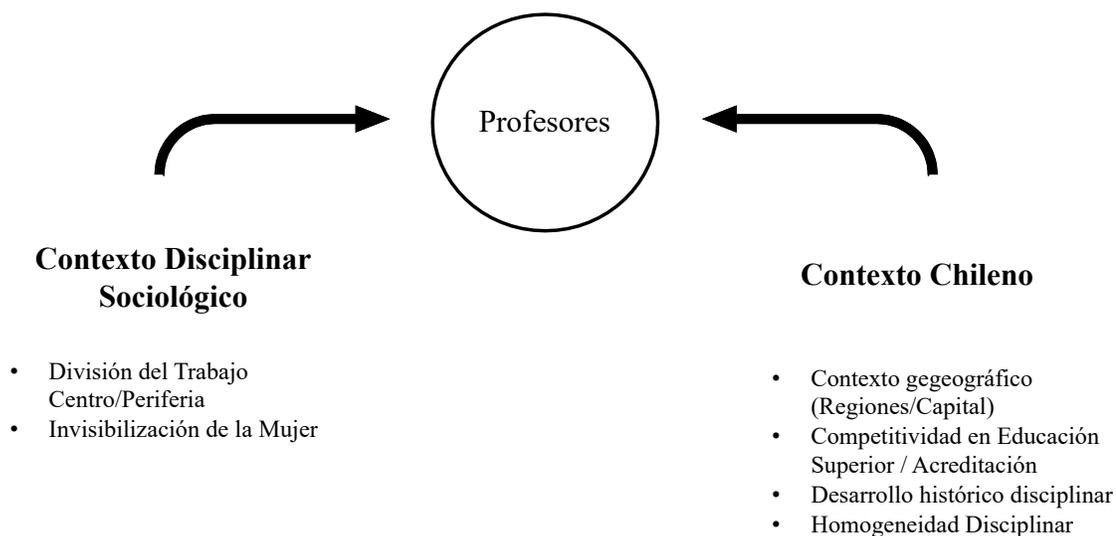


Figura 5-6. Dimensiones asociadas a las características de los profesores. Fuente: Elaboración propia.

5.3. Caracterización de las líneas de teoría sociológica

Las escuelas de sociología analizadas presentan diferentes formas y estructuras sobre cómo abordan el proceso de enseñanza de la teoría sociológica a los estudiantes. Éstas varían en el número de cursos, y la función que cada uno cumple dentro de la línea de teoría. A continuación, se abordan ambos ámbitos, su descripción y su caracterización.

5.3.1. Número de cursos en las líneas de teoría

Las escuelas presentan diferente número de cursos asociados a la teoría sociológica⁶, que van de un rango de cinco a siete cursos por escuela, teniendo las escuelas una media de 6,15 cursos.

En términos de los semestres de los cursos en las mallas de las escuelas, en todas ellas los cursos de teoría comienzan en el primer semestre de la carrera, generalmente asociado a cursos de introducción a la sociología. En relación al semestre de término de los cursos existe: siendo el mínimo el cuarto semestre, el máximo el octavo semestre. El promedio de fin de los cursos es el sexto semestre de la malla, es decir a fines del tercer año de la carrera. Esto se encuentra asociado en parte al número de cursos en las líneas de teoría, pero también a la organización de los mismos: algunas escuelas, como la UDP o la UNAB, presentan dos cursos de teoría en un mismo semestre, mientras que otras escuelas tienen solo un curso de teoría por semestre, alargando el término de la línea.

⁶ La selección final de los cursos analizados se realizó en primer lugar consultando las mallas de las escuelas disponibles públicamente en las páginas web de cada una de ellas, luego consultando con los directores o encargados de las líneas de teoría sociológica. De esta selección declarada por las mismas escuelas, se descontaron aquellos cursos que no abordaran de manera directa la teoría sociológica, refiriéndose en cambio a algún tema central como la estratificación social, o que se refirieran a procedimientos de corte más metodológicos, como la elaboración de problemas sociales en la sociología.

Tabla 5-8*Número de cursos de teoría por escuela.*

Escuela	Nº Cursos	Semestre Inicio Cursos Línea de Teoría	Semestre Final Cursos Línea de Teoría	Total de Semestres de la Carrera
UCEN_LS	7	1	8	10
UNAP	7	1	7	10
UV	7	1	8	10
PUC	6	1	6	10
UCT	6	1	6	10
UDP	6	1	5	9
UNAB_S	5	1	4	10
UNAB_V	5	1	4	10
<i>Promedio</i>	6,13	1	6	9,88
<i>Desviación Estándar</i>	0,83	0,0	1,60	0,35

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas de las escuelas de sociología.

De esta manera, se observa la centralidad de la línea de teoría, que en todas las escuelas tiene presencia en el primer semestre de la malla, como introducción de los estudiantes a la sociología y a la teoría sociológica. Las diferencias en términos del número de cursos y duración de la línea de teoría se producen debido a la existencia de escuelas que tienen una mayor representatividad de la teoría sociológica en las mallas, mientras que otras escuelas tienen una menor representación de la teoría y mayor presencia de otras áreas y tipos cursos, por ejemplo, sociologías de profundización, políticas públicas, y cursos de sociología optativos. En este sentido, existen escuelas que acumulan el conocimiento de teoría sociológica al inicio de la carrera (en los primeros seis semestres), como la UNAB_V, UNAB_S y UDP, PUC, y la UCT. Mientras que otras escuelas tienden a mantener la línea de teoría a lo largo de la formación de los alumnos, como la UV, la UNAP y la UCEN_LS.

5.3.2. Estructura de las líneas de teoría

Se observan tres tipos de cursos al interior de las líneas de teoría de las escuelas: cursos introductorios, cursos núcleo, y cursos de cierre de las líneas (Figura 5-7). Adicionalmente los cursos núcleo de las líneas presentan una segunda subdivisión según su tipo de organización: cursos estructurados en torno a una temática particular, o cursos en torno a una organización cronológica.

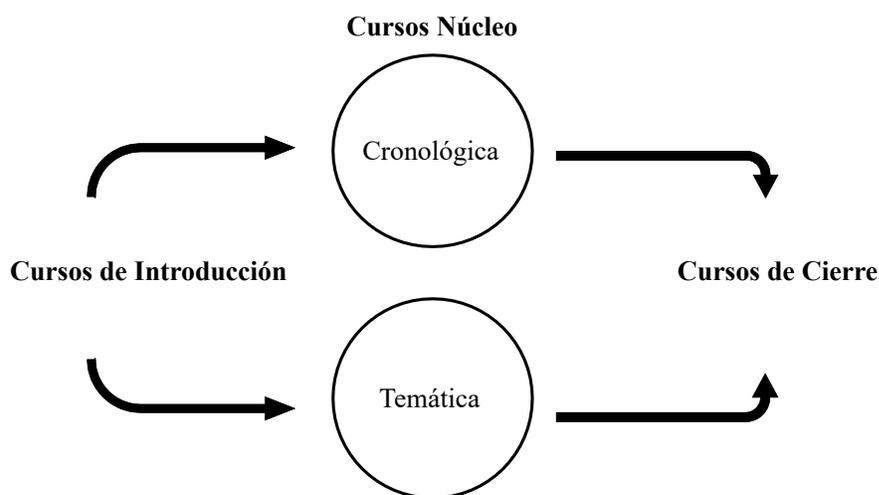


Figura 5-7. Organización Líneas de Teoría. Fuente: Elaboración propia.

El primer grupo de cursos en las líneas de teoría refiere a aquellos de introducción. Este tipo de curso se encuentra al inicio de las líneas de teoría y, como su nombre lo indica, tienen la función de introducir a los estudiantes en una temática en particular. De éstos se destaca el curso de Introducción a la Sociología (también denominado Sociología General), presente en ocho de las nueve escuelas de la muestra, con la excepción de la PUC.

Los cursos de Introducción a la Sociología se perfilan como una primera aproximación de las estudiantes a la disciplina. En este sentido, estos cursos presentan tres funciones principales: (1) contextualizar a la sociología describiendo el periodo histórico en el que ésta se desarrolló, distinguiéndola de otras disciplinas y estableciéndola como una ciencia, (2) introducir el contenido sociológico, es decir, definir conceptos y herramientas conceptuales básicas que todos los estudiantes de sociología deben manejar, realizando, además, una primera aproximación a los principales enfoques teóricos de la sociología e introduciendo a los estudiantes en los principales debates y preguntas sociológicas que se encuentran a la base de la disciplina, (3) por último, este tipo de cursos busca desarrollar en los estudiantes una serie de competencias necesarias para el quehacer sociológico, como la identificación y construcción de un problema sociológico, el desarrollo de la imaginación o sentido sociológico, y la aplicación de conceptos sociológicos a fenómenos sociales.

Adicional a los cursos de Introducción a la Sociología, se identifican otros dos tipos de cursos introductorios: (1) aquellos referidos a la modernidad, que presentan una visión histórica del tránsito hacia las sociedades modernas, y que identifican y presentan a los estudiantes teorías en torno a las principales instituciones y prácticas de la época, por ejemplo el establecimiento del Estado-Nación, la ciudadanía, la democracia, los derechos humanos y civiles, entre otros; y (2) aquellos referidos a la teoría, que se configuran como una primer acercamiento de los estudiantes a la teoría sociológica propiamente tal, en estos cursos se revisan e introducen los principales paradigmas y corrientes teóricas de la disciplina. Sin embargo, es importante destacar que estos dos tipos de cursos introductorios, de la modernidad y teoría, no se encuentran generalizados en las mallas de las escuelas, y, en cambio, se encuentran presentes en solo dos escuelas cada uno. La UDP y la UCEN_LS en el caso de aquellos referidos a la modernidad, y la UV y la PUC en el caso de aquellos asociados a la introducción a la teoría sociológica.

Tabla 5-9

Cursos de las líneas de teoría según escuela.

		Semestre en la Malla							
Escuela		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
PUC	Fundamentos Antropológicos de la Vida Social		Paradigmas Sociológicos	Teoría Antropológica	Sociología de Sistemas	Sociología de la Racionalización	Sociología del Mundo de la Vida		
UAHC	Sociología General			Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica IV	Teoría Sociológica V	Teoría Sociológica VI
UCEN_ LS	Introducción a la Sociología		Sociología y Formación de la Sociedad Moderna		Teoría Sociológica Clásica	Teoría Sociológica Contemporánea I	Teoría Sociológica Contemporánea II	Teoría Sociológica Contemporánea III	Debates Sociológicos Actuales
UDP	Introducción a las Sociedades Modernas		Teoría I	Teoría II	Teoría III	Teoría IV			
	Introducción a la Sociología								

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas de las escuelas de sociología.

Tabla 5-10

Cursos de las líneas de teoría según escuela.

		Semestre en la Malla							
Escuela		1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
UCT	Introducción a la Sociología	Teoría Sociológica Clásica	Sociología de las Interacciones	Teoría Sociológica Contemporánea	Sociología de Sistemas	Sociología de las Estructuras			
UNAB_S & UNAB_V	Introducción a la Sociología	Teoría Sociológica II: Funcionalista	Teoría Sociológica III: Crítica	Teoría Sociológica IV: Interaccionista					
	Teoría Sociológica I: Clásica								
UNAP	Sociología General	Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica IV	Teoría Sociológica V	Teoría Sociológica V	Teoría Intercultural	
UV	Introducción a la Sociología	Fundamentos de la Teoría Social	Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica IV	Teoría Sociológica IV	Teoría Social y Problemas Contemporáneos	

Fuente: Elaboración propia a partir de las mallas de las escuelas de sociología.

Un segundo grupo de cursos está conformado por los cursos núcleo de las líneas. Estos cursos son aquellos que abordan y desarrollan el grueso de la enseñanza de la teoría sociológica a los estudiantes. Este tipo de cursos se encuentra presente en todas las escuelas analizadas, y en general implica un número de cuatro cursos (seis escuelas: UCEN_LS, la UCT, la UDP, la UNAB_S, la UNAB_V y la UV), si bien en algunas escuelas éste se reduce a tres cursos (PUC), o aumenta a cinco cursos (UNAP) o seis cursos (UAHC).

Se identifican dos formas de organizar este tipo de cursos: cronológicas (presente en dos escuelas: UV y la UNAP) y temáticas (presente en siete escuelas: PUC, UCEN_LS, UCT, UDP, UAHC, UNAB_S y UNAB_V). Y si bien es posible encontrar elementos de ambas tipologías en las diversas líneas de las escuelas de sociología y la distinción presentada es más bien de carácter analítico, las escuelas analizadas efectivamente presentan mayor o menor tendencia a un tipo de organización sobre el otro y pueden ser clasificadas en torno a la predominancia de esa lógica de organización de sus cursos núcleo.

La organización cronológica de los cursos núcleo de las líneas de teoría, presenta el tiempo como principal eje estructurante de los cursos. En este sentido, un curso organizado bajo esta lógica puede presentar teorías asociadas a diversas corrientes no necesariamente relacionadas entre sí, pero que relativamente surgieron alrededor de un mismo momento período histórico. Es importante destacar que en este tipo de organización los criterios temporales no son estrictos sino más bien guías generales, de modo que es posible encontrar autores que no necesariamente se ajustan al período histórico en torno al cual se estructura el curso, o superposiciones entre los años o períodos abordados por dos cursos de una misma línea.

En general, la división temporal que presenta este tipo de organización inicia con la sociología clásica de Marx, Weber y Durkheim (siglo XIX a inicios del XX), seguido por teorías de la primera mitad del siglo XX, la segunda mitad del siglo XX, fines del siglo

XX e inicios del XXI, y sociologías contemporáneas de los últimos 50 años. Como se observa, existe un solapamiento en términos temporales entre los períodos que abordan los cursos de las líneas, particularmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Nuevamente, los criterios temporales se presentan más como guías que como límites rígidos para la estructuración de los contenidos de los cursos.

Por otro lado, se encuentra la organización temática de los cursos, la cual tiene mayor presencia en las escuelas de la muestra que la cronológica. Esta organización supone estructurar los contenidos de los cursos en torno a una o dos corrientes o paradigmas teóricos que tienen relación entre sí, o en torno a un problema o concepto sociológico en particular.

Dentro de los temas con mayor presencia en este tipo de organización, se encuentran aquellos asociados a teorías que abordan o que privilegian el ámbito estructural por sobre el agencial, como por ejemplo el estructuralismo, el funcionalismo o la teoría de sistemas. Este tipo de cursos se encuentra presente en todas las escuelas de organización temática, es decir, siete escuelas. Otro grupo de cursos presente en éstas aborda teorías que privilegian el ámbito agencial sobre el estructural, como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, y la etnometodología, entre otras (todas las escuelas con este tipo de organización).

Un tercer grupo temático presente en seis de las siete escuelas (la excepción es la PUC) aborda las teorías de Marx, Weber y Durkheim agrupándolos dentro de la corriente de la teoría clásica, que, dentro de esta lógica organizativa, adquiere un carácter temático más que temporal. Un último grupo temático, presente en cuatro de las siete escuelas (UCEN_LS, UAHC, y UNAB_S y UNAB_V) con este tipo de organización, es el de la teoría crítica, donde se destacan autores asociados a la Escuela de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno, Marcuse, o Habermas.

Otros grupos temáticos con menor presencia en las escuelas giran en torno a la racionalización, cultura, y teorías que abordan la relación o superación entre los conceptos de agencia y estructura.

De las mallas de las escuelas de organización temática, se observa que en su gran mayoría presentan cursos núcleo organizados de manera similar: inician con cursos de teoría clásica, siguen con cursos sobre la estructura y la agencia, complementados con otros cursos temáticos.

Excepción a esto lo constituye la PUC, siendo la única escuela que no presenta un curso de teoría clásica, lee a los autores clásicos Marx, Weber y Durkheim en otros cursos de la línea teórica, y además es la única escuela de la muestra que no presenta un curso de introducción a la sociología (si bien presenta un curso introductorio a la teoría sociológica “Paradigmas Sociológicos”) dentro de su línea de teoría.

La diferencia de la línea de teoría de la PUC con las de las otras escuelas se debe en parte a la tradición y antigüedad de la escuela en comparación a éstas, teniendo cursos creados y marcados por Pedro Morandé, Eduardo Valenzuela y Darío Rodríguez durante las décadas de los ochenta y noventa. Sin embargo, con el cambio generacional de los profesores tradicionales a la llegada de nuevas generaciones de docentes se genera una tensión entre la inercia que la malla tradicional conlleva y las propuestas e intereses de los docentes actuales.

“(…) Lo que pasó es que cuando los profesores dejaron de hacer estos cursos porque se fueron o se jubilaron los fuimos heredando otra generación y como se hacían un poco forzados pasar estos contenidos, pero también, nadie quería repetir como loro lo que te enseñaron... poco a poco, y te cuento el caso mío qué hago este curso [Nombre de curso] uno se lo va apropiando poco a poco y no... es como de estos cursos donde a uno le enseñan Marx y no estabas tan de acuerdo a cómo te

enseñaba Marx antes y entonces metí unas cosas nuevas y saqué otras (...). Se han ido como desfigurando, pero no en el sentido peyorativo, se han ido como transformando y eso es lo que tenemos que sincerar ahora y tenemos que hacer un cambio en la línea teórica y es un proceso en el que estamos ahora”. (Experto PUC)

“Para Pedro Morandé era muy importante Luhmann, muy importante, él no enseñaba a Luhmann en su curso, pero para él era muy importante, estaba detrás de su manera y de sus hipótesis (...). Eso se mantiene hoy más por inercia que por mucho convencimiento, no hay ningún Luhmanniano acá, cómo que decir así... entonces es más por, por inercia que por eso digamos que por que haya una generación nueva”. (Experto PUC)

Como se observa a partir de los extractos anteriores, la diferencia en el planteamiento de los cursos núcleo temáticos e introductorios de la PUC con respecto a las otras escuelas se fundamenta en la tradición e inicios que la escuela presenta. Sin embargo, con el cambio de profesores se ha generado una motivación por actualizar la línea, y se espera que en el futuro ésta sea modificada.

Un tercer tipo de cursos lo constituyen los cursos de cierre de las líneas de teoría, éstos se encuentran solo en cuatro de las nueve escuelas analizadas (UCEN_LS, UCT, UNAP y la UV), y se presentan como la culminación de las líneas, abordando principalmente problemáticas y teorías contemporáneas. Estos cursos se perfilan como un espacio para complementar los contenidos de las líneas y subsanar posibles omisiones de contenidos o autores que, por la organización de las mallas, no se han podido incluir en otros cursos:

“Y después viene la última que es [Curso de Cierre] que es una suerte de... se llama aquí como cajón de sastre donde se mete un poco lo último, es como los últimos desarrollos, todo lo que ha pasado desde los noventa para acá ¿dónde va?, y un poco sería en esta [Curso de Cierre] que es como un poco los desarrollos más

recientes de la teoría contemporánea y ciertos temas que hoy día en la teoría social tienen peso”. (Experto 1)

“[Curso de Cierre] nos permitía ir dando cierres a ciertas discusiones actuales (...) volvimos a la discusión sobre la modernidad, por ejemplo, el tema de la modernidad reflexiva, los trabajos de Beck, los trabajos de Giddens, los trabajos de Bauman (...). Nosotros no tenemos teoría social latinoamericana, entonces, incluíamos, también, en ese curso, cierta discusión latinoamericana en este contexto contemporáneo porque también entrar a discutir que es teoría social latinoamericana o teoría sociológica latinoamericana es bastante complejo”. (Experto 2)

En el caso de tres escuelas, los cursos de cierre se desarrollan en torno a diversas teorías y debates contemporáneos que abordan una serie de temas diferentes en su interior: como la tensión entre orden y cambio o estructura versus agencia, y otros temas o problemas sociológicos relevantes para la actualidad como el postmodernismo, feminismo, modernidad, globalización e interculturalidad, etc. Por otro lado, en una escuela (UNAP) el curso de cierre aborda directamente una temática en particular que es la Teoría Intercultural. Esto refleja la tendencia que ya se había observado anteriormente en esta escuela de incorporar su contexto geográfico, demográfico y cultural a la identidad de la escuela y a sus cursos, fomentando una mirada regional y latinoamericana en sus contenidos.

En esta sección se analizó cómo las diversas escuelas organizan las líneas de teoría dentro de sus mallas. En la totalidad de las escuelas, los cursos de teoría sociológica tienen presencia en el primer semestre de la malla, formando parte de la introducción de los estudiantes a la disciplina. Sin embargo, existen diferencias en el número de cursos que estas líneas poseen, hay escuelas donde hay una mayor presentación de la línea de teoría sociológica en la malla que en otras.

Los cursos de las líneas de teoría tienen diferentes propósitos y funciones dentro de éstas. En primer lugar, se encuentran los cursos de introducción, a la sociología y a la teoría, que se conforman como las primeras aproximaciones de los estudiantes a los conceptos y teorías de la disciplina. Un segundo tipo son los cursos núcleo, éstos constituyen el grueso y centro del proceso de enseñanza de teoría sociológica hacia los estudiantes. Un último grupo está formado por los cursos de cierre, estos no se encuentran en todas las escuelas, pero tienen como función complementar los contenidos de las líneas de teoría a través de teorías contemporáneas, u otras temáticas como la teoría intercultural.

