

## El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación

*The European Higher Education Area in Spain: Incorporating Gender to Communication Studies Contents and Methodologies*

■ **María Isabel Menéndez Menéndez**

Universidad de Burgos (España)

**Fecha de Recepción:** 18 de noviembre de 2013  
**Fecha de Aceptación:** 23 de enero de 2014

### Resumen

La convergencia de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso la exigencia de modificar todos los planes de estudio, lo que parecía una oportunidad para introducir la teoría de género y la epistemología feminista en la formación universitaria. Se cumpliría así el mandato de la legislación aprobada en España a partir de 2004, que exigía la inclusión de los principios de igualdad entre mujeres y hombres en la educación superior. Sin embargo, cuando ha culminado el proceso de adaptación del Plan Bolonia, la realidad es que apenas se ha incorporado dicho acervo en las aulas e, incluso, esas materias han retrocedido respecto a los títulos no adaptados al EEES, a pesar del gran desarrollo de la teoría y la investigación elaborada por expertas y grupos de investigación. La situación es de especial relevancia en los estudios de comunicación (Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo), donde la perspectiva de género es casi inexistente, por la trascendencia que la comunicación y la información tienen desde el punto de vista social, pero también por el rol hegemónico que hoy desempeñan los medios de comunicación. El presente artículo resume las cuestiones epistémicas y metodológicas más importantes respecto al género en los estudios superiores y en la comunicación y ofrece algunas sugerencias de mejora para la práctica docente.

### Abstract

*The incorporation of the Spanish universities to the European Higher Education Area (EHEA) demanded a thorough modification of the curriculum, which looked like an opportunity to introduce gender theory and feminist epistemology into the university syllabuses. This would have fulfilled the requirements of the law that had been passed in Spain in 2004, which contemplated the inclusion of the principle of equality between men and women in higher education. However, now that the process of adaptation to the Bologna model has been completed, the fact is that gender-based knowledge has barely been taken into the classroom, and we can even appreciate a decrease in the number of gender-based courses in comparison with the pre-EHEA programmes. And this, despite the great development in theory and research accomplished by gender experts and research units. Because of the transcendental social role played by communication and information, and also due to the*

*hegemonic part played by the media today, this situation is particularly relevant to the field Communication Studies (Advertising and Public Relations; Journalism and Audiovisual Communication), where the gender perspective is virtually non-existent. This paper summarizes the most relevant epistemic and methodological issues related to gender in higher education in general and in Communication in particular, providing some suggestions for the improvement of everyday teaching practices.*

### **Palabras clave**

Género, EEES, feminismo, comunicación

### **Key words**

Gender, EHEA, feminism, communication

### **Sumario**

1. Introducción
2. La categoría género
3. El género en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
4. Género y comunicación: paradigma teórico, epistémico y metodológico
5. Estrategias metodológicas: propuestas para introducir el género en comunicación
6. Conclusiones

### **Contents**

1. Introduction
2. The 'Gender' Category
3. Gender in the European Higher Education Area (EHEA)
4. Gender and Communication: A Theoretical, Epistemic, and Methodological Paradigm
5. Methodological Strategies: Some Proposals to Incorporate the Gender Variable into Communication Studies
6. Conclusions

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>2</sup>

La reclamación por los derechos de las mujeres, cuya historia abarca varios siglos,<sup>3</sup> llegó a su punto álgido a mediados del siglo XX, cuando en muchos países occidentales se habían alcanzado los derechos políticos. Las feministas sesentayochistas reclamaron entonces el acceso de las mujeres a la esfera pública o los derechos reproductivos entre otras cuestiones, en lo que constituyó una época efervescente de la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres. En ese mismo periodo histórico, y paralelamente al activismo feminista, el fruto intelectual de aquellas reclamaciones llegaría a las instituciones, tanto políticas como educativas. En la Universidad, las pensadoras (antropólogas y filósofas sobre todo) elaboraron marcos teóricos que permitieron (re)pensar el conocimiento y deconstruir una ciencia que hasta entonces se había aceptado como universal, a pesar de excluir a la mitad de la humanidad. Al mismo tiempo, las instituciones tuvieron que aceptar las demandas de la sociedad civil, que reclamaba una igualdad real para las mujeres, lo que permitió —en los países occidentales— el impulso de las políticas de igualdad de oportunidades. En este contexto, los estudios de género y la epistemología feminista se incorporaron poco a poco al saber de las universidades —sobre todo en Estados Unidos de América—, pero no lo hicieron de forma sistémica ni tampoco en pie de igualdad con otros conocimientos. Las primeras experiencias docentes específicas de género en la Universidad, en torno a 1966, se interesaron por la literatura y la historia y, en 1970, la Universidad San Diego State sería la primera que establecía un programa de Estudios de las mujeres. Se traslada así el compromiso feminista con la transformación de la sociedad a las aulas. El análisis crítico de la realidad

y la construcción de un nuevo conocimiento permitió que apareciera lo que se denominó *feminismo académico* (Bosch y Ferrer, 2013, p. 35).

Sin embargo, ha sido la voluntad y dedicación de profesorado y alumnado lo que ha permitido que estos nuevos enfoques metodológicos y saberes se quedaran en las aulas, pues no ha habido voluntad política para su consolidación. Más de cuarenta años después de aquel primer título específico en Norteamérica, no se ha conseguido la normalización de la epistemología feminista y la teoría de género en los estudios superiores. En efecto, su consideración como saberes marginales e, incluso, la falta de consenso académico sobre su validez científica, ha lastrado la normalización de estos contenidos en la Universidad. En España, y aunque tímidamente durante dos décadas habían ido aumentando las posibilidades de estudios con contenidos de género —sobre todo a través de másteres y posgrados—, los estudios oficiales y los saberes canónicos siguen muy alejados de la producción científica feminista. Mientras el acervo científico de las investigadoras y grupos de investigación en género es muy numeroso, presenta un alto nivel de complejidad y es, obviamente, una materia de gran relevancia social, los estudios reglados siguen ciegos a este conocimiento que, en general desconocen y, con frecuencia, desprecian.

Así, la convergencia española con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido también como *Plan Bolonia* o *Modelo Bolonia*,<sup>4</sup> parecía una oportunidad de llevar adelante la incorporación y naturalización de estos estudios en la Universidad pues, por un lado, el propio espacio europeo ha sido un tradicional defensor e impulsor de la igualdad entre mujeres y hombres, y por otro, la llega-

<sup>2</sup> Este artículo ha sido realizado durante una estancia de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, Ciudad de México), durante el otoño de 2013, gracias a una beca competitiva del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Burgos. Además, se inserta en el proyecto de investigación “Violencia de género y cultura popular: representación y recepción”, cofinanciado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España y el Fondo Social Europeo (referencia 115/12) y es un resultado del Grupo de Innovación Docente de la Universidad de Burgos para la Calidad de la Educación Universitaria desde la Perspectiva de Género (GIDCEUPG).

<sup>3</sup> Aunque suele aceptarse que la lucha por la igualdad de género comenzó en la Ilustración, el hecho es que desde el siglo XV se estaba dando lo que se llamó la Querrela de las Mujeres, un debate sobre la capacidad intelectual de las mujeres y la conveniencia, o no, de su acceso a la educación.