5.4. Estructura lecturas y autores

Habiendo visto cómo se organizan los cursos pertenecientes a las líneas de teorías de las escuelas, en esta sección se caracterizan las escuelas en términos del número de lecturas y el número de autores que se estudian en cada una de ellas. En una carrera con un alto nivel de lectura como sociología, el cómo las escuelas abordan la definición del número de lecturas y autores asociados resulta de interés para comprender cómo se construye y reproduce el conocimiento sociológico al interior de las escuelas.

5.4.1. Estructura de las lecturas

Con el objetivo de homogeneizar los programas entre las diversas escuelas y permitir la comparación entre ellas se estableció una lectura como cada obra única de un autor incluido como lectura obligatoria en un programa de un curso. En este sentido, si un programa considera dos o más capítulos de una misma obra de un autor en un curso en particular, éstos se consideran como solo una lectura; en cambio, en el caso de que se incluyan dos obras diferentes de un mismo autor, éstas se consideran como dos lecturas distintas.

Existen importantes diferencias en cómo las diversas escuelas estructuran el número de lecturas asociadas a los cursos de teoría. Se observan tres grupos de universidades según el número de lecturas que presentan en sus líneas de teoría. En un primero grupo se encuentran aquellas con mayor número de lecturas y promedio de lecturas por curso, que son la UDP, la UCT, y la UAHC. En un segundo grupo se encuentran aquellas que presentan un promedio de lecturas por curso medio: UNAB_V, PUC, UV y UNAB_S. Por último se encuentran la UNAP y la UCEN_LS que presentan el menor número de lecturas, y el menor promedio de lecturas por curso.

Tabla 5-11*Promedio de lecturas por curso según escuela.*

Escuela	N° de Lecturas	N° de Cursos	Promedio de Lecturas por curso
UDP	104	6	17,2
UCT	100	6	16,7
UAHC	107	7	15,3
UNAB_V	63	5	12,6
PUC	60	6	10,0
UV	56	7	8,0
UNAB_S	37	5	7,4
UCEN_LS	26	7	3,7
UNAP	26	7	3,7
<i>Media General</i>	64,22	6,22	10,51
<i>Desviación Estándar</i>	32,33	0,83	5,22

Fuente: Elaboración propia.

La anterior distinción entre el número de lecturas de las escuelas queda ilustrada de mejor manera en la Figura 5-8, en ésta se indica el número de lecturas por cada curso perteneciente a las líneas de teoría, el promedio de lecturas por escuelas se encuentra marcado por una línea negra, mientras que el promedio global de lecturas del total de las escuelas se encuentra marcado con una línea roja. A partir de estos, se puede visualizar la existencia de los tres grupos mencionados anteriormente: uno con alto número de lecturas (tres escuelas), un segundo grupo que presenta un promedio de lecturas cercano a la media general de la muestra (cuatro escuelas), y un tercer grupo con un bajo número de lecturas (dos escuelas).

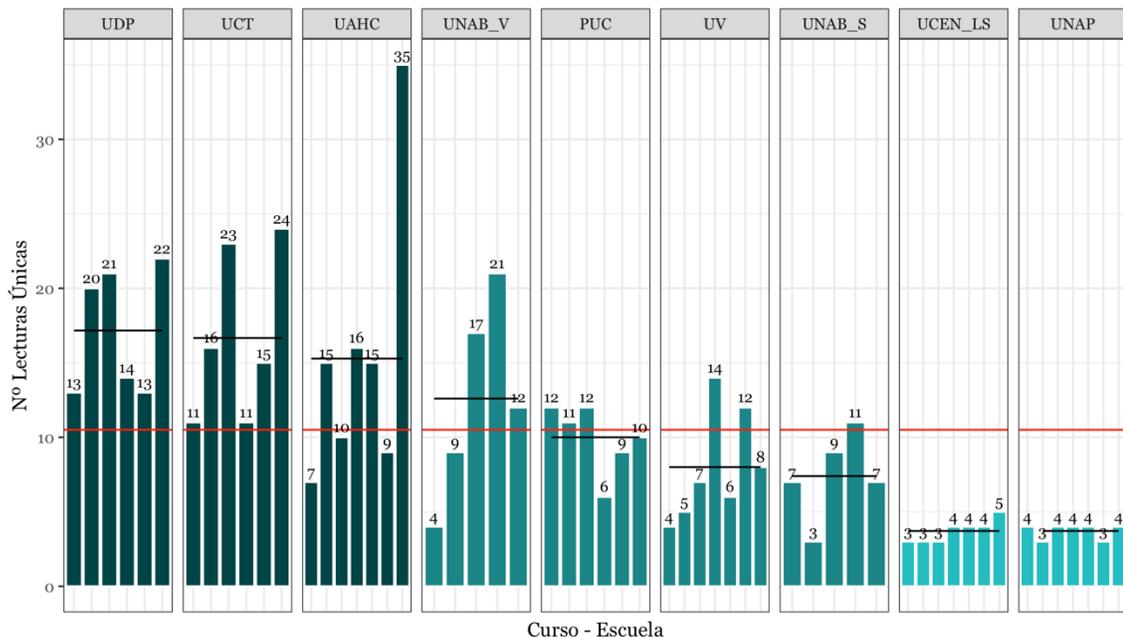


Figura 5-8. Estructura lecturas de los cursos de la línea de teoría por escuela. Fuente: Elaboración propia.

A partir de las entrevistas realizadas a los expertos de las líneas de teoría, se identificaron dos dimensiones que se asocian al número de lecturas por curso. Una primera dimensión es el grado de estandarización curricular a nivel central que se ejerce sobre la escuela. Esto implica que ciertas universidades poseen un mayor grado de injerencia en el número de lecturas de las escuelas, imponiendo límites al número máximo de lecturas obligatorias que puede tener un curso en una carrera. Estos límites son definidos a nivel de universidad, no de escuela, y son universales e idénticos para todas las carreras impartidas dentro de esa universidad.

“Toda la universidad imparte sus asignaturas en función de esta lógica de competencias, y se determinó que los programas no debieran tener dos o más lecturas obligatorias (...) y el resto es todo complementario. Eso es así porque la Universidad así lo determinó. Entonces, cuando nosotros le enviábamos, con un número de lecturas, lo devolvía esta unidad, hasta su área de origen y decía “su

programa tiene demasiadas lecturas obligatorias, bájelo”. Perfecto. Pero eso no es que nosotros lo hayamos determinado, así como carrera lo hayamos querido dejar, sino que es política de universidad”. (Experto 3).

“En los programas de acuerdo con los criterios de nivel central tienes que tener tres textos obligatorios y cinco complementarios, nada más. Tres textos obligatorios y cinco complementarios y se entiende por textos, libros, lo cual tampoco es muy claro, porque a veces no se ven libros, hoy en día se ve mucho artículo, generalmente citan artículos o capítulos de libros, que un libro completo entonces es eso, tres, tres referencias obligatorias y cinco complementarias y nada más (...)”. (Experto 1)

El límite impuesto por la universidad puede ser más o menos exitoso dependiendo de la escuela, y deriva en el desarrollo de diversas estrategias por parte de los profesores para sortear estos límites y poder complementar el número de lecturas que efectivamente se imparten al interior del aula. Por ejemplo, incluyendo las lecturas como optativas o complementarias en los programas, o no incluyéndolas en los mismos, pero refiriendo a ellas en clases con los alumnos.

“Es muy difícil y deriva resistencia de los profesores y yo tengo que revisar los programas para que cumplan con ese requisito. Yo creo que al final se impone una cosa que es que el programa declara algo y en la sala de clases se pasa otra cosa, porque lo que pasa muchas veces es que una puede tener tres textos en el programa, pero los profesores, semana a semana van dejando otras lecturas o hacen más bien lo que es como una programación semanal distinta del programa”. (Experto 1)

Por otro lado, en casos donde la universidad posee menor estandarización curricular, es decir, menor injerencia sobre el número de lecturas posibles en los programas de los cursos de la escuela adquiere mayor relevancia la forma en que se organizan las lecturas a lo

largo del semestre. En este sentido, se observa una organización semanal, en donde se asocia una o más lecturas a cada clase dentro de cada semana, lo que lleva a altos números de lecturas en la línea de la escuela. Otras escuelas organizan sus lecturas de manera semestral, asociando las lecturas a unidades de contenido más que a clases específicas concretas. Bajo este tipo de organización se podría tener varias clases en las que se aborda una sola lectura, lo que disminuye el número de ellas.

“La función de la cátedra tiene que ver directamente con los procesos del texto hacia atrás, el texto también es súper acotado, qué está haciendo este autor, con qué está dialogando, cuáles son los conceptos principales. Entonces, es menos detallado si quieres tú, pero el foco, así como... no va al detalle sino más en las grandes ideas (...) Entonces hay una relación más de complementariedad entre el texto y entre las clases, las clases y la bibliografía que se dé, que una relación uno a uno”. (Experto 4)

“Yo creo que en general, se optó por ese estado de enseñar teoría así, no en conjunto de ver a los autores sino pequeñas partes o aspectos que son fundamentales y si quieren ver en los cursos tuvimos una conversación un poco en que la escuela va poniendo límites, sabes que más allá de uno o dos capítulos por semana no se van a poner.” (Experto 5)

En este sentido se observan varios niveles de injerencia sobre el número de lecturas: la universidad por medio de la estandarización curricular a lo largo de todas sus carreras, la escuela a través de la organización que presente en términos de las lecturas (ya sea semanales, o semestrales). Por último, los profesores que, dentro de los marcos institucionales dados, tienen la libertad de cátedra para definir el número concreto de lecturas, y tienen además la posibilidad de desarrollar estrategias que les permitan sortear los límites impuestos en la práctica efectiva de sus clases, si bien este último punto no es posible observarlo a través de los programas.

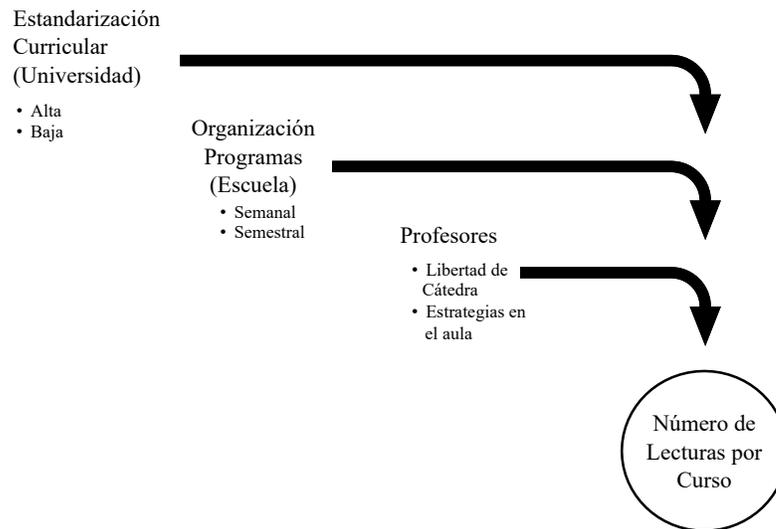


Figura 5-9. Factores que influyen en el número de lecturas por curso. Fuente: Elaboración propia.

5.4.2. Estructura de los autores

Adicional al número de lecturas, se considera el número de autores dentro de los cursos de teoría de las escuelas. El número de lecturas y autores difiere por el hecho de que un autor puede presentar varias lecturas dentro de los programas y cursos. El análisis de los autores y su relación con el número de lecturas permite ver el grado de reiteración o de no reiteración de los autores que tienen las distintas escuelas dentro de sus líneas de teoría sociológica.

Para el análisis de los autores, se adoptó la estrategia de considerar solo el primer autor mencionado en cada lectura. Esto evita que haya una discrepancia entre el número total de lecturas versus el número de autores, es decir, que una lectura presente solo un autor, lo que permite tener un total concreto para calcular el porcentaje que cada autor representa en la muestra, y además poder calcular cuántas lecturas en promedio presenta una escuela por autor.

En general, la distribución de los autores repite patrones similares a la distribución de las lecturas según escuela: aquellas que presentan mayor número de lecturas presentan a su vez mayor promedio de autores distintos en cada curso y aquellas que presentan menor número de lecturas presenta menor número de autores distintos. Sin embargo, existe una mayor diferenciación en términos de agrupación de las escuelas: se observan ahora cuatro grupos en términos del promedio de autores por curso.

Tabla 5-12

Promedio de autores por curso según escuela.

Escuela	Nº de Autores	Nº Cursos	Promedio de Autores por curso
UCT	74	6	12,3
UDP	71	6	11,8
UAHC	81	7	11,6
UNAB_V	46	5	9,2
PUC	53	6	8,8
UV	44	7	6,3
UNAB_S	31	5	6,2
UCEN_LS	26	7	3,7
UNAP	24	7	3,4
<i>Media General</i>	50,00	6,22	8,16
<i>Desviación Estándar</i>	21,37	0,83	3,42

Fuente: Elaboración propia.

Un primer grupo de tres escuelas (UCT, UDP y UAHC) presenta promedios de autores por curso bastante mayor al promedio, un segundo grupo de dos escuelas (UNAB_V y PUC) presenta un promedio de autores por curso ligeramente superior al promedio, un tercer grupo también de dos escuelas (UV y UNAB_S) presenta promedios ligeramente

por debajo de la media general, y un último grupo de dos escuelas presenta promedios de autores por curso bastante por debajo de la media de autores por curso (UCEN_LS y UNAP).

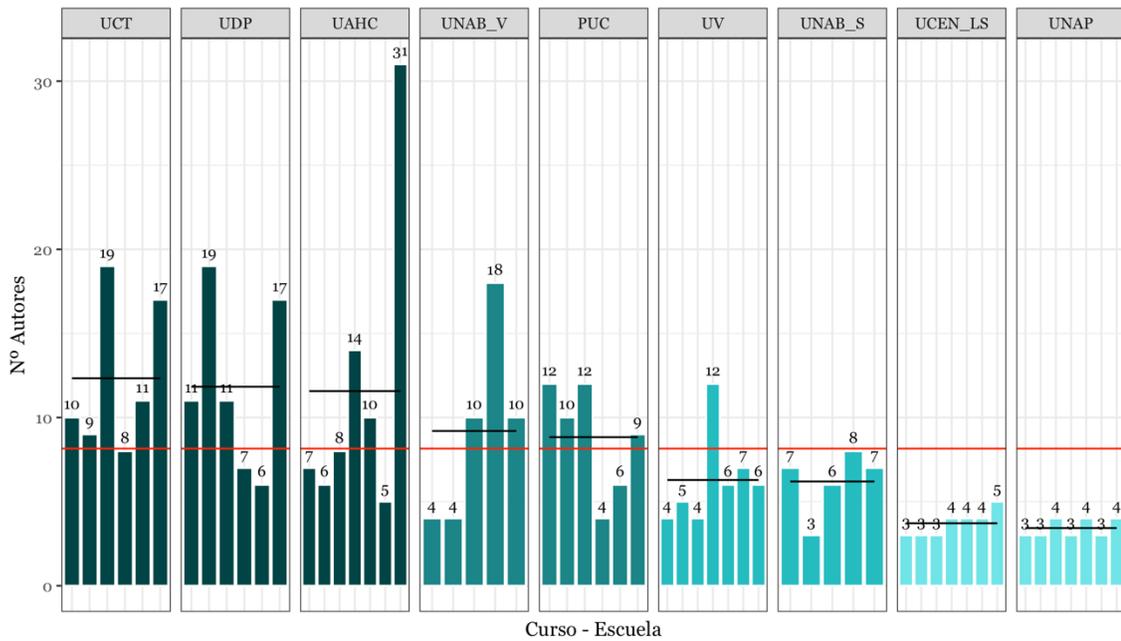


Figura 5-10. Estructura autores de los cursos de la línea de teoría por escuela. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la relación entre el número de lecturas totales de cada escuela y el número de autores únicos, es decir, el grado en que las escuelas reiteran a sus autores, se observa que existen escuelas que presentan un mayor grado de reiteración de los autores (mayor promedio de lecturas por autor) que otras. El grado de reiteración de los autores fluctúa entre un promedio de 1,08 lecturas por autor, hasta un promedio de 1,66 lecturas por autor.

Tabla 5-13*Relación autores y lecturas según escuela.*

Escuela	N° de Lecturas	N° de Autores Únicos	Lecturas por Autor⁷
UDP	104	62	1,66
UCT	100	61	1,64
UV	56	37	1,51
PUC	60	40	1,50
UAHC	107	74	1,45
UNAB_V	63	44	1,43
UCEN_LS	26	21	1,24
UNAB_S	37	31	1,19
UNAP	26	24	1,08
<i>Media General</i>	64,33	43,78	1,41
<i>Desviación Estándar</i>	32,48	18,29	0,20

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se observa una relación entre el promedio de lectura por curso de la escuela y el grado de reiteración de los autores (promedio de lecturas por autor). En el siguiente gráfico se relacionan estas variables (estandarizadas en puntaje Z), se observa que un mayor promedio de lecturas se asocia a un mayor promedio de lecturas por autor.

Sin embargo, esta relación no es del todo lineal. Por ejemplo, la PUC y la UV presentan promedios de lectura por curso menores a la media general, pero presentan promedios de

⁷ Para la elaboración del indicador lecturas-autores se sumaron las lecturas de cada uno de los cursos de la malla de cada escuela, mientras que para los autores, se calculó el número de autores distintos que se lee en toda la malla de las escuelas, es decir, es el número de autores sin repetición en la totalidad de la malla. El indicador tiene un mínimo posible de 1, es decir, por cada autor en la malla hay una sola lectura, y no tiene un máximo.

lecturas por autor por sobre la media general. Es decir, estas escuelas tienden a favorecer más la repetición de autores más que una alta variedad de autores.

Caso similar pasa con las escuelas de la UNAB_V y la UAHC, si bien poseen promedios de lecturas por curso por sobre la media general, el promedio de lecturas por autor se acerca más a la media global que otras escuelas con significativamente menores promedios de lecturas por curso. Es decir, tienden a una mayor diversidad de autores más que a una mayor repetición de ellos.

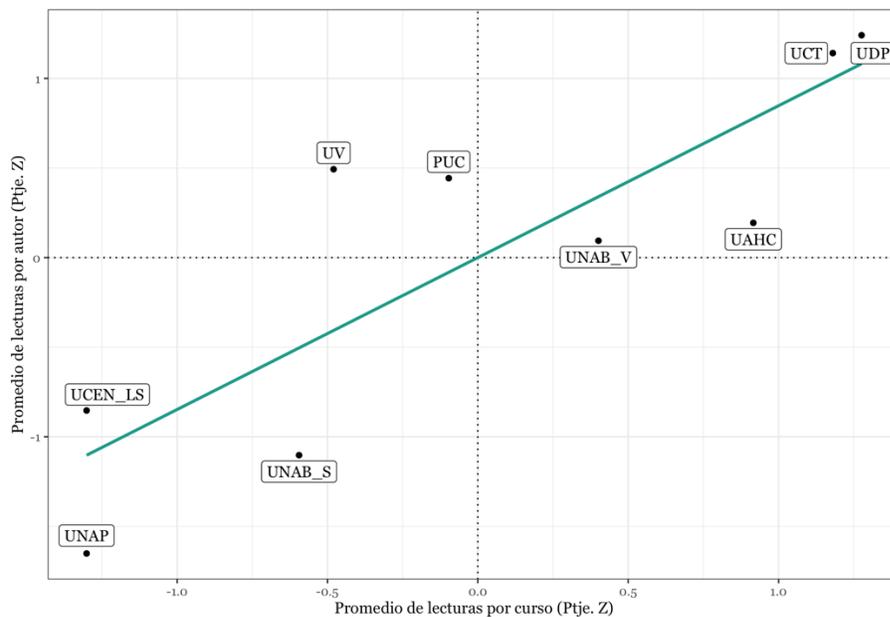


Figura 5-11. Relación entre el número de lecturas por escuela y promedio de lecturas por autor.
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte la UCEN_LS, la UNAP y la UNAB_S presentan bajos promedios de lectura por cursos y bajos promedios de lecturas por autor, es decir, las escuelas poseen pocas lecturas promedio por curso y alta diversidad de los autores sin mayor repetición entre ellos.

Al otro extremo se encuentran la UDP y la UCT, ambas escuelas presentan una alta cantidad de lecturas por curso y altos niveles de repetición de los autores en comparación con el resto de las escuelas de la muestra.

De esta manera, si bien un mayor número de lecturas permite a las escuelas abarcar una mayor diversidad de autores, también implica que las escuelas tienen mayor oportunidad de abordar lecturas de un mismo autor, lo que lleva a mayores índices de lecturas por autor. Por otro lado, un menor número de lecturas limita la diversidad posible de autores, pero también implica que hay una menor reiteración de ellos.