<sup>4</sup> Se conoce así porque en esa ciudad italiana se firmó la Declaración de Bolonia, conjunta de los Ministros europeos de educación, el 19 de junio de 1999, ratificada por 29 países. El punto de partida había sido la Declaración de la Sorbona en 1998, que habían firmado Francia, Italia, Reino Unido y Alemania. El objetivo: la homogeneización de los sistemas pedagógicos universitarios de toda la Unión Europea. Tanto el proceso como el mismo modelo educativo han sido ampliamente criticados.

da de un marco normativo comprometido con ese principio de igualdad (sobre todo a través de la *Ley Integral* y la *Ley de Igualdad*),<sup>5</sup> exigía que el género y la equidad entre sexos formaran parte de los contenidos académicos. La realidad es que, prácticamente terminado el proceso de convergencia, los contenidos de igualdad siguen ausentes de la Universidad española. Inclusive, según han puesto de manifiesto algunas autoras como Bosch y Ferrer (2013), éstos han retrocedido respecto a la situación anterior a la incorporación del Plan Bolonia. Y, paradójicamente, parece más urgente que nunca que estas materias se incorporen a la formación de las y los estudiantes, pues es obvia su repercusión política y social: *The Global Gender Gap Report 2013*, ranking elaborado por el Foro Económico Mundial desde 2006, señala que España ha caído en tan solo tres años de ocupar el puesto 11 en el ranking mundial de países por igualdad de género en 2010 al puesto 30: en 2013 las españolas disfrutaron de menos cuotas de igualdad que las mujeres de Mozambique, Burundi o Lesoto, entre otras.<sup>6</sup>

El presente artículo realizará un sucinto recorrido por las claves teóricas de los estudios de género y feministas en la Universidad en España, el estado de la cuestión y los retos pendientes, con especial interés por la situación en la enseñanza superior de comunicación. Finalmente, se ofrecen algunas estrategias para mejorar esa situación en los planes docentes. Como se ha expuesto en otro lugar (Menéndez, 2014), la reflexión y las sugerencias que aquí se recogen tiene el objetivo de facilitar una práctica docente que ayude al profesorado a asumir las responsabilidades individuales y colectivas imprescindibles para la erradicación de la discriminación. Es necesario recordar que la igualdad *siempre es intencional*: depende del grado de compromiso de cada docente, de la energía que quiera comprometer, de la formación que se esfuerce en mantener al día y, sobre todo, de la convicción de que la igualdad entre mujeres y hombres es una deuda pendiente de nuestras sociedades que las aulas deben contribuir a eliminar.

## 2. LA CATEGORÍA GÉNERO

El estudio de las causas de la opresión de las mujeres constituye la base de cualquier apreciación sobre lo que sería necesario modificar para conseguir una sociedad sin jerarquías por sexo (Rubin, 1975, p.157). Esta afirmación formaba parte de los párrafos iniciales de un artículo de la antropóloga Gayle Rubin que hoy se considera el detonante del despegue de la categoría género en las ciencias sociales (Lamas, 2013, p. 12). El mérito de esta autora fue proponer una nueva forma de analizar la opresión femenina, que ella denominó “sistema sexo-género” y que se convertiría en un clásico de la teoría feminista. Con este modelo definía el conjunto de dispositivos con los que las sociedades transforman la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y señalaba que la subordinación de las mujeres era una consecuencia de las relaciones que organizan y producen el género. Años después, en 1986, la historiadora Joan Scott publicaba otro ensayo clave, en el que establecería las coordenadas de la categoría. Para ella, género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las diferencias que distinguen los sexos y, además, es una forma primaria de relaciones de poder. No obstante, y aunque los dos artículos reseñados suelen establecerse como el origen del uso científico de la categoría, hay que señalar que constituye un marco teórico cuyo arranque epistemológico se sitúa en el trabajo de la filósofa francesa Simone de Beauvoir, especialmente en su obra *El segundo sexo* (1949), ensayo que hoy se considera como la obra fundacional del feminismo contemporáneo.

La categoría género obligó a modificar las perspectivas interpretativas de las ciencias sociales, especialmente la antropología, la filosofía y la teoría política, e impulsó que los espacios académicos universitarios asistieran a la fundación de cátedras, seminarios, posgrados, centros e institutos de investigación que han contribuido, a lo largo de más de tres décadas y mediante su

<sup>5</sup> Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres.

<sup>6</sup> Disponible en: <http://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2013>.

desarrollo epistemológico y político, a nutrir el pensamiento y la reflexión sobre la condición social de las mujeres, a desvelar el carácter androcéntrico e incluso misógino de la ciencia y, en definitiva, a reclamar la abolición de un sistema —el patriarcal— que ha registrado y naturalizado la diferencia como desigualdad. Es un marco teórico y político, cuyo propósito es contribuir a la diversidad y desmontar los principios patriarcales que han definido a *la mujer*, deconstruyendo la alteridad esencialista (Lagarde, 2012, p. 338). Lo que hoy llamamos perspectiva de género es una deconstrucción y resignificación de las teorías precedentes —antropológicas, biológicas, psicoanalíticas, económicas...—, constituyendo un “vasto campo teórico interdisciplinario” (Lagarde, 2012, p. 338) que produce conocimientos sobre las mujeres y otras categorías de género.

No obstante, y siguiendo a Marcela Lagarde, esa categoría género ha tomado el nombre de una de sus teorías básicas, como apelativo de la disciplina, aunque su definición correcta sería *feminista* (Lagarde, 2012, p. 336). Existen numerosas designaciones de género, que han dado mayor impulso y aceptación especialmente en ámbitos académicos pero también ha permitido la existencia —tanto en la academia como en la política— de tendencias que, aun denominándose de género, son distintas de las propuestas por el feminismo. Se trata de un enfoque que, de acuerdo con Lagarde, constituye una eliminación de la dimensión política de la perspectiva de género, que desconoce o niega su génesis, desvinculando de las acciones, políticas y activismos de los grupos de mujeres, sin formación feminista y cuyos miembros no se asumen como parte del feminismo. Este “efecto colateral” desactiva el género y elimina su dimensión emancipadora. Con todo, los estudios de género en la academia se han establecido tras una ardua batalla de profesorado —sobre todo mujeres— y alumnado que se atrevieron a criticar las visiones excluyentes de la realidad, que consideraron inaceptable una ciencia que, denominándose universal, invi-

sibilizaba todo lo femenino y las aportaciones de las mujeres en todas las disciplinas del saber.

La metodología feminista es por tanto política e innovadora. Rompe con el esquema del conocimiento unidireccional porque “persigue una relación sujeto-sujeto en la que el proceso de conocimiento se establece como una relación dialógica” (Ríos, 2012, p. 188). Este nuevo paradigma —junto al hermenéutico y al crítico— ha permitido que las ciencias sociales se hayan liberado de la idea positivista del monismo metodológico. Además, la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer científico ha logrado un análisis más complejo de actores/actrices de los campos de conocimiento (Ríos, 2012, p. 189). En este sentido, cabe recordar que el debate científico es también una lucha por los significados que adquirirán valor, de ahí que el feminismo se haya preocupado por su reconstrucción. Así, la ciencia feminista o con perspectiva de género no puede limitarse a la crítica al sexismo de la propia ciencia y sus condiciones de producción (el empirismo feminista) sino que también debe sentar bases para su renovación epistemológica (Villarmea, 1999, p. 223). Para ello, es imprescindible asumir la ciencia —toda la ciencia— como *conocimiento situado*, es decir, cualquier conocimiento comporta algún tipo de relación con su origen.<sup>7</sup>

Existen posiciones feministas muy heterogéneas pero podría afirmarse, de acuerdo con Norma Blázquez, que hay consenso al menos en dos puntos: el primero, que el género, en interacción con otras categorías como etnia, raza, clase, edad o preferencia sexual, es un “organizador clave de la vida social”. Por otro lado, y dado que no es suficiente con entender el funcionamiento y organización de la vida en sociedad, es necesaria la acción “para hacer equitativo ese mundo social” (Blázquez, 2012, p. 21). Por eso, uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular y el cambio social en general. De ahí la definición de género como un marco teórico y político.