En esta sección se analizó la estructura de las lecturas y autores de cada escuela. Existe una diferencia significativa entre el número de lecturas por curso de cada escuela. Esta diferencia puede derivar de diferentes niveles: universidad, escuela y profesor. La dinámica entre los diferentes niveles se convierte en un factor a la hora de definir el número de lecturas. También se observan diferencias en relación a los autores, con algunas escuelas presentando un mayor promedio de autores por curso que otras. La relación entre el número de lecturas y el número de autores, es decir, reiteración de los autores, también presenta diferencia entre escuelas: hay escuelas que presentan mayor promedio de lecturas por autor que otras. Estos resultados pueden explicarse en parte por el promedio de lecturas por curso de las escuelas: escuelas con un mayor promedio de lecturas por curso presentan mayor repetición de los autores. Sin embargo, esta relación no es lineal, existiendo escuelas bajo la media general de promedio de lecturas por curso, pero sobre la media general del promedio de lecturas por autor.

5.5. Caracterización de autores y temáticas dentro de las líneas de teoría sociológica

En secciones anteriores se caracterizó la estructura de las líneas de teoría de las diversas escuelas consideradas, específicamente en términos del número de lecturas y número de autores que se imparten en cada una. Sin embargo, hasta ahora no se ha caracterizado el contenido de los programas. En esta sección se aborda este tema. Una primera sección describe a los autores en términos del número de lecturas que tienen asociados, una segunda y tercera sección caracterizan a los autores en términos de la zona geográfica de su nacionalidad y de su género, abordando así algunos de los vacíos presentes en la teoría sociológica. Por último, la cuarta y quinta sección abordan la pregunta por la debilidad epistemológica propuesta por Jubber (2006) de la sociología a través del análisis de la centralidad de los autores en los programas de teorías y de la centralidad de los temas que se abordan en los cursos de teoría de las escuelas.

5.5.1. Autores y número de lecturas

Cómo se verá en párrafos y secciones posteriores, los diversos autores leídos en los cursos de las líneas de teoría no poseen el mismo nivel de representación en términos del número de lecturas en los programas: existen autores que concentran un número significativamente mayor de las lecturas que otros.

En la Tabla 5-14 se indican el número de autores que presentan un número de lecturas determinado. En la columna “Cantidad de Lecturas” se indica el número de lecturas total asociados a los autores que presentan un mismo número de la muestra, el cual resulta de la multiplicación del número de lecturas por el número de autores.

En torno a esto, se observa que el mayor número de lecturas asociados a autores es 27, correspondiente a dos autores (Durkheim y Weber); en términos de porcentaje esto

implica que un 0,88% de los autores representa un 9,33% del total de lecturas de los cursos de teoría. A estos autores le siguen otros dos que presentan 25 lecturas cada uno (Bourdieu y Luhmann), lo que equivale a un 0,88% de los autores y a un 8,64% de las lecturas. Al otro extremo del número de lecturas, se observa que hay 153 autores que presentan solo una lectura asociada en la muestra, es decir, un 67,70% de los autores representa un 26,42% de las lecturas presentes en los programas.

En este sentido, es posible observar que existe un grupo de autores céntricos que, si bien son pocos en términos de cantidad, son aquellos que acumulan el mayor porcentaje de las lecturas obligatorias de los cursos de teoría. Por otro lado, se observa un grupo periférico que, si bien se compone por una gran cantidad de autores, representa un bajo porcentaje en términos de las lecturas obligatorias asignadas en los programas de teoría.

Tabla 5-14

Frecuencia de número de lecturas de autores.

Nº de Lecturas	Nº de Autores	Cantidad Total de Lecturas	% Autores	% Acumulado Autores	% Lecturas	% Acumulado Lecturas
27	2	54	0,88%	0,88%	9,33%	9,33%
25	2	50	0,88%	1,77%	8,64%	17,96%
23	1	23	0,44%	2,21%	3,97%	21,93%
17	1	17	0,44%	2,65%	2,94%	24,87%
16	1	16	0,44%	3,10%	2,76%	27,63%
14	2	28	0,88%	3,98%	4,84%	32,47%
13	1	13	0,44%	4,42%	2,25%	34,72%
12	1	12	0,44%	4,87%	2,07%	36,79%
11	2	22	0,88%	5,75%	3,80%	40,59%
8	1	8	0,44%	6,19%	1,38%	41,97%
7	1	7	0,44%	6,64%	1,21%	43,18%

N° de Lecturas	N° de Autores	Cantidad Total de Lecturas	% Autores	% Acumulado Autores	% Lecturas	% Acumulado Lecturas
6	3	18	1,33%	7,96%	3,11%	46,29%
5	4	20	1,77%	9,73%	3,45%	49,74%
4	13	52	5,75%	15,49%	8,98%	58,72%
3	10	30	4,42%	19,91%	5,18%	63,90%
2	28	56	12,39%	32,30%	9,67%	73,58%
1	153	153	67,70%	100,00%	26,42%	100,00%
Total	226	579	100%	-	100%	-

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 5-15 se presentan los trece autores con mayor número de menciones de la muestra⁸, éstos equivalen a un 5,75% de los autores y a un 40,59% de las lecturas.

Tabla 5-15

Autores con el mayor número de lecturas asociadas.

Autor	Nacionalidad	Género	Latinoamericano	N° de Menciones
Durkheim, É.	Francia	Masculino	No	27
Weber, M.	Alemania	Masculino	No	27
Bourdieu, P.	Francia	Masculino	No	25
Luhmann, N.	Alemania	Masculino	No	25
Marx, K.	Alemania	Masculino	No	23
Giddens, A.	Inglaterra	Masculino	No	17

⁸ La nómina total de autores se encuentra en los anexos de la investigación.

Autor	Nacionalidad	Género	Latinoamericano	N° de Menciones
Parsons, T.	Estados Unidos	Masculino	No	16
Foucault, M.	Francia	Masculino	No	14
Goffman, E.	Estados Unidos	Masculino	No	14
Horkheimer, M.	Alemania	Masculino	No	13
Habermas, J.	Alemania	Masculino	No	12
Berger, P.	Estados Unidos	Masculino	No	11
Lévi-Strauss, C.	Francia	Masculino	No	11

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, los autores con mayor número de lecturas asociadas son Durkheim y Weber, ambos con 27 lecturas cada uno. Le siguen Bourdieu y Luhmann con 25 lecturas cada uno, y Marx con 23 lecturas. Estos cinco autores, que representan un 2,21% de la muestra de autores, representan un 21,93% del total de las lecturas. La alta presencia de lecturas, en el caso de Marx, Weber y Durkheim, se comprende por su centralidad en la disciplina, ya sea dentro de la teoría clásica o en otros temas como el funcionalismo, la agencia, o la teoría crítica. En el caso de Bourdieu, se entiende por la gran cantidad de temáticas que abordan sus obras y por su propuesta que busca superar la distinción entre agencia y estructura que se encuentra a la base de la disciplina.

El caso de Luhmann resulta interesante puesto que su centralidad se configura como una característica particular de la sociología chilena. La relación de Luhmann con el país tiene larga data, por ejemplo, tomando el concepto de autopoiesis de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, o por medio de discípulos de Luhmann como Darío Rodríguez, quien fue un proponente de sus teorías en la PUC, o llegando a concretarse en el Magíster de Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad de la Universidad de Chile, el cual se encuentra directamente inspirado por las teorías de Luhmann.

Otros autores significativos, pero con menor número de lecturas son: Giddens (17 lecturas), Parsons (16), Foucault (14), Goffman (14), Horkheimer (13), Habermas (12), Berger (11), y Lévi-Strauss (11). Estos ocho autores, equivalen a un 3,52% de la muestra de autores, y un 18,66% del total de lecturas.

En términos de características de los autores con mayor número de menciones, el total de éstos es de género masculino, como veremos en secciones posteriores, esto se asocia a la historia y desarrollo de la disciplina sociológica, que ha invisibilizado el aporte de las mujeres a ella (Madoo & Niebrugge, 2007). En términos de nacionalidad, se observa que éstos provienen de cuatro países: Alemania (cinco autores), Francia (cuatro autores), Estados Unidos (tres autores), e Inglaterra (un autor). De esta manera, los autores centrales enseñados al interior de la disciplina replican el carácter eurocentrista de la sociología (Alvares, 2011; Bortoluci & Jansen, 2013).

5.5.2. Nacionalidad de los Autores

Como se abordó durante el marco teórico, existe una serie de críticas al contenido sociológico y cómo éste se ha replicado y reproducido. En la presente investigación abordamos dos. La primera consiste en el sesgo de género de la sociología, que ha invisibilizado el aporte de las mujeres a la disciplina, lo cual tiene un efecto limitante en el tipo de conocimiento que se produce dentro de ella. Una segunda crítica viene dada por las perspectivas decoloniales, que cuestionan el carácter eurocentrista del conocimiento producido y reproducido dentro de ella. En este sentido, se cuestiona el uso y estatus universal de categorías que fueron desarrolladas para un tiempo y lugar específico (Coronil, 1996).

La presente y siguiente sección de los resultados se articulan en torno a estas dos críticas: en primer lugar, se caracteriza a los autores en torno a su nacionalidad, y pertenencia a

Latinoamérica, en segundo lugar, en la sección posterior se caracteriza a los autores según su género.

Al considerar la nacionalidad⁹ de autores (Tabla 5-16) se observa un conjunto de treinta países, de los cuales el mayor porcentaje de autores proviene de Estados Unidos (18,92%), Alemania (17,30%), Francia (14,59%), Chile (12,97%), e Inglaterra (9,73%). Estos cinco países acumulan el 73,51% del total de los autores del contenido de las escuelas analizadas. En términos del número de lecturas, estos cinco países son los que acumulan el mayor porcentaje de lecturas, si bien el orden de ellos se modifica: Alemania representa el mayor porcentaje de las lecturas con un 28,12 %, le sigue Francia con un 21,99%, Estados Unidos con un 19,66%, Inglaterra con un 7,40%, y Chile con un 7,19%. Entre estos cinco países acumulan un 84,36% del total de las lecturas de las escuelas consideradas en la investigación.

Tabla 5-16

Nacionalidad de los autores.

Nacionalidad	Nº Autores	Nº Lecturas	% Autores	% Acumulado Autores	% Lecturas	% Acumulado Lecturas
Estados Unidos	35	93	18,92%	18,92%	19,66%	19,66%
Alemania	32	133	17,30%	36,22%	28,12%	47,78%
Francia	27	104	14,59%	50,81%	21,99%	69,77%
Chile	24	34	12,97%	63,78%	7,19%	76,96%
Inglaterra	18	35	9,73%	73,51%	7,40%	84,36%
Argentina	8	9	4,32%	77,84%	1,90%	86,26%
España	7	17	3,78%	81,62%	3,59%	89,85%

⁹ Para la definición de la nacionalidad, se consideró en primer lugar el país de nacimiento de los autores, en el caso de que éstos hubiesen migrado a otro país, se consideró el país donde pasaron el mayor tiempo en sus años formativos, y en última instancia, donde desarrollaron la mayor parte de su carrera académica.

Nacionalidad	Nº Autores	Nº Lecturas	% Autores	% Acumulado Autores	% Lecturas	% Acumulado Lecturas
Italia	7	7	3,78%	85,41%	1,48%	91,33%
México	4	4	2,16%	87,57%	0,85%	92,18%
Austria	3	7	1,62%	89,19%	1,48%	93,66%
Australia	2	2	1,08%	90,27%	0,42%	94,08%
Bélgica	2	2	1,08%	91,35%	0,42%	94,50%
Colombia	2	2	1,08%	92,43%	0,42%	94,93%
Perú	2	3	1,08%	93,51%	0,63%	95,56%
Suecia	2	3	1,08%	94,59%	0,63%	96,19%
Canadá	1	2	0,54%	95,14%	0,42%	96,62%
Ecuador	1	1	0,54%	95,68%	0,21%	96,83%
Escocia	1	1	0,54%	96,22%	0,21%	97,04%
Haití	1	1	0,54%	96,76%	0,21%	97,25%
Hungría	1	3	0,54%	97,30%	0,63%	97,89%
Irlanda	1	1	0,54%	97,84%	0,21%	98,10%
Malasia	1	1	0,54%	98,38%	0,21%	98,31%
Polonia	1	6	0,54%	98,92%	1,27%	99,58%
Suiza	1	1	0,54%	99,46%	0,21%	99,79%
Venezuela	1	1	0,54%	100,00%	0,21%	100,00%
Total	185	473	100%	-	100%	-

Fuente: Elaboración propia.

La distribución y concentración de las lecturas de los autores según nacionalidad no es equitativa. En este sentido, hay autores que aportan de mayor manera a la representatividad de su país en las lecturas de los cursos. Por ejemplo, en el caso de Alemania, los autores con mayor representatividad son Weber (27 lecturas), Luhmann (25) y Marx (23), en el caso de Estados Unidos se destaca Parsons (16), en Francia destacan Durkheim (27) y Bourdieu (25), en Inglaterra Giddens (17), mientras que en Chile destacan Darío Rodríguez (4) y Norbert Lechner (4).

En el caso de autores de otras nacionalidades no latinoamericanas, se destacan Alfred Schutz (8) y Zigmunt Bauman (7). Mientras que en el caso de autores latinoamericanos no chilenos destaca Néstor García Canclini (2), Gino Germani (2) y Aníbal Quijano (2).

Al considerar la distribución de las nacionalidades de los autores en las escuelas (Figura 5-12), es posible observar que existen diferencias entre ellas. Por ejemplo, las PUC y la UCEN_LS presentan la mayor proporción de autores alemanes en sus lecturas, con más del 40% de ellas siendo de este tipo de autores. En cuanto a autores franceses, en general las escuelas presentan valores similares, destacando la UNAP y la UCT como aquellas que presentan mayores porcentajes, y la UAHC como aquella escuela con el menor porcentaje de autores franceses en sus lecturas.

En relación a autores estadounidenses, existe una gran variabilidad entre la escuelas: la UNAB_S, la UV y a la UNAB_V son aquellas que presentan la mayor proporción de lecturas de autores de Estados Unidos, con alrededor de un 25%; le siguen la PUC, la UCT, la UDP, la UAHC y la UCEN_LS que presentan porcentajes entre 15% a 20%, por último, la UNAP es la que presenta menor proporción de autores provenientes de EE.UU. con alrededor de un 12%.

La proporción de lecturas de autores de Inglaterra presenta menor variación: en general las escuelas presentan una proporción entre 5% a 10% de lecturas por autores ingleses, con la excepción de la UV y la UNAP que presentan entre 15% y 20% de lecturas por este tipo de autores.

En cuanto a autores no latinoamericanos, existen diferentes porcentajes de representatividad a través de las lecturas. De esta manera la UNAB_V tiene el menor porcentaje de lecturas asociadas a otros países no latinoamericanos (3,17%), mientras que la UCEN_LS es aquella con mayor porcentaje de lecturas por autores latinoamericanos (19,23%).

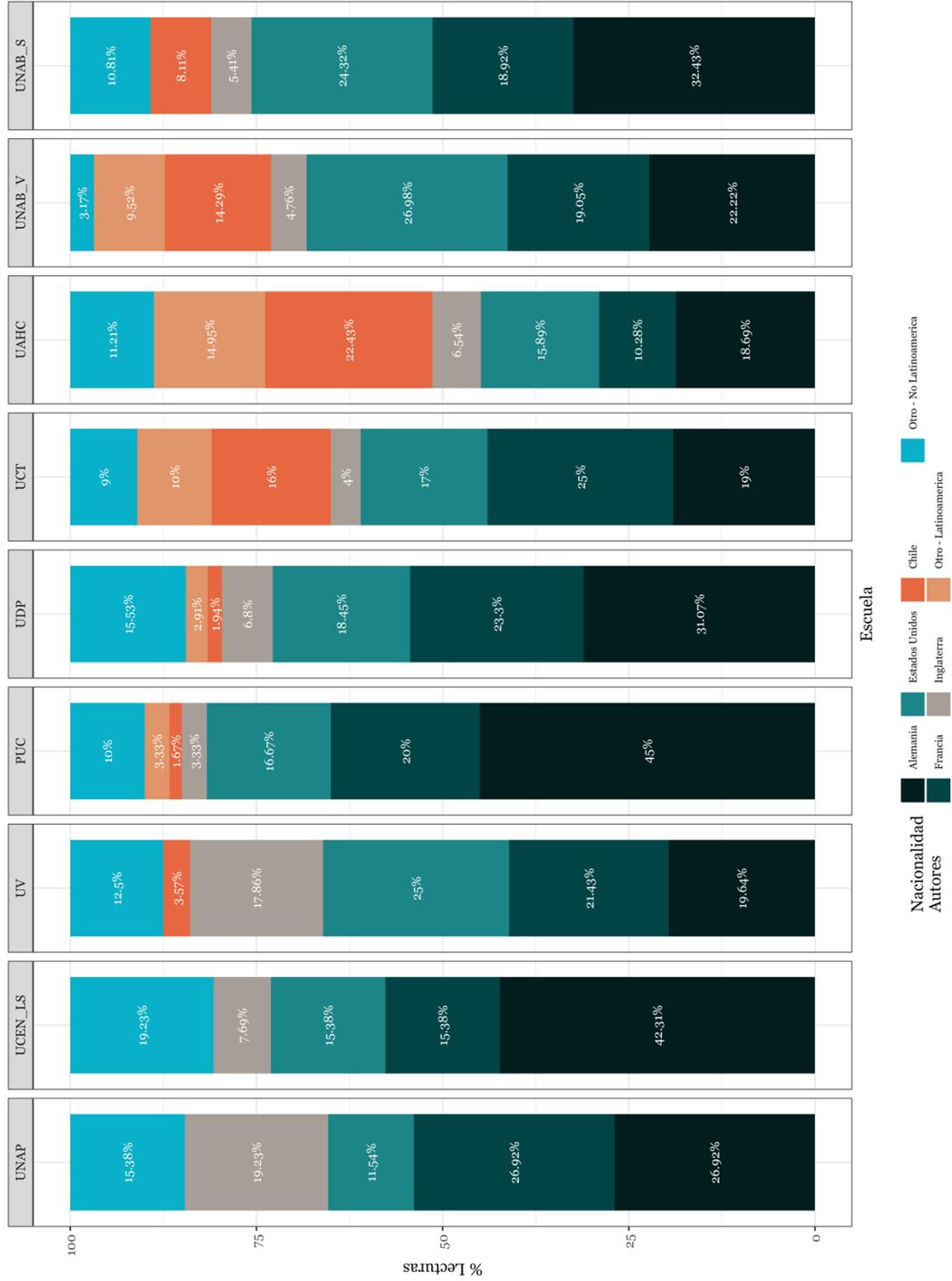


Figura 5-12. Distribución de la nacionalidad de los autores según escuela. Fuente: Elaboración propia.

Por último, en cuanto a autores latinoamericanos no chilenos se observa que solo la UAHC y UCT presentan porcentajes de autores latinoamericanos no chilenos iguales o mayores a 10% en el total de sus lecturas.

Del resto de las escuelas, se observa que la UNAP, UCEN_LS y UNAB_V y la UV no tienen lecturas asociadas a este tipo de autores. Estos resultados resultan llamativos particularmente en el caso de la UV, la cual si bien es la única que presenta profesores con posgrado en países latinoamericanos (distintos a Chile) no presenta autores latinoamericanos en sus lecturas. Caso similar ocurre en la UNAP que, si bien cuenta con un curso de Teoría Intercultural y una marcada identidad regionalista, tampoco presenta lecturas de autores latinoamericanos no chilenos en sus programas.

Los resultados anteriores son indicativos de que en las líneas de sociología se reproduce el conocimiento eurocéntrico propio de la disciplina: la gran mayoría de los autores y lecturas asociadas proviene de países europeos y/o del hemisferio norte, principalmente Alemania, Francia, Estados Unidos e Inglaterra. Como veremos más adelante, esto refleja la centralidad del pensamiento europeo en la sociología chilena, que proviene de los inicios de la disciplina y que se reproduce en los programas de los cursos de teoría en las escuelas. Esta centralidad es una característica que ha sido observada y criticada en la sociología chilena (Morandé 2017; 1987) y que se perpetúa hasta la actualidad.

En el caso de autores chilenos, si bien el país se encuentra dentro de aquellos con mayor presencia de autores en la muestra analizada, se observa que tiene presencia en solo siete de las nueve escuelas (las excepciones son la UNAP y la UCEN_LS) y un bajo porcentaje de representatividad en tres de estas siete (UV, PUC, y UDP).

A partir de las entrevistas a los expertos en las líneas de teoría se aprecian tres grandes dimensiones asociadas a la incorporación y presencia de temáticas latinoamericanas en los cursos: (1) la importancia de abordar la teoría latinoamericana en la sociología, (2) las

estrategias por medio de las cuales las escuelas incorporan este tipo de contenido a las mallas, y (3) las limitaciones a las que se enfrentan las escuelas a la hora de incorporar contenidos y teorías latinoamericanas a las líneas de teoría.

En relación al primer punto, los entrevistados remarcan la importancia de incorporar teorías latinoamericanas por la relevancia del conocimiento y perspectivas locales, que abordan fenómenos latinoamericanos con las particularidades que este contexto trae.

“Y no es estudiar autores que hablan sobre Latinoamérica sobre la teoría europea de... eso no es... sino que es mirar desde autores que están pensando desde Latinoamérica, y eso es, ese es el fuego que siempre ha hecho Pedro Morandé, Pedro Morandé siempre toda su crítica ha sido la exportación del modelo europeo”.

(Experto 4)

La importancia de la teoría latinoamericana no solo yace en una comprensión más específica de los procesos sociales de la región, sino que, además, se perfila como una crítica a las teorías eurocentrista y norteamericanas y que han permeado la disciplina, y como una oportunidad de repensar los usos de estas teorías:

“La posibilidad misma de incorporar lo decolonial, la perspectiva anti o decolonial, que obliga a hacer una revisión, o sea, no es solo incorporar saberes que han estado marginados o invisibilizados de América Latina, sino que es repensar cómo se ha mirado la sociología europea, cómo se ha pensado la sociología europea y norteamericana, entonces eso creo que es un plus”. (Experto 1)

Ambas razones, la especificidad del contexto latinoamericano y el cuestionamiento y revisión del contenido y posicionamiento de las teorías europeas y norteamericanas hacen eco de lo planteado por Quijano (2000), Mignolo (2002) y Morandé (2017; 1987) entre otros. En este sentido, la teoría latinoamericana es entendida por los entrevistados como un espacio de cuestionamiento de los contenidos teóricos de la disciplina.

En cuanto a las estrategias que las escuelas adoptan para abordar la teoría latinoamericana se observan tres tipos. La primera consiste en incluir un ramo dentro de la línea de teoría sociológica que aborde estas temáticas, ejemplo de esto es el ramo de Teoría Intercultural de la UNAP.

“Eso es por demandas de los estudiantes, cuando hicimos el cambio de malla ellos nos decían que teoría era una teoría geocentrista y todo lo veían harto más local y allí se les consulta si les gustaría que se dé un ramo de teoría (...). Pero el tema de la interculturalidad siempre ha sido serio dentro de la universidad, antes se llamaba interculturalidad, y eso ahora le pusimos Teoría Intercultural para ampliar el marco, es un tema más... de tener una asignatura más compleja”. (Experto UNAP)

Una segunda estrategia consiste en presentar cursos de teoría y sociología latinoamericana pero no tenerlos incluidos dentro de la línea de teoría sociológica. Es decir, complementar el contenido de la malla entre los diversos cursos de la misma. Dependiendo de la escuela, estos cursos pueden ser de carácter obligatorio en la malla, o pueden ser de carácter optativos y sujetos a cambios año a año.

“De repente esta separación entre las asignaturas de la línea teórica y las otras es un poco artificial, en los otros cursos se hace mucha teoría, entonces estoy pensando por ejemplo en sociología del género, en sociología urbana, sociología latinoamericana en donde hay mucha teoría y allí hay mucha teoría también crítica. pero no están formalmente integradas a la línea teórica”. (Experto 1)

“Entonces, la estaba pensado así, que más que extenderlo hay que pensar un poco cómo funciona esta articulación, entre sociología de profundización, pero en parte eso es optativo sin la línea de teoría. (...) Con los optativos, y tú ahí vas decidiendo

un poco, además, como una ebullición del entorno, entonces, así como qué tipo de revisiones va a surgir desde el estudiantado en uno o dos años”. (Experto 5)

Una última estrategia, complementaria a las anteriores, tiene relación con la perspectiva con la que se abordan los contenidos de los cursos de teoría, y consiste en tomar los conceptos y teorías europeas y norteamericanas, y enfatizar en cómo éstas pueden ser aplicadas a la realidad latinoamericana, chilena y regional de los estudiantes de las escuelas de sociología. De esta manera, el enfoque latinoamericano no queda solamente contenido a los cursos específicos, sino que adquiere preponderancia a través del ejercicio docente en el aula. Este enfoque se encuentra presente incluso en ciertas escuelas que no poseen cursos específicos de teoría o sociología latinoamericana.

“Los teóricos fundadores y las ciertas teóricas fundadoras que estoy... que he incorporado este año al curso y, de alguna manera, cómo eso lo pueden aplicar a problemas territoriales, a problemas que ocurren en la región, ¿cómo ustedes desde la lógica de, por ejemplo, la acumulación originaria explicarían el conflicto Mapuche? (...). Entonces, los programas dicen algo, pero en la práctica lo que tratamos de hacer o por lo menos lo que se trata de hacer en las líneas teóricas es que la evaluación y los contenidos de alguna manera estén aplicados al contexto al cual estén viviendo y desenvolviéndose las y los estudiantes”. (Experto 2)

Por último, es importante indicar que la enseñanza de teorías latinoamericanas no se da en un vacío, sino que se encuentran insertos en escuelas con dinámicas y características particulares y recursos limitados. En este sentido, la propia cultura de la escuela puede volverse una limitante para la reproducción de estas teorías:

“Alguien con un discurso muy latinoamericanista, creo que (...) creo que no tendría futuro, quizás me equivoco, pero esa es mi sensación de que en este

momento que hay muchos candidatos en las instituciones, se pueden regodear más”. (Experto 5)

“Esos cursos que dices de teoría latinoamericana y no se qué esas otras posibilidades, quedan atrapadas, o bien no va a ver presupuesto o no va a ser posible todo lo que quieras hoy”. (Experto 5)

En la presente sección se describió la nacionalidad de los autores presentes en los cursos de las líneas de teoría de las escuelas. Se identificaron las cinco nacionalidades con mayor representación en términos de autores y lecturas asociadas: Alemania, Francia, Estados Unidos, Inglaterra y Chile. Estos países acumulan el 73,51% de autores y el 84,36% de las lecturas de la muestra. En este sentido, se observa que existe una mayor representación de autores provenientes de Europa y Norteamérica, lo que va en línea con las críticas al carácter eurocentrista de la sociología, que la lleva a posicionar teorías elaboradas en ese contexto por sobre otras.

En el caso de las entrevistas a los expertos de las líneas de teoría, la temática de la teoría latinoamericana se observa como relevante, tanto por la necesidad de abordar teorías que den cuenta de la especificidad del contexto latinoamericano, como por el cuestionamiento y revisión del carácter eurocentrista de la disciplina. Para esto, las escuelas han desplegado diversas estrategias: como definir cursos en las mallas que aborden la temática de la teoría latinoamericana, y adoptar una perspectiva de los autores de la línea que destaque su utilidad y adaptabilidad al contexto latinoamericano y chileno. Sin embargo, la implementación de la enseñanza de teoría latinoamericana se encuentra limitada por diversos factores, dentro de los cuales se encuentran la disponibilidad de recursos humanos y monetarios para generar espacios en las líneas de teoría para este tipo de temática, y la cultura de la escuela que puede no tener una tendencia a la teoría latinoamericana.

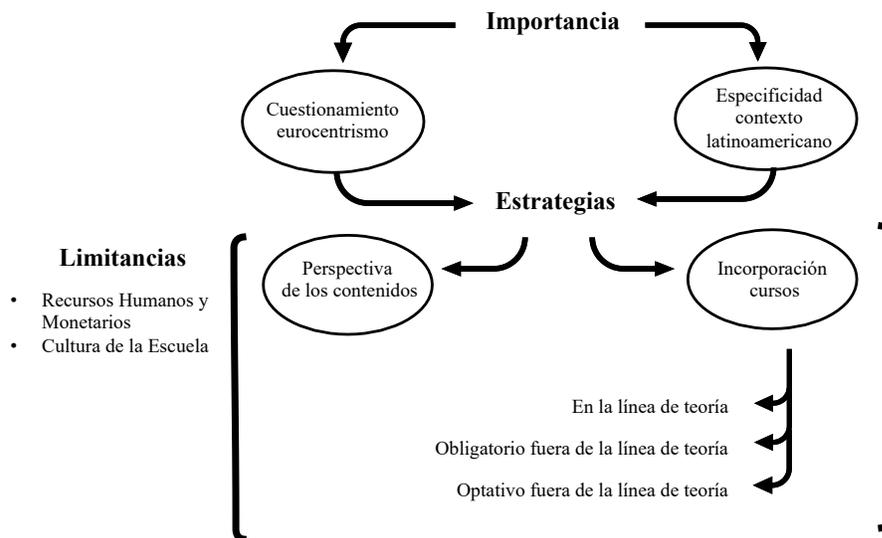


Figura 5-13. Entrevistas Expertos - Temáticas Latinoamericanas. Fuente: Elaboración propia.

5.5.3. Género de los autores

Un segundo vacío en la teoría sociológica es la invisibilización de las mujeres y sus aportes a la disciplina sociológica. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, desde los inicios de la sociología se ha ignorado el aporte femenino a ésta, debido a que los cambios estudiados en las sociedades modernas se asociaban en mayor medida a la esfera pública (tradicionalmente ocupada por hombres), lo que llevaba a la invisibilización de las mujeres relegadas a la esfera privada (Abott, Wallace & Tyler, 2005), cuestión que se reproducía en el ámbito académico, negando sus aportes (Madoo & Niebrugge, 2007).

Esta situación ha tenido como consecuencia la omisión de los aportes de las mujeres a la sociología, pero también la construcción de la mirada masculina como universal y neutral, invisibilizando y negando a las mujeres como generadores de conocimiento válido.

Considerando la distribución según género de los autores (Figura 5-14), es posible indicar que el 19,9% de la totalidad de autores es del género femenino, mientras que un 80,1% es

de género masculino. Por otro lado, al hacer el cruce con la pertenencia del país de origen a Latinoamérica se observa que el 55,6% de las mujeres no son latinoamericanas mientras que un 44,4% de las mujeres pertenecen a Latinoamérica (24,4% de las mujeres son chilenas, y el 20% de las mujeres pertenecen a otro país latinoamericano). En el caso de los hombres, un 27,6% de éstos pertenecen a Latinoamérica (13,8% a Chile, y un 13,8% a otro país latinoamericano), y un 72,4% no son latinoamericanos.

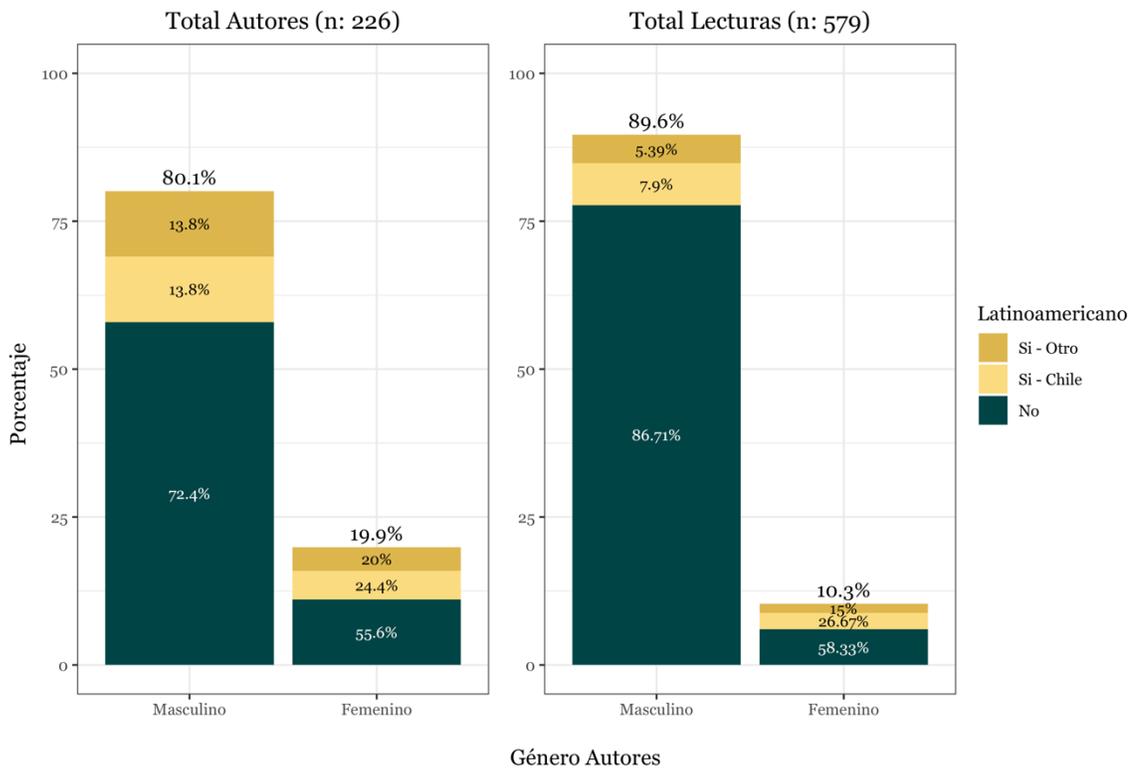


Figura 5-14. Género de los autores y pertenencia a Latinoamérica y Chile. Fuente: Elaboración propia.

Si bien, en términos de número de autores, la mayoría son de género masculino resulta interesante el hecho de que, independiente de que en términos absolutos hay más hombres latinoamericanos que mujeres latinoamericanas, la proporción de mujeres latinoamericanas en referencia a su mismo género es mayor que la proporción de hombres

latinoamericanos en relación al total de hombres. Esto es indicativo de que agregar un mayor número de mujeres autoras en los programas también lleva asociado una mayor posibilidad de aumentar el mayor número de autores latinoamericanos.

Por otro lado, si se considera el número de lecturas asociado a autores según género, se observa que los hombres nuevamente poseen una mayor presencia que las mujeres. Los hombres representan un 89,6% del total de las lecturas, mientras que las mujeres representan un 10,3%. La diferencia entre estos porcentajes y el de los autores visto previamente es indicativo de que los autores masculinos tienden a presentar mayor reiteración, es decir, tienen mayor promedio de lecturas por autor que las mujeres.

Analizando la composición de las lecturas dentro de cada género, se observa que, en el caso de los hombres, el 86,7% de las lecturas proviene de autores no latinoamericanos, mientras que solo un 7,9% de las lecturas de autores masculinos es de autores chilenos, y un 5,39% de autores latinoamericanos de otros países. En el caso de las mujeres, un 58,33% de las lecturas son de autoras no latinoamericanas, mientras que un 26,67% de las lecturas de autoras mujeres son de chilenas, y un 15% de autoras latinoamericanas de otros países. De esta manera, y nuevamente, si bien los hombres chilenos y latinoamericanos representan en términos absolutos un mayor porcentaje de lecturas que las mujeres chilenas y latinoamericanas, proporcionalmente las mujeres chilenas y latinoamericanas tienen una mayor representatividad dentro de su género que los hombres.

Considerando cómo las lecturas de las escuelas se componen según el género de los autores, se observa que en general existe una mayoría de lecturas proveniente de autores masculinos, si bien el porcentaje específico varía entre escuelas. En este sentido, las UAHC, UV, PUC y UCT presentan porcentajes de autores masculinos bajo el porcentaje general, es decir, presentan mayor proporción de lecturas provenientes de autoras mujeres. Por otro lado, la UDP, UNAP, UNAB_S, UNAB_V y UCEN_LS presentan porcentajes de lecturas de autores masculinos por sobre el porcentaje general, es decir, presentan

menor proporción de lecturas de autoras mujeres, llegando en algunos casos a menos del 5% del total de sus lecturas.

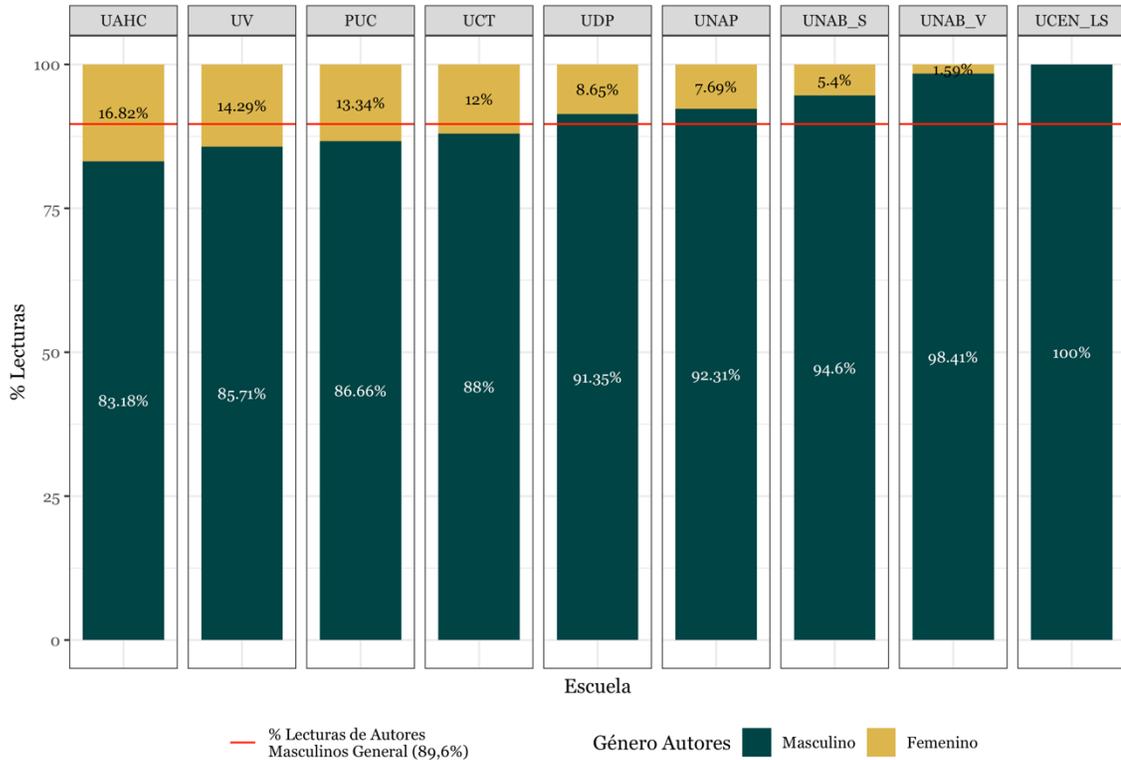


Figura 5-15. Distribución de las lecturas según género del autor según escuela. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados anteriores reflejan que existe una desigualdad en la representación de autores masculinos y femeninos en los programas analizados. Esta diferencia ocurre tanto a nivel de número de autores como de número de lecturas asociados a ellos.

A partir de las entrevistas a los expertos se observa una preocupación por la temática de género en las líneas de teoría, por ejemplo, a través de la inclusión de autoras mujeres en los programas de teoría o dando cuenta de posibles vacíos u omisiones que autores

masculinos pudiesen tener en sus teorías con respecto al género. Esta preocupación tiene dos fuentes principales: una de base que es la preocupación propia de las escuelas y de los profesores y profesoras por las temáticas de género, y una contextual asociada a las protestas y demandas surgidas del movimiento feminista, cuyo auge fue en el año 2018.

“Junto con eso, el otro cambio que, o la otra modificación que tratamos de introducir a los programas fue darle efectivamente una perspectiva latinoamericanista por un lado y de género por otro. O sea, de género tiene que ver con una mirada que muchas profesoras y profesores, yo diría la mayoría o todos los profesores compartimos hoy día en la escuela, pero también, claro, el quizás el empuje que dimos nuevas profesoras que ingresamos y también por supuesto el movimiento estudiantil, el año pasado el movimiento estudiantil fue, feminista, fue muy fuerte”. (Experto 1)

Los entrevistados indican que hay un interés por la representatividad de las mujeres y el género en las líneas de teoría. En general se habla de un interés por integrar más mujeres autoras en el contenido, si bien con la condición y exigencia de que sean relevantes a la temática del curso, que sus teorías sean un aporte a éste, y que no reemplacen a autores ya establecidos como canon en las diversas corrientes teóricas.

En cuanto a las causas de la diferencia entre la representatividad de los géneros en los programas de teoría, los entrevistados indican razones históricas en la formación de la disciplina sociológica, así como también la reproducción de esta desigualdad en sus propias formaciones. Existe la noción de un canon en sociología, formado históricamente, que no es posible modificar, y que se caracteriza por la falta de mujeres en su interior, particularmente en sus inicios. Se establece una diferenciación temporal sobre cuando es apropiado o no exigir la incorporación de mujeres en los programas: al hablar de teoría sociológica contemporánea (de mitades del siglo XX en adelante) se indica que no sería posible tener un curso sin incorporar autoras mujeres en los programas; mientras que, al

hablar de sociología clásica y autores previos a la segunda mitad del siglo XX, los entrevistados muestran mayor resistencia a incorporar mujeres puesto que, a su parecer, por el contexto histórico en el que se desarrollaron estas teorías, no se le permitió a las mujeres participar del campo intelectual de la época, y en el caso de que participaran, sus esfuerzos fueron invisibilizados y sus aportes no lograron ser relevantes para el desarrollo posterior de la disciplina.

“[El incorporar autoras mujeres] no siempre se puede hacer, no siempre podemos incorporar, por ejemplo, no se puede reemplazar a Luhmann por Esposito, no es eso, es en la discusión de la sociología actual, descubrir que también hay grandes sociólogas que están haciendo un aporte sustantivo”. (Experto 6)

“Entonces en esos cursos como más de debate que van al canon más viejo del año 60 y 70, claro, es difícil meter a la fuerza a mujeres”. (Experto 4)

Esta situación se ve reproducida por el hecho de que la misma formación de los profesores no cuenta con conocimiento de lecturas de autoras mujeres que pudiesen ser incorporadas en los programas actuales de los cursos de las líneas de teoría sociológica.