<sup>7</sup> La teorización sobre el conocimiento situado (Situated Knowledge) pertenece a Donna Haraway que utiliza este enfoque para cuestionar el concepto de verdad científica de la ciencia patriarcal; la autora considera que la diferencia sexual es política y el conocimiento situado es una herramienta de objetividad (Haraway, 1995, p. 186).

### 3. EL GÉNERO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La Unión Europea ha sido una institución clave para impulsar la igualdad entre mujeres y hombres. En 1975 el Tratado de Roma ya recogía el principio de igual salario por igual trabajo y diferentes Directivas, a lo largo del tiempo, han ido estableciendo la igualdad de género como una norma básica en los países de la Unión. Esta estrategia europea se concretó, desde 1983, en distintos programas de acción comunitaria. En el ámbito de la educación, la igualdad de género ha formado parte de las políticas europeas desarrolladas desde finales del siglo XX. Así, durante el proceso de Bolonia, se formuló expresamente el objetivo de reducir las desigualdades de género en la educación superior en Europa, objetivo que aparecía en el Preámbulo del Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada en Berlín en 2003 (Saldaña, 2010, p. 5). En 2007, la Red Europea sobre Igualdad de Género en la Educación Superior analizó el alcance de dicha igualdad en el desarrollo del EEES y su introducción en los estudios de Grado y en las Agencias de verificación.

En el caso de España, el desarrollo del Plan Bolonia y las acciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) no han garantizado la efectiva incorporación de los estudios de género a los nuevos grados (Saldaña, 2010, p. 5). En efecto, la Universidad española no ha incorporado los estudios de género en sus *saberes oficiales* y, con frecuencia, las personas expertas en género no reciben el mismo reconocimiento que quienes investigan o enseñan materias canónicas. Ello, a pesar de la existencia de un marco legal que exige la inclusión de estos contenidos y donde, por su rango y alcance, deben destacarse dos leyes. En primer lugar, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (conocida popularmente como *Ley Integral*) incluye en su Título Primero, capítulo 4, apartado 7, que las universidades “incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”. Asimismo, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Hombres

y Mujeres (más conocida como *Ley de Igualdad*) incorpora en el Título II, artículo 25, que será necesario fomentar la enseñanza e investigación de la igualdad entre hombres y mujeres. En particular, se promoverán “a) la inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) la creación de posgrados específicos; y c) la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”.

Por otro lado la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6 /2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), que establece una nueva estructuración de las enseñanzas y Títulos universitarios oficiales, mantiene una redacción todavía más indeterminada que las anteriores, sin regular la inclusión de las materias de igualdad y género, a pesar de que en su Preámbulo introduce dicha igualdad como uno de los valores a los que tiene que contribuir la Universidad. Aunque establece algunas previsiones para conseguir esa igualdad (creación de Unidades de Igualdad en las instituciones de educación superior, fomento de la investigación de las mujeres, paridad en los órganos de representación, presencia equilibrada de mujeres en los grupos de investigación), nada dice sobre la actividad docente y los currícula. En cuanto a la ANECA, el protocolo de verificación de títulos oficiales, en el apartado 2, capítulo 4, recoge que “los objetivos generales deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. Además, en su capítulo 5, establece en la planificación de las enseñanzas que “en los planes de estudio en que proceda se deberán incluir enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”. Hay que señalar que este documento, como se puede constatar, diluye en una imprecisa transversalidad lo que las leyes anteriores establecían, aunque fuera de manera vaga.

A pesar de todo, la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) parecía una oportunidad para la implantación de metodologías y contenidos de género ya que el EEES exigía la elaboración de nuevos planes de estudio en todas las titulaciones universitarias