“Es un problema más que tenemos que darnos en la profesión propia y que tampoco nos formamos leyendo autoras porque hoy no puedes meter cualquier autor por porque también tienes que pensar que dicen; yo he intentado que las lecturas también sean de mujeres, aunque en general tampoco tenía idea de a quien leer”. (Experto 5)

En torno a esto, es interesante que la constatación de la invisibilización de las mujeres, en general se da como un hecho, sin que haya proyectos de recuperar el aporte de las sociólogas de antaño; tampoco se observa un interés generalizado en cuestionar el canon y modificar u expandir las bases en las que se considera fundada la sociología.

En el caso de que los profesores quisieran incorporar mayor número de mujeres, particularmente en los cursos de teoría clásica donde el “canon” es principalmente masculino, se observa que los esfuerzos son mayoritariamente de carácter individual, es decir, obedecen a las preocupaciones e intereses de los profesores más que a políticas concretas de escuela, y requieren que éstos realicen sus propias búsquedas de autoras apropiadas a los cursos, así como también los recursos con los cuales transmitir el contenido a sus estudiantes.

“Yo creo, hay... que también hay una visión más general como carrera, pero también siento que hay elementos actitudinales individuales, o sea, yo por lo menos ahora incluí a las fundadoras de la sociología, incluí a... Martineau, no sé si la ubicas a Harriet Martineau, a Jane Addams y a Marianne Weber, la incluí junto a Marx, junto a Weber y junto a Durkheim. (...) A lo mejor haya un curso donde cueste encontrar una autora, eso es un tema interesante. Yo tuve que pedir todos mis libros, comprarlos yo, para ver a las autoras sociológicas, en la biblioteca no tenemos libros de las fundadoras sociológicas”. (Experto 2)

Las estrategias movilizadas por los entrevistados se desenvuelven dentro de la libertad de cátedra, de modo que éstas suelen realizarse a nivel individual por iniciativa de los profesores más que estrategias desarrolladas a nivel de escuela. Se identifican tres estrategias principales que pueden coexistir entre ellas dentro de un mismo curso. La primera, asociada a cursos que tratan autores previos a la segunda mitad del siglo XX, consiste en la búsqueda e integración explícita de autoras mujeres en los programas de los cursos. Como vimos anteriormente, esta estrategia requiere que el o la profesora investigue sobre posibles autoras que se ajusten a la temática del curso y que sean relevantes al mismo.

Una segunda estrategia, asociada a cursos de teoría contemporánea donde se encuentra disponible en el acervo sociológico un mayor número de autoras mujeres, es preferir

incorporar autoras mujeres sobre autores hombre en los casos en que ambos sean igualmente relevantes al curso y sus aportes se consideren igualmente relevantes al conocimiento sociológico.

“Por ejemplo, Baecker, es un hombre, que lo han publicado en castellano y por eso lo puedo pasar y no lo he pasado, “¿porque no la ha pasado?” tú preguntaras, y es porque con Esposito son personas muy potentes y ahí me pilló la consideración de género”. (Experto 6)

Una última estrategia, transversal a los distintos tipos de cursos, es cambiar el enfoque con el que se abordan los diversos autores, sean hombres o mujeres, dando cuentas de posibles omisiones o problemáticas que pudiesen tener sus teorías desde una perspectiva de género.

“Yo he tratado de hacer en este curso particular es más meter, modificar la bibliografía mínima y meter un enfoque de género en las unidades. Entonces cuando vemos a Marx con el tema del género por decir... para mostrarle los puntos ciegos de los autores, por qué históricamente tenían esos puntos ciegos”. (Experto 4)

“Pero sí está esa preocupación y sí está ese interés, primero en reconocer a mujeres (...) pero además hacer una reflexión de género o sea efectivamente no podemos cambiar la historia y digamos que no podemos cambiar que la sociología como disciplina se ha construido con un sesgo de género, pero podemos reflexionar sobre ello, reflexionar sobre por qué ha sido así, qué ha significado”. (Experto 1)

En esta sección, se constató la existencia de una diferencia significativa entre el número de autores hombres y mujeres, y el número de lecturas que éstos tienen asociados: existe una mayor proporción de autores hombres y sus lecturas en la muestra. Cruzando el género con la zona geográfica de su nacionalidad, los hombres latinoamericanos en su conjunto

tienen una mayor representatividad en términos absolutos que las mujeres latinoamericanas en su conjunto. Sin embargo, dentro de su propio género las mujeres latinoamericanas representan una mayor proporción del total de las mujeres, que los hombres latinoamericanos del total de los hombres. Lo anterior indica que el agregar un mayor número de mujeres en los programas también lleva asociado una mayor posibilidad de agregar mayor número de autores latinoamericanos a los mismos.

A partir de las entrevistas a los expertos se observan dos orígenes de la preocupación por la temática de género en los programas de teoría: una basal asociada a las preocupaciones de los profesores y escuelas, y otra contextual, gatillada por las protestas del movimiento feminista del año 2018. En torno a las causas de la desigualdad en la representación de hombres y mujeres en los programas, los entrevistados destacan la cristalización del desarrollo histórico de la disciplina en un canon completamente masculino, el cual sería irrenunciable e inmutable. Este canon se reproduce en la formación de los profesores, dificultando el acceso a nuevas visiones, y autores que complementen la teoría sociológica clásica. Esto refleja lo planteado por Madoo & Niebrugge (2007), que establecen que desde sus inicios en la disciplina sociológica se han negado los aportes de las mujeres a ésta, lo que se traduce en una invisibilización actual de las mujeres en la sociología.

Frente a esta situación se despliegan diversas estrategias tales como buscar explícitamente autoras mujeres que puedan ser incluidas en los programas de teoría, preferir autoras mujeres por sobre hombres en el caso de que ambos presentan la misma relevancia teórica para el curso en cuestión, y enfatizar posibles puntos ciegos que tienen los autores y teorías con respecto a la temática de género. Esto se asocia a las críticas presentadas por la epistemología de género (Padrón, 2007; Palacios, 2008) que critica el establecimiento de la mirada masculina como neutral y universal, llevando a omisiones en las explicaciones sociales de la teoría.

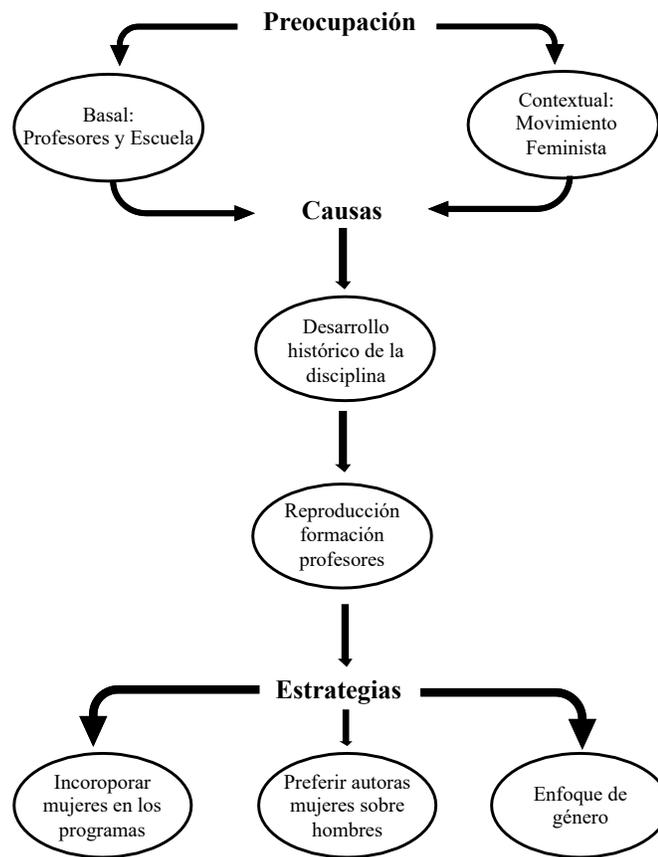


Figura 5-16. Entrevista a Expertos - Género. Fuente: Elaboración propia.

5.5.4. Núcleo de autores

La definición de un canon o núcleo de autores y teorías es un tema sujeto a debate en la sociología. En el marco teórico se observó que una serie de autores plantea a la sociología como una disciplina multiparadigmática y sin jerarquía (Schneickert et al, 2019; Bourdieu, 2000, Bernstein, 1999) que, más que tener un núcleo definido a través de consenso, se encuentra compuesta por una serie de compilaciones organizadas en torno a un eje temático en particular (Jubber, 2006). Si bien es posible que estas compilaciones, a través de su reproducción dentro de las escuelas de sociología, se consoliden en un posible canon de facto (Schneickert et al, 2019). Durante la presente y siguiente sección se analiza y

describe la presencia de un núcleo de autores en las líneas de teoría sociológica de las escuelas de sociología de Chile, así como también los diferentes temas o compilaciones sociológicas que se dan dentro de ellas.

Para el análisis de la centralidad de los autores se utilizó como principal indicador el número de escuelas en las que éstos se encuentran presentes. Como se observa en la Figura 5-17, solo 17 autores (equivalentes al 7,52% del total de los autores) se encuentra presenta en más de la mitad de las escuelas: cuatro autores (Schutz, Bauman, Garfinkel, y Mead) se encuentran en cinco o seis escuelas de la muestra, nueve autores en siete u ocho escuelas (Luhmann, Giddens, Parsons, Foucault, Goffman, Horkheimer, Habermas, Berger, Lévi-Strauss), finalmente solo hay cuatro autores que se encuentran presentes en al menos un curso de todas las escuelas analizadas; estos son Marx, Weber, Durkheim y Bourdieu, que se configuran como el centro nuclear de la enseñanza en la teoría sociológica.

Por otro lado, los autores que se encuentran en menos de la mitad de las escuelas son 209 o un 92,48% del total de autores. De éstos la mayoría se concentra en una sola escuela (167 autores, un 73,9% del total de autores), seguido por autores que se encuentran en dos escuelas (12,4%), y tres a cuatro escuelas (6,19%).

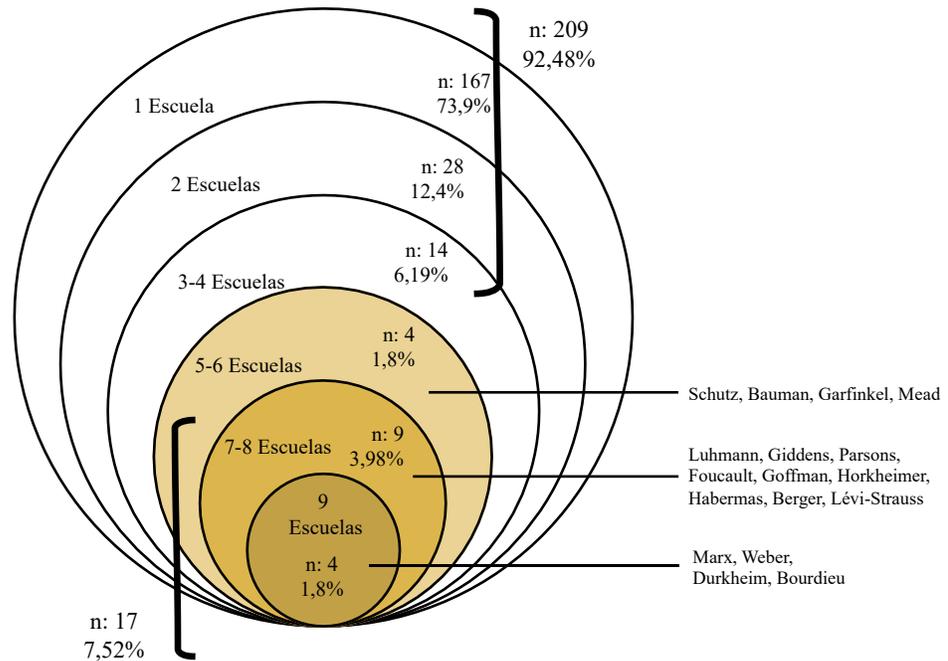


Figura 5-17. Centralidad de los autores. Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior refleja la existencia de un núcleo pequeño de autores centrales que se perfilan como los presentes en la mayoría de las escuelas de sociología, el cual se encuentra complementado por un gran círculo periférico de autores. En este sentido, si es que es posible definir un canon en la sociología chilena, éste es relativamente pequeño en comparación con la totalidad de autores que se imparten en las escuelas, y se encuentra complementado por una diversidad de compilaciones de autores que son más bien particulares a cada una de las escuelas.

La presencia de autores centrales y periféricos en las líneas de teoría varía entre las diversas escuelas de la muestra. En términos del núcleo de autores se observa que la UCEN_LS, la UNAB_S, y la UNAP presentan el mayor porcentaje de autores que son compartidos con las otras escuelas y, en consecuencia, presentan el menor porcentaje de autores periféricos.

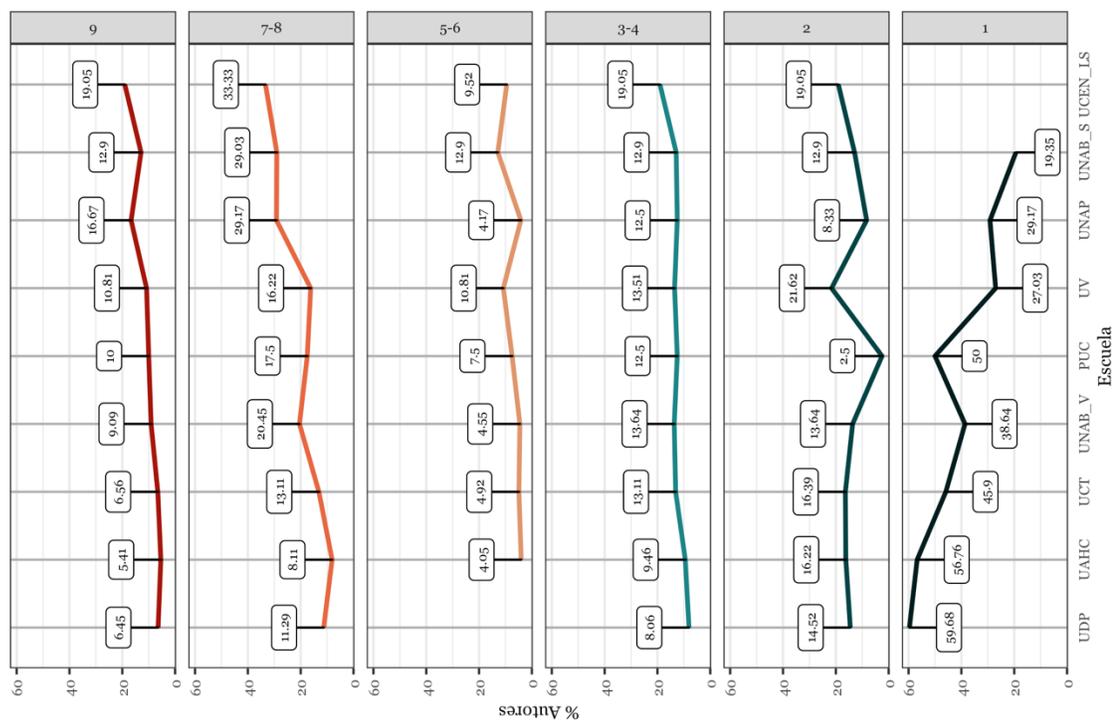
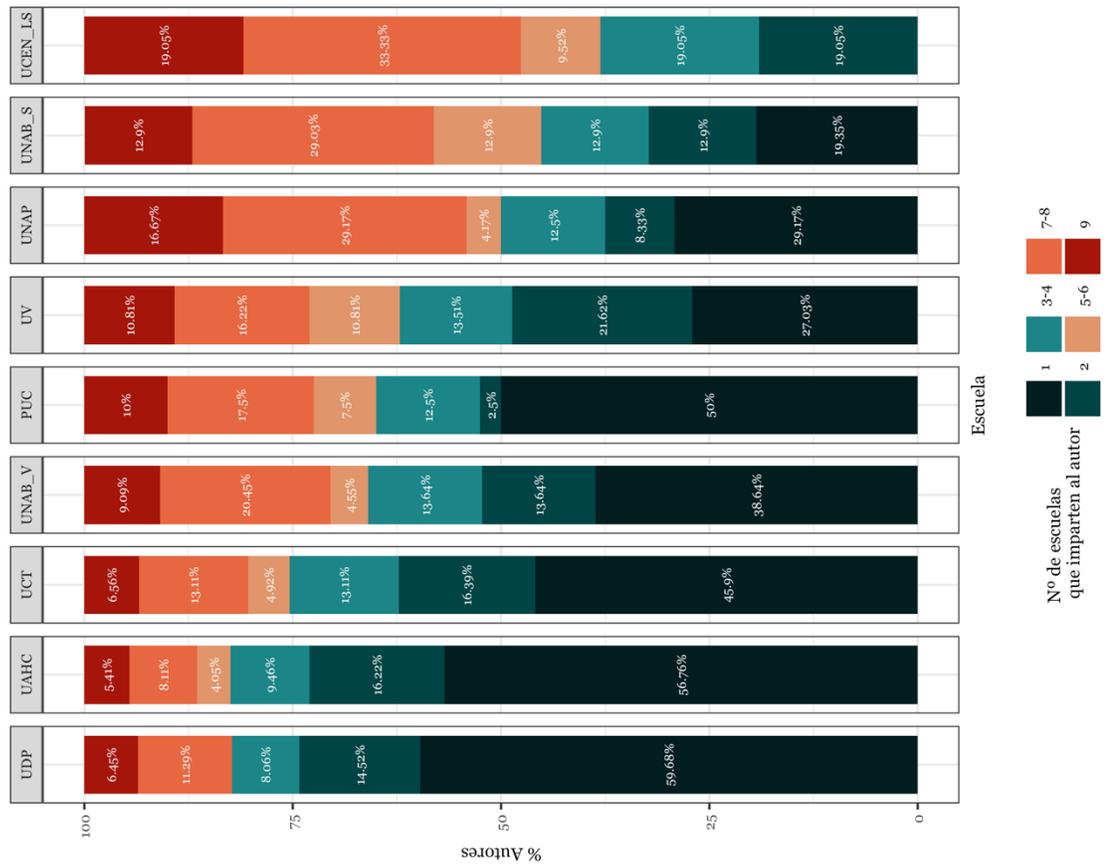


Figura 5-18. Centralidad de Autores según escuela. Fuente: Elaboración propia.

El resto de las escuelas presenta más del 50% de sus autores pertenecientes a la periferia de autores. Particularmente la PUC, la UDP y la UAHC son las escuelas que presentan el mayor porcentaje de autores periféricos únicos, es decir, aquellos que no se repiten en el resto de las escuelas.

Como se vio en secciones anteriores, un mayor número de lecturas se asocia a una mayor repetición de los mismos autores, también se asocia a un mayor número de autores periféricos. En el gráfico a continuación (Figura 5-19) se muestra la relación entre las variables (estandarizadas en puntaje Z para su comparación): promedio de lecturas por curso, promedio de lecturas por autor, y porcentaje de autores periféricos (presentes en cuatro o menos escuelas).

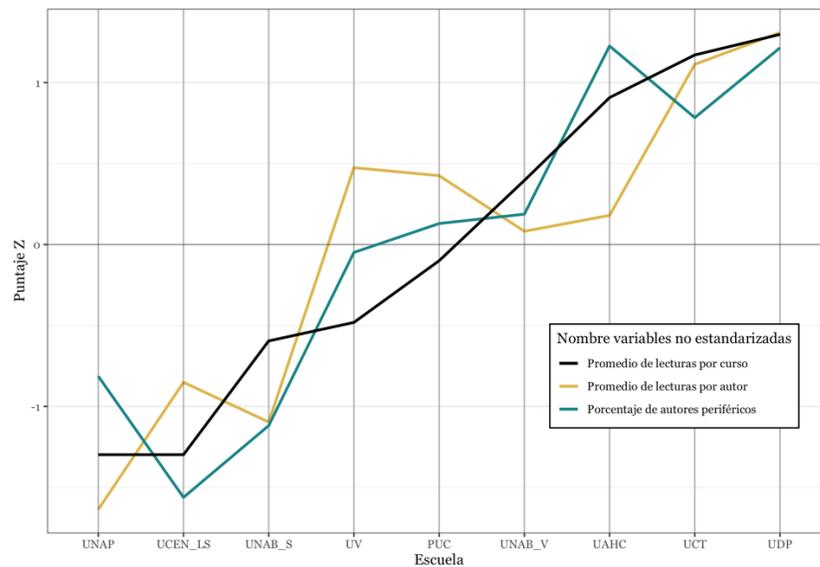


Figura 5-19. Relación promedio de lecturas, repetición de los autores y porcentaje de autores periféricos.

Fuente: Elaboración propia.

La tendencia general entre estas variables asocia un mayor promedio de lecturas por curso a un mayor promedio de lecturas por autor y a un mayor porcentaje de autores periféricos,

si bien la relación no es perfecta. En algunos casos como en la UAHC se observa un mayor porcentaje de autores periféricos que una reiteración de los autores (promedio de lecturas por autor). En otros casos, como la UV, se observa mayor repetición de autores (mayor promedio de lecturas por autor) que porcentaje de autores periféricos. Sin embargo, en general, la tendencia es que mayor número de lecturas promedio por curso lleva asociado mayor reiteración de los autores y mayor porcentaje de autores periféricos en los programas de los cursos de las líneas de teoría de las escuelas analizadas.