como parámetro de convergencia. En España, con la entrada en vigor de la LOMLOU, comenzaba el proceso de adaptación de la Universidad en el marco de la convergencia de la enseñanza hacia la construcción del EEES. Dando respuesta a la consolidación de los estudios de género en la universidad española, el Congreso “Los Estudios sobre las Mujeres, de Género y Feministas. Grados y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior”, celebrado en noviembre de 2006 en la Universidad Complutense de Madrid, en el que participaron unas 200 investigadoras y profesoras, exigió la inclusión de los estudios de género en todas las disciplinas y titulaciones de los nuevos Grados. Para las expertas, se trataba de una categoría imprescindible para obtener un título universitario. Poco después, estas demandas se recogieron en un documento cuya iniciativa estuvo en manos de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM). Fue firmado por multitud de académicas de la mayoría de universidades y se envió a la Secretaría de Estado de Igualdad, al Instituto de la Mujer y al Ministerio de Educación.<sup>8</sup> En su texto, las investigadoras y profesoras reclamaban que, ante la reforma que suponía la adaptación al EEES, los nuevos planes de estudio no podían eludir la inclusión de enseñanzas que permitieran conocer la desigualdad entre hombres y mujeres, sus causas y las soluciones para alcanzar la igualdad, logrando así una sociedad más democrática.

Las expertas señalaban que existía una acumulación extraordinaria de conocimientos pero que, sin embargo, no habían sido incorporados a los currícula más que de forma simbólica en algunas materias, casi siempre optativas. Aunque existían diversas experiencias docentes, se trataba de conocimientos que estaban siendo apartados de los corpus convencionales del conocimiento. De ahí que la adaptación al EEES se presentaba como una oportunidad inmejorable para aprovechar todos esos recursos intelectuales e innovadores. A su juicio, era necesario que el catálogo de titulaciones de Grado incluyera un Título de Grado de Estudios de las Mujeres, que daría respuesta a los perfiles profesionales que reclaman las políticas de

igualdad. Además, deberían incluirse asignaturas troncales y obligatorias, adaptadas a las diferentes titulaciones, con el objetivo de acercar los estudios de género a cada una de las disciplinas académicas. Debería, por otra parte, garantizarse la transversalidad de la perspectiva de género, crearse una área de conocimiento específico en cada universidad, que la variable género se considerara como criterio de calidad en la Guía de Evaluación de la ANECA y que se garantizara la adecuada formación del profesorado a través de formación continua.

Sin embargo, tras la implantación del Plan Bolonia y terminados los procesos de verificación de títulos de la ANECA, los supuestos teóricos y metodológicos de los nuevos títulos mantienen los enfoques tradicionales —es decir, androcéntricos—, se siguen ignorando las aportaciones de los estudios de género y, como consecuencia, continúa el refuerzo de las desigualdades entre mujeres y hombres (Ballarín, 2009). Los saberes de las mujeres y el feminismo siguen “en tierra de nadie” porque no han conseguido formalizarse como un área de conocimiento reconocida; por otra parte, el modelo actual propugna la desaparición de las áreas, con lo que quizá se ha perdido una oportunidad histórica. La consecuencia más evidente es que, a pesar de la relativa aceptación de las aportaciones de los estudios de género a la academia y de la relevancia de su aportación social, la docencia universitaria “sigue impermeable a la aportación feminista” (Ballarín, 2009, p. 5).

En la línea de lo que advertía Marcela Lagarde, para Ballarín el género llegará a las aulas porque así lo establecen las leyes “pero no como una categoría de análisis, imposible fuera del marco de la teoría feminista en la que se originó, sino como un concepto desarraigado, equívoco y vacío, paraguas de oportunistas que aprovechan el tirón de las modas” (Ballarín, 2009, p. 8). Salvando la excepción del Grado en Igualdad de Género que imparte la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid donde también existe una asignatura transversal que se imparte en el resto de titulaciones —Deontología profesional, principios jurídicos básicos e igualdad— los nuevos gra-

<sup>8</sup> Disponible en: <http://www.feministasconstitucional.org/node/67>.

dos han dejado en el olvido los contenidos de género, incluso la oferta de asignaturas específicas que existía antes del EEES se ha reducido (Menéndez y Germán, 2012, p. 226). Todo ello revela, no sólo el desconocimiento de la trascendencia que estos contenidos tienen para el desarrollo social sino también el desprecio de instituciones y políticas públicas, no ya por la igualdad, sino por la propia legislación vigente, sistemáticamente incumplida. Insistamos, una vez más, en la importancia de llevar al aula las cuestiones de género pues ello aporta al alumnado elementos clave para deconstruir la discriminación existente en nuestras sociedades (Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010, p. 63).