Como último punto se caracterizan los grupos de autores periféricos y centrales en la muestra de escuelas. En la Figura 5-20 a continuación, se grafica a cada uno de los 226 autores presentes en la muestra y se categorizan según tres características: género, nacionalidad, y el número de escuelas en el cual se encuentran presentes. El centro representa el máximo de escuelas (es decir, nueve escuelas), mientras que anillos periféricos representan una menor cantidad de ellas.

Observando el caso de las mujeres en el gráfico, se refuerza la noción de la poca representatividad que tienen dentro de los cursos de sociología. Ellas representan un 19,9% del total de los autores, en general se encuentran en una sola escuela, sin que ninguna sea parte del núcleo de autores. Los casos que se observan que tienen presencia en dos y tres a cuatro escuelas son, respectivamente: Judith Butler, Margaret Archer, y Hannah Arendt, todas europeas o norteamericanas. En este sentido, las mujeres en general, pero en particular las latinoamericanas, no se ven representadas en el núcleo de autores siendo relegadas a la periferia complementaria en los programas.

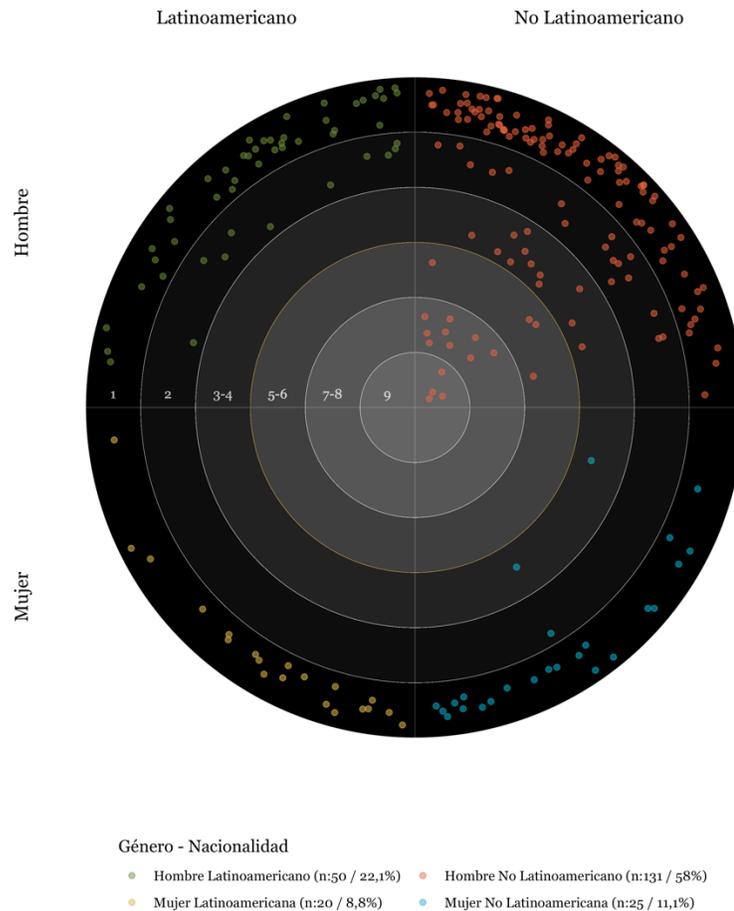


Figura 5-20. Distribución de la centralidad de los autores según género y nacionalidad.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los hombres latinoamericanos (equivalentes al 22,1% del total de los autores), presentan también bajos niveles de centralidad en los programas, encontrándose en los programas de una o dos escuelas, dependiendo del caso particular. En el caso de aquellos presentes en dos escuelas, los autores latinoamericanos llegan a un total de diez, de los cuales nueve son chilenos y uno argentino.

Como última categoría, los hombres no latinoamericanos representan más de la mitad del total de los autores (58%), encontrándose en todos los niveles de centralidad o periferia

posibles, y siendo los únicos que componen el núcleo de autores. Este núcleo se encuentra compuesto por 17 autores. Cuatro de ellos (1,8% de los autores) se encuentran en cinco a seis escuelas, siete (3,1%) en siete a ocho escuelas, y cuatro (1,8%) presentes en la totalidad de las escuelas de la muestra. En la tabla a continuación se presenta la nómina de autores pertenecientes al núcleo central.

Tabla 5-17

Núcleo Central de Autores.

Número de Escuelas	Autor	Nacionalidad	Nº de Lecturas
9	Durkheim, É.	Francia	27
	Weber, M.	Alemania	27
	Bourdieu, P.	Francia	25
	Marx, K.	Alemania	23
7-8	Luhmann, N.	Alemania	25
	Parsons, T.	Estados Unidos	16
	Foucault, M.	Francia	14
	Giddens, A.	Inglaterra	17
	Goffman, E.	Estados Unidos	14
	Horkheimer, M.	Alemania	13
	Habermas, J.	Alemania	12
	Berger, P.	Estados Unidos	11
	Lévi-Strauss, C.	Francia	11
5-6	Schutz, A.	Austria	8
	Mead, G.	Estados Unidos	6
	Bauman, Z.	Polonia	7
	Garfinkel, H.	Estados Unidos	6

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de estas categorías en las lecturas de las escuelas, se observa que los hombres no latinoamericanos representan la mayor cantidad de autores en todas ellas. Sin embargo, existen diferencias en los porcentajes: la UCEN_LS presenta en su totalidad (100%) autores hombres no latinoamericano, seguida por la UNAP en donde la totalidad de los autores son personas no latinoamericanas (un 91,67% de hombres, y un 8,33% de mujeres). La preponderancia de autores no latinoamericanos resulta interesante en el contexto de esta escuela en particular, cuya identidad se basa en parte en su perspectiva regional e intercultural.

Del resto de las escuelas se destaca la UNAB_V, UCT y UAHC por presentar los porcentajes más altos de la muestra de hombres latinoamericanos. Y la UAHC por presentar los porcentajes de autores latinoamericanos más altos de la muestra (32,43%), y específicamente de mujeres latinoamericanas (16,22%).

En cuanto a las mujeres no latinoamericanas, la UV, la PUC y la UDP se destacan por presentar los porcentajes más altos de la muestra, con un 16,22%, 12,5% y 11,29% respectivamente.

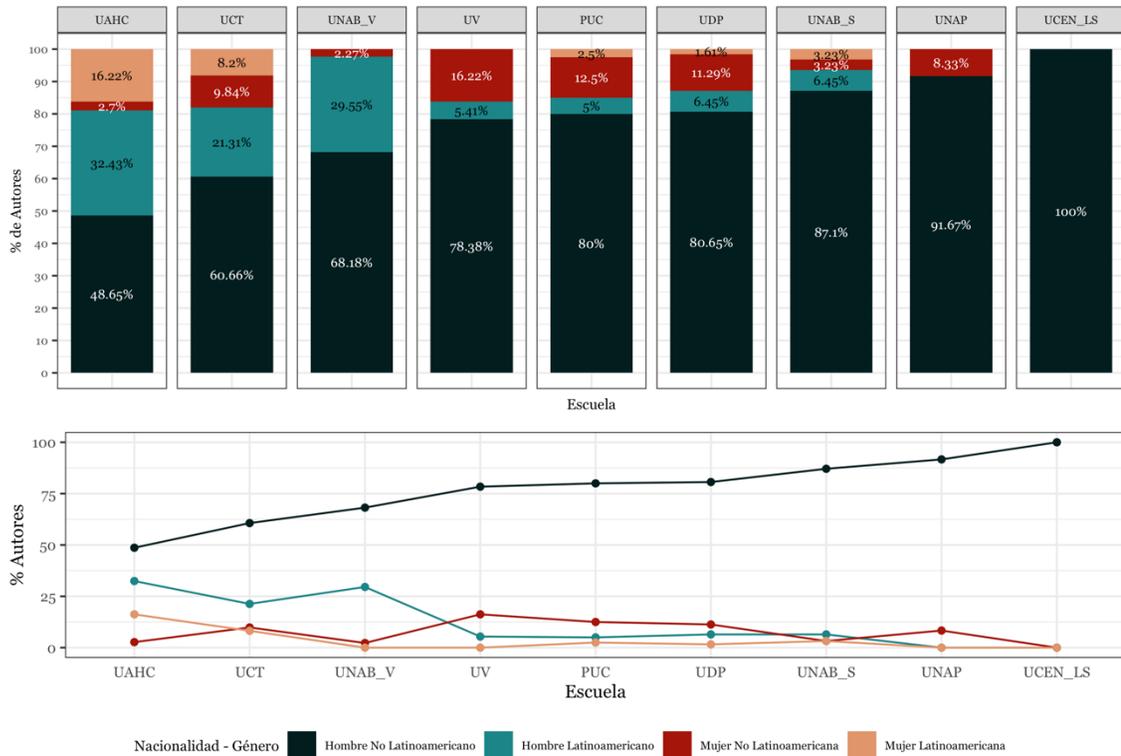


Figura 5-21. Distribución Género - Nacionalidad de los autores según escuela. Fuente: Elaboración propia.

En relación a la nacionalidad específica de los autores del núcleo central (Tabla 5-17), se refleja nuevamente la centralidad y representatividad de Alemania, Francia y Estados Unidos en los autores estudiados en los programas. Cinco autores son de Alemania, cinco de Estados Unidos y cuatro de Francia; los otros tres autores provienen de Inglaterra, Polonia, y Austria. Esto refuerza nuevamente la noción de que la teoría sociológica en Chile tiene un carácter eurocentrista que privilegia la reproducción del conocimiento europeo y norteamericano por sobre otros orígenes. En términos de representatividad en las lecturas de los programas, estos 17 autores (equivalentes al 7,52% de los autores) son responsables del 45,3% del total de lecturas de la muestra.

En esta sección se analizó la centralidad de los autores en términos del número de escuelas en las que se encuentran presentes. Del análisis surgen dos conclusiones principales. La primera tiene que ver con si es posible establecer un canon en la sociología o si, por el contrario, y siguiendo a Jubber (2006), la sociología se encuentra compuesta por compilaciones fragmentarias sin un centro robusto y definido. En torno a esto, se observa la presencia de un núcleo pequeño de autores que se encuentran en la mayor parte de las escuelas de la muestra. Esto podría obedecer al establecimiento de un canon de facto (Schneickert et al, 2019) que se define a través de la práctica pedagógica. Este núcleo es relativamente pequeño, aunque cuenta con alta representatividad en las lecturas de los programas.

Adicional a este núcleo existe un grupo complementario de autores periféricos que poseen poca representatividad en términos de lecturas (54,7%) en relación al porcentaje de autores a los que corresponden (92,48%). Dentro de este grupo se encuentran la mayoría de los autores masculinos europeos, y la totalidad de autores de otras características, es decir, hombres latinoamericanos, y la totalidad de mujeres.

Esto lleva a la segunda conclusión, asociada a las características del núcleo de autores. A partir de este, se observa que las críticas presentadas desde los estudios decoloniales y feministas se sostienen a la luz de los resultados: el núcleo de autores reproducido en la teoría sociológica es masculino, europeo y norteamericano. Esto deja de lado otras visiones, que en la muestra se reflejan como periféricas, como la teoría latinoamericana, y los aportes de las mujeres a la teoría sociológica.

5.5.5. Temáticas o compilaciones de los programas

Como se mencionaba en secciones anteriores, Jubber (2006) postula que la sociología no presenta un canon establecido de autores, sino que más bien posee un carácter compilatorio, en donde ciertos autores o lecturas se estructuran en torno a un tema dentro

del cual se vuelven relevantes o indispensables. En esta sección se describen los principales temas o compilaciones abordadas en los programas de teoría de las escuelas de la muestra.

Para la definición de las temáticas se analizaron las descripciones y objetivos de los programas, sus títulos oficiales, y las unidades de contenidos dentro de ellos. En el caso de que un curso tuviese una temática clara declarada, se asignó ese tema a todas las lecturas consideradas en el programa respectivo. En el caso de que un curso presentara más de un tema, las lecturas fueron catalogadas a nivel de unidades de contenido dentro del programa, y en el caso de que no hubiera temáticas claras a nivel de unidad de contenido, se clasificó cada autor del programa o unidad a nivel individual teniendo en consideración el contexto del curso en el cual se encontraba inserto el autor en cuestión. La totalidad de las temáticas se agruparon en doce grandes temas que serán descritos a continuación, más una categoría de “otros” donde se consideran temáticas que solo estaban comprendidas a nivel de unidad de contenido dentro de los programas, y que se encontraban presentes en solo una escuela de la muestra.

Este análisis puso énfasis en las lecturas para cuantificar la representación de los temas en las escuelas y en la muestra en general. Esto implica que, a nivel de autores, un autor puede presentar varias temáticas dependiendo de la función que se le dentro de un curso. En este sentido, las temáticas indicadas no representan una corriente intrínseca de los autores, sino las funciones que cada escuela le da en el marco de un curso en particular.

De esta manera, la ausencia o presencia de una temática no asegura que un autor no sea considerado dentro de una línea de teoría, puesto que ese mismo autor puede estar presente en varias temáticas diferentes. Por ejemplo, Durkheim puede estar presente tanto en la temática de Teoría Clásica, como en Estructuras y Sistemas. Nuevamente, las temáticas mencionadas son las que los cursos y escuelas les dan a los autores, no aquellas que los autores puedan poseer per se.

Las doce temáticas definidas a través del análisis de los programas de los cursos de las líneas de teoría sociológica son las siguientes:

- *Estructura y Sistemas*: Esta temática aborda las corrientes macro sociológicas asociadas con las teorías del Funcionalismo, Estructuralismo, y Teoría de Sistemas, entre otras. Estas son teorías que ponen el énfasis en cómo la sociedad en general se desarrolla, y organiza. Se encuentran 40 autores asociados a este tipo de temáticas, entre los cuales se destacan principalmente Luhmann y Parsons, pero también se encuentran Foucault, Lévi-Strauss, Bourdieu, y Merton.
- *Agencia, Interpretación e Interacciones*: Refiere a las corrientes de corte micro que analizan la experiencia y acción e interacción del individuo en la vida cotidiana. Teorías asociadas a esta temática son el Interaccionismo Simbólico, Fenomenología, Acción Dramatúrgica, y la Etnometodología. En esta temática destaca Goffman, pero también Schutz, Berger, Garfinkel y Mead, de un total de 45 autores.
- *Teoría Clásica*: Agrupa a Marx, Weber y Durkheim bajo la concepción de “padres de la sociología”, generalmente se encuentra presente en cursos de los primeros semestres de la malla cuya función es introducir a los estudiantes a las primeras teorías de la disciplina. Adicional a estos tres autores centrales, se destacan en menor medida, Giddens, Berman y Engels, siendo 22 el total de autores asociados a esta temática.
- *Introducción a la Sociología*: Esta temática se utiliza con la función de introducir a los estudiantes al pensamiento sociológico, y por ende se encuentra en cursos al inicio de la malla. Dentro de ésta se aborda la definición de la sociología como disciplina, sus principales temáticas, y conceptos y herramientas para el oficio sociológico. Se encuentran 34 autores asociados a esta temática, y no perfila un

autor central en términos de número de lecturas asociadas, pero Giddens y Bourdieu presentan un mayor número de lecturas que el resto.

- *Teoría Crítica*: Esta agrupa a autores asociados principalmente a la Escuela de Frankfurt, y al Posestructuralismo Francés y al Marxismo. Asociados a esta temática se encuentra 28 autores, de los cuales se destaca Horkheimer y Foucault.
- *Modernización y Modernidad*: Esta temática se asocia a cursos y lecturas que abordan la comprensión teórica de la conformación de la modernidad, sus consecuencias para la sociedad, y teorías que abordan el estado actual de la modernidad, con sus problemáticas, como la globalización, la sociedad del riesgo, entre otras. Se asocian 31 autores a esta temática, dentro de los cuales destacan Beck y Bauman.
- *Relación o Superación Dicotomía Agencia – Estructura*: Estos cursos y lecturas abarcan teorías que abordan una de las dicotomías centrales de la sociología: la agencia versus la estructura. Las teorías contenidas en esta temática buscan dar una respuesta a esta dicotomía, ya sea articulando ambos conceptos o postulando una teoría que busque superarlos. Se encuentran ocho autores asociados, dentro de los cuales destacan Bourdieu, Giddens, y en menor medida, Archer.
- *Decolonial, Intercultural, Latinoamericano*: Dentro de esta temática se encuentran por un lado teorías decoloniales que critican el eurocentrismo y las relaciones de poder entre sociedades en el mundo contemporáneo, y también aquellas que abordan teorías asociadas a América Latina, como su proceso de modernización, y la Teoría de la Dependencia, entre otros. Se encuentran 40 autores asociados, dentro de los cuales destacan Araujo, Garretón, Lechner, entre otros.

- *Debates y Paradigmas Sociológicos:* En esta temática se abordan los principales debates a la base de la sociología, como la descripción versus normatividad, agencia versus estructura, y orden versus cambio. También se abordan los principales paradigmas de la teoría sociológica, y las temáticas actuales que articulan el oficio sociológico. Se encuentran 18 autores asociados a esta temática, dentro de los cuales destacan Luhmann y Bourdieu.
- *Antropología:* Esta temática se encuentra en solo una escuela (PUC), y aborda las principales teorías antropológicas que dialogan y aportan a la teoría sociológica, como el estructuralismo. Esta temática tiene asociada 23 autores, sin que destaque ninguno en términos del número de lecturas asociada.
- *Cultura:* Esta es otra temática que se encuentra presente explícitamente como tal en una solo escuela (UDP). Aborda principalmente el rol que tiene la cultura en las sociedades contemporáneas, y su relación con las clases sociales, la individualización y la globalización. Se asocian 17 autores a esta temática dentro de los cuales destacan Durkheim, y Horkheimer.
- *Racionalización:* También presente en solo una escuela (PUC), esta temática aborda las teorías clásicas y contemporáneas asociadas a los procesos de racionalización en las sociedades modernas. Los autores de esta temática son seis, dentro de los cuales destacan Habermas, Marx y Weber.
- *Otros:* Dentro de esta categoría se encuentran las lecturas asociadas a unidades de cursos multitemáticos, en donde la unidad de contenido analizada no es posible asociar a las categorías anteriores. Dentro de estos se destacan el femininismo, el posmodernismo, la teoría socio-espacial, entre otros. Se encuentran ocho autores en esta categoría, de los cuales se destaca Boltanski, Butler y Harvey.

Las temáticas descritas anteriormente no se encuentran representadas de igual manera. Existen algunas con mayor presencia que otras. En este sentido, las temáticas de la Estructura y Sistemas, y Agencia, Interpretación, e Interacciones son aquellas que se encuentran en la totalidad de las escuelas analizadas, y entre ambas acumulan un 33,85% del total de las lecturas de los programas. La centralidad de estas temáticas replica la centralidad que ha tenido la dicotomía de la acción/estructura en el pensamiento teórico moderno (Van Krieken, 2002).

Las siguientes dos categorías con mayor presencia en las universidades son la Teoría Clásica y la Introducción a la Sociología. En el caso de Introducción a la Sociología se comprende su presencia en un ambiente educativo que requiere del establecimiento de un vocabulario, conceptos, habilidades y teorías necesarias para que los estudiantes que se inician en la disciplina puedan dialogar con ella (Howard et al, 2014).

En el caso de la Teoría Clásica, Esping-Andersen (2000) indica que “los sociólogos honran a sus clásicos en un grado raramente visto en otras disciplinas” (p.59), este interés se cimentó entre los años 30 y 70 puesto que el sistema económico capitalista y sus consecuencias en la sociedad no se desviaba de manera significativa de los procesos analizados por los clásicos. En este sentido, y como vimos también en secciones pasadas, la Teoría Clásica y los “Padres Fundadores” Marx, Weber y Durkheim mantienen una posición central para la enseñanza y reproducción de la teoría sociológica en Chile.

Estas cuatro temáticas, Estructura y Sistemas, Agencia, Interpretación e Interacciones, Teoría Clásica e Introducción a la Sociología representan un 56,48% del total de las lecturas de los programas de los cursos de teoría, y se encuentran presentes en ocho a nueve del total de las escuelas. En este sentido, estas cuatro temáticas se conforman como las centrales en la muestra analizada.

Tabla 5-18*Temáticas Programas Teoría Sociológica.*

Temática	N° de Lecturas	% de Lecturas	% Acumulado de Lecturas	N° de Escuelas
Estructura y Sistemas	101	17,44	17,44	9
Agencia, Interpretación, e Interacciones	95	16,41	33,85	9
Teoría Clásica	77	13,3	47,15	8
Introducción a la Sociología	54	9,33	56,48	8
Teoría Crítica	52	8,98	65,46	6
Modernización y Modernidad	40	6,91	72,37	6
Relación o Superación Dicotomía Agencia-Estructura	20	3,45	75,82	4
Deconolonial, Intercultural, Latinoamericano	52	8,98	84,8	3
Debates y paradigmas sociológicos	21	3,63	88,43	3
Antropología	24	4,15	92,58	1
Cultura	22	3,8	96,38	1
Racionalización	9	1,55	97,93	1
Otro	12	2,07	100	2
<i>Total</i>	579	100	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se observa que la distribución de estas temáticas no es homogénea entre las escuelas. Comparando las cuatro temáticas centrales mencionadas anteriormente, se observa que la UCT (76%), la UNAB_V (70,27%) y UNAB_S (66,67%) poseen el mayor porcentaje de lecturas asociadas a las cuatro temáticas, mientras que la PUC (26,67%), UAHC (43,81%) y UNAP (50%) son las que tienen el menor porcentaje de lecturas asociadas a estas.

De las temáticas específicas, la UNAB_V (26,98%), UCT (26%) y UNAB_S (24,32%) presentan los mayores porcentajes de lecturas asociadas a la temática de Estructura y Sistemas, mientras que la UAHC (9,35%) y la PUC (10%) presentan los menores porcentajes. En relación a la temática de Agencia, Interpretación e Interacciones, la mayoría de las escuelas presenta porcentajes similares, si bien se destacan la UCT (23%), la UNAB_V (19,95%) y la UV (19,64%) por presentar el mayor porcentaje de lecturas asociadas a esta temática, y la UNAP (3,85%) por presentar el menor porcentaje de lecturas asociadas con Agencia, Interpretación e Interacciones.

En el caso de las otras temáticas centrales, la PUC no presenta lecturas asociadas la Introducción a la Sociología, ni a la Teoría Clásica. Como se mencionó anteriormente, esto no implica que no se vean a los autores asociados a estas temáticas en los cursos, sino que dentro de la PUC se les da otras funciones. Debido a la organización temática particular que esta escuela tienen y que deriva de su tradición académica. Por ejemplo, Durkheim se encuentra considerado dentro de la temática de Estructura y Sistemas dentro de esta escuela, y Marx y Weber dentro de la temática de racionalización.



Figura 5-22. Composición de las escuelas según tema. Fuente: Elaboración propia.

De las escuelas que sí presentan las temáticas centrales restantes, la UDP presenta el mayor porcentaje de lecturas asociado a la Teoría Clásica (20,39%), mientras que la UNAB_S es la que presenta el menor porcentaje (8,11%). Por otro lado, la UNAB_S (18,92%) y la UNAP (15,38%) presentan el mayor porcentaje de lecturas asociadas a Introducción a la Sociología, mientras que la UNAB_V (6,35%) y UAHC (6,54%) presentan los menores porcentajes.

Por su parte, y en relación a las otras temáticas, se destacan la UNAB_V (33,33%) y UNAB_S (29,73%) por presentar los mayores porcentajes de sus lecturas asociadas a la Teoría Crítica. Y la UAHC (32,71%) por presentar un alto porcentaje de lecturas asociada a la temática Decolonial, Intercultural y Latinoamericana.

En esta sección se analizaron las temáticas que se abordan en los cursos de las líneas de teoría sociológica de las escuelas de la muestra. Se definieron trece temáticas, de las cuales cuatro se identifican como centrales para las escuelas. En primer lugar, las temáticas de Estructura y Sistemas, y Agencia, Interpretación e Interacciones se encuentran presentes en todas las escuelas. Esto es indicativo de que la dicotomía Agencia/Estructura que ha estructurado y estructura a la disciplina (Van Krieken, 2002) se encuentra vigente en las escuelas chilenas de sociología y es central en la reproducción del conocimiento sociológico.

La Teoría Clásica es la tercera temática central en las escuelas de la sociología, si bien se encuentra presente en ocho de las nueve escuelas analizadas. Su relevancia replica la centralidad que los clásicos tienen en la disciplina en general (Esping-Andersen, 2000). Ello también refuerza lo visto en secciones anteriores donde Marx, Weber y Durkheim son tres de los cuatro autores que tienen representatividad en todas las escuelas analizadas.

La última temática central es Introducción a la Sociología, ésta considera los cursos y lecturas que en la malla tienen por función introducir a los estudiantes en los conceptos,

herramientas y teorías básicas necesarias para el estudio de la disciplina (Howard et al, 2014). Adicional a estas cuatro temáticas centrales, existen otras nueve que se encuentran en menor proporción de escuelas de la muestra.

En este sentido, se aprecia la debilidad epistemológica de la cual habla Jubber (2006), donde más que un canon robusto establecido y consensuado existen compilaciones o temas alrededor de los cuales se organizan lecturas y autores; y la posible centralidad de algunas de estas compilaciones viene dada de facto (Schneickert et al, 2019) en los programas de los cursos de teoría, estableciendo un núcleo pequeño de autores y temáticas centrales compartidos entre las escuelas.

6. CONCLUSIONES

La teoría sociológica es central para la definición de la disciplina, es aquello que le confiere su identidad, y lo que permite su constante desarrollo y evolución. Sin embargo, en Chile existen pocas investigaciones que aborden cómo se expresa la teoría sociológica en la configuración disciplinaria a nivel nacional; las existentes abordan el uso de la teoría en investigaciones publicadas en revistas académicas (Ramos, 2005), o las preferencias de los profesores de las escuelas sociológicas (Millán, 2007), entre otras.

A la fecha solo una investigación (Simbürger & Undurraga, 2013) aborda cómo se reproduce la teoría sociológica dentro de las carreras de sociología nacionales. Sin embargo, las autoras abordan esta problemática sólo desde una perspectiva de género, sin realizar un análisis global del contenido de la teoría en las escuelas de sociología. Las escuelas de sociología constituyen un lugar central en la construcción y reproducción de la disciplina, y de la teoría, posicionándose como el primer encuentro formal de los estudiantes con el conocimiento disciplinar que informará sus perspectivas y maneras de abordar los problemas sociológicos con los que se enfrentan, por lo que su análisis es particularmente relevante para la comprensión de la reproducción de la sociología nacional.

En torno a esto, la presente investigación tuvo como objetivo principal la caracterización del contenido de la enseñanza actual de la teoría sociológica en las escuelas chilenas de sociología. Teniendo como punto de partida la propuesta por Jubber (2006) de la sociología como “epistemológicamente débil”, caracterizada por la falta de consenso necesario para establecer un núcleo canónico de conocimiento a nivel disciplinar, la presente investigación interroga el grado de “debilidad” de la disciplina en Chile y la presencia o ausencia de un núcleo o canon compartido entre las escuelas, así como también describe las características del contenido teórico impartido dentro de ellas.

Los resultados de la investigación tensionan la propuesta de la debilidad epistemológica para el caso chileno. Si bien existe una alta variabilidad en los autores presentes en los programas de los cursos de teoría de las escuelas (el 92,48% de los autores se encuentra en menos de la mitad de las escuelas de la muestra, con un 73,9% de los autores presente en una sola escuela), lo que es indicativo de una falta de consenso entre las escuelas. Sí se observa un área en común entre ellas, expresada en un núcleo compartido de autores. Estos autores son aquellos que presentan la mayor cantidad de lecturas en la muestra, y son los que tienen presencia en más de la mitad de las escuelas.

Este núcleo representa el 7,52% del total de los autores, y está compuesto principalmente por autores europeos y algunos estadounidenses, y en su totalidad por autores del género masculino. Esto evidencia los vacíos en el conocimiento sociológico que son objeto de crítica por parte de las teorías decoloniales y de la epistemología de género. Se identificaron cuatro autores presentes en todas las escuelas de la muestra (equivalente al 1,8% del total de los autores), estos son Marx, Weber, Durkheim, y Bourdieu.

De esta manera, es posible evidenciar una falta de consenso entre los autores presentes en los programas en las escuelas. La mayoría de ellos se estudia en menos de la mitad de las escuelas. Sin embargo, y a diferencia de lo planteado por Jubber, en las escuelas chilenas de sociología sí es posible encontrar un pequeño piso común de autores compartidos, que podría constituirse como el “canon” de la sociología chilena, si bien es posible que este se genere de facto (Schneickert et al, 2019) más que por una decisión y conversación consciente entre los académicos de las diversas escuelas.

Por su parte, en este núcleo y, en realidad, la distribución total de los autores, se observa una alta presencia de autores masculinos y europeos, lo que concuerda con las críticas planteadas por las teorías decoloniales y de la epistemología de género. En torno a esto, si bien se puede indicar que la sociología se inició en un contexto altamente masculinizado y europeo, estas tendencias son fuertes y no pareciera que surjan sólo de los cursos de

teoría clásica. El número de lecturas posibles en una escuela tampoco pareciese estar asociado a una mayor posibilidad de inclusión de mujeres y autores latinoamericanos. Por ejemplo, la UDP (escuela con el mayor promedio de lecturas por curso), presenta porcentajes de lecturas de autoras bajo el porcentaje general de la muestra (8,65% vs. 10,4%), y presenta además bajo porcentaje de autores latinoamericanos (4,85%).

Esta diferenciación ocurre no solo a nivel de los programas, sino también a nivel de los profesores de las escuelas. En términos de género, se observa una alta presencia masculina en el total de la muestra (81,4%), existiendo en todas las escuelas una mayoría masculina significativa. La única excepción a esta tendencia la presenta la escuela de la UV, siendo la única que presenta una paridad en el género de sus docentes.

En el caso de la centralidad del pensamiento europeo, se observa que el 67,4% de los docentes realizó su posgrado en Europa. A nivel de escuela, ocho de ellas presentan la mitad o más de la mitad de sus docentes con posgrado obtenido en esta región. Siendo la única excepción la UNAP, donde el 66,6% obtuvo su posgrado en Chile, y solo un 33,3% lo obtuvo en Europa. Esto podría darse por las propias características de la escuela, asociadas a la extrema región en la que se encuentra y por la propia identidad regionalista que presenta la escuela. Otras dos escuelas son notables de mencionar. La UV es la única que presenta docentes que realizaron su posgrado en países de Latinoamérica distintos a Chile (33,33%), si bien, esto no se traduce necesariamente en un mayor porcentaje de lecturas de autores latinoamericanos incluidos en sus programas. Por otro lado, la PUC es la única que presenta docentes que realizaron su posgrado en EE. UU, si bien esta situación tampoco se traduce necesariamente en un porcentaje particularmente alto de lecturas de autores estadounidenses en los programas de la escuela.

En este sentido, la centralidad del pensamiento europeo y la presencia del pensamiento masculino en la sociología chilena pareciera prevalecer por sobre otras consideraciones, como la formación de los profesores en otras regiones del mundo.

En términos decoloniales, esta situación reproduce la representación del pensamiento europeo como universal, y replica teorías y sistemas de clasificación basados en sociedades colonialistas que posicionan a otras regiones del mundo, como Latinoamérica, por debajo de las europeas. Adicionalmente, el uso de teorías europeas niega las especificidades del contexto e identidad latinoamericanos, y si bien, como algunas de las escuelas hacen, es posible utilizar estas teorías y aplicarlas a la comprensión de fenómenos de la región, una mayor representatividad y uso de teorías latinoamericanas pudiese llevar a un análisis más preciso y contextualizado de los procesos y hechos sociales que en ella ocurren.

Una de las maneras en que esta situación se reproduce es por medio de la división del trabajo en el mundo académico. Académicos del hemisferio sur se forman en instituciones europeas y vuelven al país de origen importando las teorías que allí aprendieron. Este patrón se observa dentro de las escuelas de sociología vistas en la investigación, como se mencionó anteriormente, la totalidad de las escuelas presentan docentes cuyos posgrados fueron realizados en universidades de países europeos.

Por otra parte, en términos de la epistemología de género, la baja representatividad de las mujeres en la muestra lleva a la instauración de la visión masculina como universal, sin considerar cómo los fenómenos sociales afectan de manera diferenciada a ambos géneros. Por otro lado, se niega el reconocimiento a las mujeres como sujetos generadores de conocimientos sociológico. Esta situación ocurre no solo a nivel del contenido de los programas, sino que también se extiende y reproduce a nivel de los docentes de los cursos de teoría. Como mencionaron algunos entrevistados, un mayor número de mujeres en puestos de docencia puede tener un mayor impacto en el número de autoras que se incorpora en los programas, y en potenciar el interés de las estudiantes en la teoría sociológica, configurándose como referentes para las próximas generaciones de sociólogas.

La tensión de núcleo-periferia en la sociología chilena se da no solo a nivel de autores, sino también a nivel de temáticas abordadas en las líneas de teoría de las escuelas. En torno a esto, nuevamente se observa que existen diversos temas periféricos, con poca representatividad a nivel de escuelas, y un núcleo central más pequeño el cual se encuentra presente en la mayoría o totalidad de las escuelas. En este sentido, se perfilan los temas de Estructura y Sistemas, Agencia, Interpretación e Interacción, Teoría Clásica e Introducción a la Sociología como aquellos centrales para las escuelas analizadas. En el caso de los dos primeros (Estructura y Sistemas, y Agencia, Interpretación e Interacción), presentes en todas las escuelas analizadas, su centralidad se comprende debido al debate presente a la base de la disciplina sociológica entre la agencia y la estructura.

En el caso del tema de Introducción a la Sociología, éste se encuentra en los primeros cursos de las líneas de teoría, y en términos pedagógicos, tiene como función la sociabilización de los estudiantes en los conceptos y herramientas básicas necesarias para su desarrollo disciplinario. Por otro lado, el tema de la Teoría Clásica asocia a Marx, Weber y Durkheim bajo la clasificación de “Padres de la Sociología”, estos autores se configuran como los principales referentes de la disciplina, desde los cuales, se pueden derivar las corrientes posteriores teóricas que se han abordado en ella. En este sentido, la Teoría Clásica se perfila como la primera aproximación de los estudiantes a la teoría sociológica, y la base para comprender las corrientes teóricas posteriores.

La centralidad de esta temática también implica que estos tres autores, Marx, Weber y Durkheim compongan el núcleo central de autores de las escuelas, si bien su presencia no se encuentra solamente reducido a ella. Los autores pueden poseer diversas funciones dentro y entre las escuelas, es decir, pueden incorporarse a diversas temáticas según los criterios de las escuelas y los profesores. Esta flexibilidad en las funciones y temas posibles de los autores también da cuenta de la debilidad epistemológica, que permite a las escuelas autodefinir cuál es la función y tema que asignará a cada autor, sin que ésta se encuentre consolidada a priori. Ejemplo de esto lo ilustra la PUC, escuela que presenta

diferencia con las otras escuelas puesto que es la única que no considera un curso de teoría clásica en su línea de teoría. Esto no implica que Marx, Weber y Durkheim no se incluyan en sus programas, sino que, producto de la debilidad epistemológica y la tradición de la escuela, la PUC derivó en otro tipo de organización de los temas de sus cursos que, por ejemplo, incluyen a Durkheim dentro del tema de Estructura y Sistemas, y a Marx y Weber en la temática de Racionalización.

Considerando lo anterior, esta investigación implica un avance en el análisis y caracterización de la reproducción de la teoría sociológica en Chile. En este sentido, la identificación y caracterización de un núcleo central de autores y temáticas, y la caracterización de escuelas y profesores supone un intento para profundizar en cómo se construye y reproduce la teoría sociológica dentro de las escuelas de sociología. También supone una oportunidad para que las escuelas y la teoría sociológica en general en Chile puedan observarse a sí mismas, y su rol en la enseñanza y reproducción de ésta.

Una fortaleza de la investigación la constituye la metodología utilizada para la estandarización de los programas. La definición de una lectura como obra única de cada autor dentro de cada curso fue indispensable para posibilitar la comparación entre escuelas y autores. Y si bien en este caso fue pensada para el análisis de la teoría sociológica, la metodología bien podría ser utilizada para otras áreas de la disciplina, las ciencias sociales o en cualquier otro ámbito de la enseñanza del conocimiento.

Sin embargo, la metodología utilizada también presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, la investigación abordó la temática de la reproducción de la teoría sociológica a nivel de discurso por medio de los programas, pero no ahondó en las prácticas del acto de enseñanza ni lo que efectivamente ocurre en el aula. En este sentido, no se pudo abordar el énfasis o perspectivas que los profesores y profesoras le da a los diferentes autores y contenidos de los cursos. La metodología, además, considera como equivalentes todas las lecturas únicas de los autores, independiente de las características de los textos como el

número de páginas o tipo de texto (capítulo de un libro, libro completo, artículo académico, etc.). De modo que, si bien en la investigación se consideró el número de lecturas, no fue posible aprehender la profundidad, duración o complejidad de cada una de éstas. Investigaciones futuras podrían tomar la metodología propuesta en esta investigación y profundizarla, abordando las limitaciones mencionadas previamente.

En una línea similar, la investigación tampoco abordó las justificaciones y explicaciones de los profesores en torno al proceso de definición de las lecturas y autores concretos en los programas, ni sus experiencias en torno al acto docente. Por lo que investigaciones futuras podrían abordar los factores considerados en la investigación, y ahondar en nuevos factores que pudiesen surgir a través del análisis de las experiencias de profesores y profesoras.

Una última limitación, particular a la presente investigación, es que, por diversos motivos, no se tuvo acceso a la totalidad de las escuelas de sociología del país. En este sentido, existen omisiones de escuelas referentes y tradicionales en el campo sociológico chileno, como la Universidad de Chile o la Universidad de Concepción, por lo que la representatividad de los resultados debiese mantenerse a nivel de las escuelas analizadas. Investigaciones futuras podrían aumentar esta representatividad por medio del acceso a los programas de un número mayor de escuelas.

En este sentido, la presente investigación se configura como un paso adelante en el análisis de la reproducción de la teoría sociológica a través de su enseñanza en las escuelas de sociología, y plantea caminos para que futuras investigaciones puedan ahondar en la reproducción de la teoría sociológica en Chile. En términos de los vacíos en la sociología previamente comentados, las escuelas y docentes de sociología podrían utilizar espacios comunes ya existentes, y/o crear nuevas instancias para compartir experiencias, y generar y consolidar un acervo nacional propio que contribuya a la visibilización e inclusión de perspectivas alternativas a la europea masculina.

BIBLIOGRAFÍA

- Abott, P., Wallace, C. & Tyler, M. (2006). *An Introduction to Sociology, Feminist Perspectives*. New York: Routledge.
- Alatas, S. F., & Sinha, V. (2017). *Sociological theory beyond the canon*. Springer.
- Alatas, S. F., & Sinha, V. (2001). Teaching classical sociological theory in Singapore: The context of Eurocentrism. *Teaching Sociology*, 316-331.
- Alvarado, M. & Santander, P. (2003). "Matar al padre": Análisis discursivo de dos textos de la sociología chilena en período de dictadura. *Literatura y lingüística*, 14, 135-157.
- Alvares, C. (2011). A critique of Eurocentric social science and the question of alternatives. *Economic and Political Weekly*, 72-81.
- Ballantine, J., Greenwood, N., Howard, J. R., Kain, E. L., Pike, D., Schwartz, M., & Zipp, J. F. (2016). Does the center hold? Reflections on a sociological core. *Teaching Sociology*, 44(3), 151-162.
- Baño, R. (2012). Las ciencias sociales como conocimiento de la época. *Revista Anales de la Universidad de Chile*, 4, 79-96.
- Barrientos-Oradini, N., y Araya-Castillo, L. (2018). Educación Superior en Chile. *Revista Aletheia*, 10(1), 80-109.
- Barrios, A., & Brunner, J. J. (1988). *Sociología en Chile: instituciones y practicantes*, Flacso, Santiago.
- Berheide, C. W. (2005). Searching for structure: Creating coherence in the sociology curriculum. *Teaching Sociology*, 33(1), 1-15.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 159-173.
- Bortoluci, J. H., & Jansen, R. S. (2013). Toward a postcolonial sociology: the view from Latin America. En *Postcolonial sociology*. 199-229. Emerald Group Publishing Limited.

- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford University Press.
- Brunner, J.J. (1998). Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas. *Revista de estudios sociales*, 115-117.
- Brunner, J.J. (1988). El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina. Santiago: Flacso.
- Bulnes, A. (2018, mayo 25). Entérese. *La Tercera*. Obtenido de: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/angelica-bulnes-enterese/179380/>
- Canaan, J. (2002). Teaching social theory in trying times. *Sociological Research Online*, 6(4), 1-14.
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de acreditación universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 41-60.
- Cappell, C. L., & Kamens, D. H. (2002). Curriculum assessment: A case study in sociology. *Teaching Sociology*, 467-494.
- Connell, R. (2017). Southern theory and world universities. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 4-15.
- Connell, R. (2014). Using southern theory: Decolonizing social thought in theory, research and application. *Planning Theory*, 13(2), 210-223.
- Coronil, F. (1996). Beyond occidentalism: toward nonimperial geohistorical categories. *Cultural anthropology*, 11(1), 51-87.
- Corvalán, J., Falabella, A., & Rojas, M. T. (2011). El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (34), 15-42.
- CNA (2010a) *Guía para la Autoevaluación Interna Acreditación Institucional de Universidades*. Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- CNA (2010b) *Guía para la Evaluación Externa de Universidades*. Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferguson, S. J. (2016). The center does hold: The sociological literacy framework. *Teaching Sociology*, 44(3), 163-176.
- Fleet, N., Pedraja Rejas, L., & Rodríguez Ponce, E. (2014). Acreditación institucional y factores de la calidad universitaria en Chile. *Interciencia*, 39(7).
- Garretón, M. A. (2007). Las ciencias sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento. Las ciencias sociales en América latina. *Perspectiva comparada*, 193-248.
- Garretón, M. A. (2005). Social sciences and society in Chile: Institutionalization, breakdown, rebirth. *Social Science Information*, 44 (2 y 3), 359-409.
- Garretón, M. A., Cruz, M. A., & Espinoza, F. (2010). Ciencias sociales y políticas públicas en Chile: qué, cómo y para qué se investiga en el Estado. *Sociologías*, 12(24), 76-119.
- González, C., Guzmán Valenzuela, C. & Montenegro Maggio, H. (2016). El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: estado del arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 193-213.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Guzmán Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Academic fragilities in a marketised age: The case of Chile. *British Journal of educational studies*, 61(2), 203-220.
- Hendricks, F. (2006). The rise and fall of South African sociology. *African sociological review*, 10(1), 86-97.
- Hountondji, P. J. (Ed.). (1997). *Endogenous knowledge: Research trails*. African Books Collective.
- Howard, J. R., Novak, K. B., Cline, K. M., & Scott, M. B. (2014). Another nibble at the core: Student learning in a thematically-focused introductory sociology course. *Teaching Sociology*, 42(3), 177-186.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

- Ingresa (2018) *Comisión administradora del sistema de crédito para estudios superiores. Cuenta pública año 2018*. Chile: Ingresa. Sistema de Crédito Estudios Superiores.
- Jerez Pinto, C. (2019, abril 17). A un año de las tomas feministas: ¿Cómo han avanzado las demandas de las mujeres en las universidades? *El Desconcierto*. Obtenido de: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/04/17/a-un-ano-de-las-tomas-feministas-como-han-avanzado-las-demandas-de-las-mujeres-en-las-universidades/>
- Joas, H., & Knöbl, W. (2016). *Teoría social, veinte lecciones introductorias*. Madrid: Akal.
- Jubber, K. (2006). Reflections on canons, compilations, catalogues and curricula in relation to sociology and sociology in South Africa. *South African Review of Sociology*, 37(2), 321-342.
- Kain, E. L. (1999). Building the sociological imagination through a cumulative curriculum: Professional socialization in sociology. *Teaching Sociology*, 1-16.
- Lander, E. (2000). Eurocentrism and colonialism in Latin American social thought. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 519-532.
- Lemert, C. (Ed.). (2016). *Social theory: The multicultural, global, and classic readings*. Westview Press.
- Leihy, P. y Salazar, J. (2012). Institutional, Regional and Market Identity in Chilean Public Regional Universities. *Universities and Regional Development*. In R. Pinheiro, Benneworth, P., y Jones, G. (ed.). *A critical assessment of tensions and contradictions* (pp. 141-160). New York: Routledge.
- Ley N° 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de mayo de 2018.
- López, J. G., & Moreno, D. P. (2016). Mercantilización de la Educación. Comentarios sobre la Reforma Educativa en Chile 2015. *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 71-89.
- Luckett, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: A case study in sociology. *Studies in higher education*, 34(4), 441-453.

- Luhmann, N. (2009). *Como es posible el orden social*. Traducción de Pedro Morandé. México: Editorial Herder.
- Madoo, P. & Niebrugge, G. (2007). *The Women Founders: Sociology and Social Theory 1830-1930*. USA: Waveland Press.
- Mantzoukas, S. (2009). The research evidence published in high impact nursing journals between 2000 and 2006: A quantitative content analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 479-489.
- Mignolo, W. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57-96.
- Millán, G. M. (2007). Disputas entre autores y teorías en el campo de la sociología chilena. *Revista Central de Sociología*, 2(2), 31-48.
- Morandé, P. (1987). *Cultura y Modernización en América Latina*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Morandé, P. (2017). La Crisis del Paradigma Modernizante de la Sociología Latinoamericana. En Biehl, A., & Velasco, P (Ed.). *Pedro Morandé: Textos sociológicos escogidos*. Ediciones UC.
- Nunn, A. (2001). *The General Agreement on Trade in Services: An impact assessment for higher education in the UK*. London: Association of University Teachers.
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta Moebio* marzo (028): 1-28.
- Palacios, L. (2009). Epistemología y Pedagogía de Género: El referente masculino como modo de construcción y transmisión del conocimiento científico. *Horizontes Educativos* 14(1): 65-75.
- Parker, D. (1997). Why bother with Durkheim? Teaching sociology in the 1990s. *The Sociological Review*, 45(1), 122-146.
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2), 55-61.

- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232.
- Quintero, C. (2013). Mujer, Historia y Sociología: Otras voces, otras figuras, otra historia. En: *XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Santiago, Chile.
- Ramos, C. (2005). Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI: Paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, 3, 85–119.
- Reyes, C. (2016). Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings. *Calidad en la Educación*, (44), 158-196.
- Rodríguez, L. (2018). Durante la marcha: algunos comentarios respecto del Mayo Feminista en Chile. *AUS [Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad]*, (23), 89-89.
- Rodríguez Ponce, E., Fleet, N., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, J. (2012). Efecto de la calidad de la información sobre la acreditación institucional: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(3), 368-375.
- Rodríguez-Ponce, E., & Pedraja-Rejas, L. (2015). El rol de las universidades regionales en el proceso descentralizador de Chile: una perspectiva desde la economía del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(4), 493-495.
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., González-Plitt, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(3), 409-419.
- Rojas Ríos, M. J., & López Stefoni, D. A. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 180-190.
- Ruiz Bruzzone, F. (2015). La importancia del “contexto de producción”: caracterización histórica del desarrollo de la sociología en Chile. *Revista estructura*, 4, 2-9.

- Ruiz, J.I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Schneickert, C., Lenger, A., Steckermeier, L. C., & Rieder, T. (2019). The Sociological Canon, Relations between Theories and Methods, and a Latent Political Structure: Findings from a Survey of Sociology Students in Germany and Consequences for Teaching. *Teaching Sociology*, 0092055X19865301.
- Scott, J. (2005). Sociology and its others: reflections on disciplinary specialization and fragmentation. *Sociological research online*, 10(1), 1-8.
- Seidman, S. (2016). *Contested knowledge: Social theory today*. John Wiley & Sons.
- Simbürger, E. & Undurraga, R. (2013). Jerarquías epistemológicas: formas de invisibilizar el género en las carreras de sociología en Chile. En C. Mora (Ed.) *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género* (p.171-195). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Urzúa Martínez, S. (2019). Aportes a una etnografía de los movimientos feministas: recursos expresivos en las marchas# Ni una menos y# 8M en Santiago de Chile. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (35), 115-124.
- Van Krieken, R. (2002). The paradox of the ‘two sociologies’: Hobbes, Latour and the constitution of modern social theory. *Journal of Sociology*, 38(3), 255-273.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (No. 49). Sage.
- Williams, M., Sloan, L., & Brookfield, C. (2017). A tale of two sociologies: Analyzing versus critique in UK Sociology. *Sociological Research Online*, 22(4), 132-151.
- Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación*, (31), 192-209.
- Zohrabi, M. (2013). Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings. *Theory & practice in language studies*, 3(2).

ANEXOS

A1. Cuestionario experto línea de teoría

Introducción

- ¿Me puede hablar un poco de usted? ¿Cómo llegó a la escuela, hace cuánto? ¿hace cuánto es coordinador de la línea?

Organización y características de la línea de teoría

- ¿Me podría contar un poco sobre cómo se articula la línea de teoría en su universidad?
- ¿Qué función tienen los distintos cursos dentro de la línea?
- ¿Ha sido cambiada la malla últimamente? ¿Cuál fueron los motivos y razones para el cambio?
- ¿Cómo se relaciona la línea de teoría con el resto de los cursos de la universidad?
- ¿Cómo ha influido esta tradición de la universidad en el contenido de la línea de teoría? ¿Cómo influye actualmente?
- ¿Cómo describiría el proyecto de teoría sociológica que se desarrolla al interior de la escuela? ¿Qué características y objetivos tiene?
- ¿Los profesores que están en la línea comparten algún perfil en especial?
- ¿Cómo se define qué profesores realizan los cursos de teoría en la escuela? ¿Qué criterios se utilizan para la selección?

Contextual social

- ¿Considera que los procesos de acreditación de la carrera, y el contexto de la acreditación en general en Chile, influye o influyó de alguna manera en la organización de los cursos de teoría, y/o en su contenido?

- Dado el contexto del movimiento feminista que se ha visto en el último tiempo, ¿Cómo ha abordado la escuelas la demanda por la incorporación de más mujeres como profesoras y autoras en la escuela?
- Si bien no se encuentra necesariamente expresado en un movimiento, existe cada vez más una preocupación por la temática decolonial ¿Ha abordado la escuela esta preocupación en el contenido de los cursos? ¿Cómo?

A2. Listado Autores de los Programas

Tabla A1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Durkheim, É.	Francia	Masculino	No	27	9
Weber, M.	Alemania	Masculino	No	27	9
Bourdieu, P.	Francia	Masculino	No	25	9
Luhmann, N.	Alemania	Masculino	No	25	8
Marx, K.	Alemania	Masculino	No	23	9
Giddens, A.	Inglaterra	Masculino	No	17	7
Parsons, T.	Estados Unidos	Masculino	No	16	8
Foucault, M.	Francia	Masculino	No	14	8
Goffman, E.	Estados Unidos	Masculino	No	14	7
Horkheimer, M.	Alemania	Masculino	No	13	7
Habermas, J.	Alemania	Masculino	No	12	7
Berger, P.	Estados Unidos	Masculino	No	11	7
Lévi-Strauss, C.	Francia	Masculino	No	11	7
Schutz, A.	Austria	Masculino	No	8	6
Bauman, Z.	Polonia	Masculino	No	7	5
Garfinkel, H.	Estados Unidos	Masculino	No	6	5
Marcuse, H.	Alemania	Masculino	No	6	4
Mead, G.	Estados Unidos	Masculino	No	6	6
Arendt, H.	Alemania	Femenino	No	5	3
Beck, U.	Alemania	Masculino	No	5	4
Boltanski, L.	Francia	Masculino	No	5	2
Simmel, G.	Alemania	Masculino	No	5	3
Archer, M.	Inglaterra	Femenino	No	4	3
Becker, H.	Estados Unidos	Masculino	No	4	4
Beriaín, J.	España	Masculino	No	4	2
Bottomore, T.	Inglaterra	Masculino	No	4	3

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Butler, J.	Estados Unidos	Femenino	No	4	2
Gayo, M.	España	Masculino	No	4	1
Giner, S.	España	Masculino	No	4	2
Latour, B.	Francia	Masculino	No	4	3
Lechner, N.	Chile	Masculino	Si	4	2
Merton, R.	Estados Unidos	Masculino	No	4	4
Mills, C.	Estados Unidos	Masculino	No	4	3
Ritzer, G.	Estados Unidos	Masculino	No	4	4
Rodríguez, D.	Chile	Masculino	Si	4	2
Alexander, J.	Estados Unidos	Masculino	No	3	2
Araujo, K.	Chile	Femenino	Si	3	1
Deleuze, G.	Francia	Masculino	No	3	3
Gadamer, H.	Alemania	Masculino	No	3	1
Garretón, M.	Chile	Masculino	Si	3	2
Harvey, D.	Inglaterra	Masculino	No	3	2
Jay, M.	Estados Unidos	Masculino	No	3	2
Lukács, G.	Hungría	Masculino	No	3	3
Maturana, H.	Chile	Masculino	Si	3	2
Mauss, M.	Francia	Masculino	No	3	3
Aguilar, O.	Chile	Masculino	Si	2	2
Almaraz, J.	España	Masculino	No	2	2
Arnold, M.	Chile	Masculino	Si	2	2
Berman, M.	Estados Unidos	Masculino	No	2	2
Blumer, H.	Estados Unidos	Masculino	No	2	2
Collins, R.	Estados Unidos	Masculino	No	2	2
de Saussure, F.	Suecia	Masculino	No	2	2
Elias, N.	Alemania	Masculino	No	2	2
Engels, F.	Alemania	Masculino	No	2	1
García Canclini, N.	Argentina	Masculino	Si	2	1
Germani, G.	Argentina	Masculino	Si	2	2

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Gramsci, A.	Italia	Masculino	No	2	2
Heidegger, M.	Alemania	Masculino	No	2	1
Honneth, A.	Alemania	Masculino	No	2	2
Husserl, E.	Alemania	Masculino	No	2	2
Kirkwood, J.	Chile	Femenino	Si	2	1
Lahire, B.	Francia	Masculino	No	2	1
Larraín, J.	Chile	Masculino	Si	2	2
Lyotard, J.	Francia	Masculino	No	2	2
Mascareño, A.	Chile	Masculino	Si	2	2
Montecino, S.	Chile	Femenino	Si	2	1
Morandé, P.	Chile	Masculino	Si	2	2
Moulian, T.	Chile	Masculino	Si	2	1
Quijano, A.	Perú	Masculino	Si	2	1
Stefoni, C.	Chile	Femenino	Si	2	1
Taylor, C.	Canadá	Masculino	No	2	1
Touraine, A.	Francia	Masculino	No	2	2
Adorno, T.	Alemania	Masculino	No	1	1
Agamben, G.	Italia	Masculino	No	1	1
Alabarces, P.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Altamirano, M.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Althusser, L.	Francia	Masculino	No	1	1
Amin, S.	Egipto	Masculino	No	1	1
Anderson, B.	Irlanda	Masculino	No	1	1
Arboleda, M.	Chile	Masculino	Si	1	1
Atria, F.	Chile	Masculino	Si	1	1
Atria, R.	Chile	Masculino	Si	1	1
Auyero, J.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Bacon, F.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Baert, P.	Bélgica	Masculino	No	1	1
Balibar, E.	Francia	Masculino	No	1	1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Bambirra, V.	Brasil	Femenino	Si	1	1
Basaure, M.	Chile	Masculino	Si	1	1
Baudelaire, C.	Francia	Masculino	No	1	1
Baumann, G.	Alemania	Masculino	No	1	1
Bazoret, E.	Francia	Femenino	No	1	1
Beck-Gersheim, E.	Alemania	Femenino	No	1	1
Beltrán, M.	Colombia	Masculino	Si	1	1
Bennett, T.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Bertalanffy, L.	Austria	Masculino	No	1	1
Bodin, J.	Francia	Masculino	No	1	1
Boitano, A.	Chile	Femenino	Si	1	1
Buitrón, E.	Ecuador	Masculino	Si	1	1
Camacho, .	Costa Rica	Masculino	Si	1	1
Cambiasso, N.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Cardoso, F.	Brasil	Masculino	Si	1	1
Castells, M.	España	Masculino	No	1	1
Castro Gómez, S.	Colombia	Masculino	Si	1	1
Catalán, C.	Chile	Masculino	Si	1	1
Cefai, D.	Francia	Masculino	No	1	1
Chernilo, D.	Chile	Masculino	Si	1	1
Cicourel, A.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Cohen, B.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Comte, A.	Francia	Masculino	No	1	1
Condorcet, N.	Francia	Masculino	No	1	1
Coreth, E.	Austria	Masculino	No	1	1
Corsi, G.	Italia	Masculino	No	1	1
Cortés, A.	Chile	Masculino	Si	1	1
Coser, L.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Crossman, R.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Cueva, A.	Ecuador	Masculino	Si	1	1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
de la Cadena, M.	Perú	Femenino	Si	1	1
Desrosier, A.	Francia	Masculino	No	1	1
Di Filippo, A.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Dockendorff, C.	Chile	Femenino	Si	1	1
Donoso, S.	Chile	Femenino	Si	1	1
Dos Santos, T.	Brasil	Masculino	Si	1	1
Douglas, M.	Inglaterra	Femenino	No	1	1
Dubet, F.	Francia	Masculino	No	1	1
Eagleton, T.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Echeverría, B.	México	Masculino	Si	1	1
Edles, L.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1
Emerson, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Esposito, E.	Italia	Femenino	No	1	1
Estermann, J.	Suiza	Masculino	No	1	1
Evans-Pritchard, E.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Evans, M.	Inglaterra	Femenino	No	1	1
Federici, S.	Italia	Femenino	No	1	1
Franceschi, Z.	Italia	Femenino	No	1	1
Frank, A.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Fromm, E.	Alemania	Masculino	No	1	1
Gandler, S.	Alemania	Masculino	No	1	1
Geertz, C.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Graciarena, J.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Graeber, D.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Griswold, W.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1
Guardini, R.	Alemania	Masculino	No	1	1
Guerrero, B.	Chile	Masculino	Si	1	1
Gurvitch, G.	Francia	Masculino	No	1	1
Gutiérrez, R.	México	Femenino	Si	1	1
Haraway, D.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Hedström, P.	Suecia	Masculino	No	1	1
Herder, J.	Alemania	Masculino	No	1	1
Hernández, R.	México	Masculino	Si	1	1
Hobbes, T.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Homas, G.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Ianni, .	Brasil	Masculino	Si	1	1
Innerarity, D.	España	Masculino	No	1	1
Jepperson, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Jessop, R.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Jiménez Blanco, J.	España	Masculino	No	1	1
Joas, H.	Alemania	Masculino	No	1	1
Jutoran, S.	Argentina	Femenino	Si	1	1
Kant, I.	Alemania	Masculino	No	1	1
Kendall, D.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1
Klein, N.	Canadá	Femenino	No	1	1
Kocka, J.	Alemania	Masculino	No	1	1
Laing, R.	Escocia	Masculino	No	1	1
Lander, E.	Venezuela	Masculino	Si	1	1
Landerretche, Ó.	Chile	Masculino	Si	1	1
Lazarsfeld, P.	Austria	Masculino	No	1	1
Lengermann, P.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1
Loncon, E.	Chile	Femenino	Si	1	1
Macionis, J.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Mannheim, K.	Alemania	Masculino	No	1	1
Maquiavelo, N.	Italia	Masculino	No	1	1
Marc, E.	Francia	Masculino	No	1	1
Marini, R.	Brasil	Masculino	Si	1	1
Marsden, P.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Martineau, H.	Inglaterra	Femenino	No	1	1
Martuccelli, D.	Francia	Masculino	No	1	1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Matus, T.	Chile	Femenino	Si	1	1
Max Neef, M.	Chile	Masculino	Si	1	1
Mead, M.	Estados Unidos	Femenino	No	1	1
Medina Echavarría, J.	España	Masculino	No	1	1
Meichsner, S.	Alemania	Femenino	No	1	1
Merleau-Ponty, M.	Francia	Masculino	No	1	1
Montaño, S.	Bolivia	Femenino	Si	1	1
Moore, H.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Moraña, M.	Uruguay	Femenino	Si	1	1
Mouffe, C.	Bélgica	Femenino	No	1	1
Moulián, T.	Chile	Masculino	Si	1	1
Munch, R.	Alemania	Masculino	No	1	1
Nietzsche, F.	Alemania	Masculino	No	1	1
Nisbet, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Ong, A.	Malasia	Femenino	No	1	1
Ontiveros, J.	México	Femenino	Si	1	1
Park, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Pateman, C.	Inglaterra	Femenino	No	1	1
Peterson, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Pinto, A.	Chile	Masculino	Si	1	1
Polanyi, K.	Austria	Masculino	No	1	1
Portantiero, J.	Argentina	Masculino	Si	1	1
Ricoeur, P.	Francia	Masculino	No	1	1
Rivera Cusicanqui, S.	Bolivia	Femenino	Si	1	1
Robles, F.	Chile	Masculino	Si	1	1
Rosaldo, R.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Rostow, W.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Sánchez, G.	México	Masculino	Si	1	1
Schmidt-Welle, F.	Alemania	Masculino	No	1	1
Smith, A.	Escocia	Masculino	No	1	1

Autor	Nacionalidad	Género	Latino- americano	N° Lecturas	N° de Escuelas
Spaemann, R.	Alemania	Masculino	No	1	1
Stavenhagen, R.	México	Masculino	Si	1	1
Stichweh, R.	Alemania	Masculino	No	1	1
Stolcke, V.	Alemania	Femenino	No	1	1
Strauss, A.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Taussig, M.	Australia	Masculino	No	1	1
Thévenot, L.	Francia	Masculino	No	1	1
Tilly, C.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Torche, F.	Chile	Femenino	Si	1	1
Tricot, T.	Chile	Masculino	Si	1	1
Trouillot, M.	Haití	Masculino	Si	1	1
Turner, G.	Australia	Masculino	No	1	1
Valdés, T.	Chile	Femenino	Si	1	1
Valencia, G.	México	Femenino	Si	1	1
Valenzuela, F.	Chile	Masculino	Si	1	1
Wade, P.	Inglaterra	Masculino	No	1	1
Wagner, P.	Alemania	Masculino	No	1	1
Wallerstein, I.	Estados Unidos	Masculino	No	1	1
Wollstonecraft, M.	Inglaterra	Femenino	No	1	1
Zanfrini, L.	Italia	Femenino	No	1	1

Fuente: Elaboración propia.