#### 4. GÉNERO Y COMUNICACIÓN: PARADIGMA TEÓRICO, EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO

El binomio *género y comunicación* hace referencia a la unión de la teoría feminista con la teoría de la comunicación, conexión que obedece a un doble objetivo: desde el punto de vista académico, tiene que ver con el interés por analizar los procesos comunicativos en los que participan las mujeres; desde el punto de vista político, busca poner en valor la participación femenina en la producción de discursos y mensajes, es decir, como constructoras de sentido, y también evidenciar cómo se reproducen los estereotipos sexistas en las industrias culturales (Vega y Hernández, 2011, p. 228). Para autoras como Isabel Moya, sigue siendo necesario el análisis de los nexos entre ambas teorías, dos paradigmas con una relación sinérgica en todos los ámbitos: teórico, empírico, conceptual, metodológico y epistemológico, y que comparten algunas circunstancias, como la entrada tardía en las ciencias sociales, o la desconfianza sobre su carácter científico. Son, de acuerdo con esta autora “dos saberes que pretenden analizar la construcción social de sentido y que se interrelacionan en los ámbitos de las edificaciones simbólicas” (Moya, 2007: 23).

Las líneas principales que han despertado el interés científico en el paradigma género y comunicación se pueden sintetizar en cinco, de acuerdo con las expertas Aimée Vega y Josefina Hernández: 1) representación de las mujeres en los mensajes de los medios de comunicación —tanto los tradicionales, prensa

o televisión, como los nuevos, Internet, redes sociales—; 2) la interacción de las audiencias femeninas con los contenidos mediáticos; 3) la participación de las mujeres en las estructuras de las empresas de comunicación; 4) la participación de las mujeres en la sociedad de la información y 5) la importancia del movimiento organizado de mujeres en la sociedad de la información (Vega y Hernández, 2011, p. 229). Las dificultades para llevar adelante estas líneas de trabajo son muchas. Hace algún tiempo la profesora Juana Gallego recogía algunas de las variables que perjudicarían el desarrollo de la investigación sobre género y comunicación. En primer lugar, la ausencia de una línea formalizada, que en la práctica se traduce en la debilidad de los grupos de investigación y la necesaria aparición de trabajos esporádicos, fruto de algún esfuerzo individual. Por otro lado, hay pocos lugares donde especializarse en esta disciplina, a pesar del aumento de los estudios de posgrado, muchos de ellos ahora en peligro de desaparición por la crisis económica, lo que complica su financiación. En tercera instancia, la escasez de revistas especializadas, a lo que habría que añadir la deficiente indexación en bases de datos de aquellas que existen, lo que impide el conocimiento y transferencia de los resultados de otras investigaciones y también el reconocimiento académico de las contribuciones. La falta de financiación para la investigación es otro de los problemas graves, pues existen, solo en ocasiones, algunas líneas exiguas y poco regulares, que no garantizan la continuidad (Gallego, 2004, p. 154).

Con todo, y a pesar de las dificultades, la producción científica, desde los años setenta, es muy numerosa, alcanzando en la actualidad un substancial corpus teórico. Sin embargo, tampoco esta producción académica ha sido incorporada a los saberes de la disciplina, manteniéndose muy alejada del alumnado que se forma en la universidad. Si los contenidos de género en el EEES son reducidos, los contenidos sobre género y comunicación son prácticamente inexistentes. Probablemente es la falta de reconocimiento lo que explica que, a pesar de la complejidad teórica y metodológica de muchas aportaciones, y la solvencia que en otros países tienen los estudios culturales y de género, en España sigue siendo una línea de investigación minoritaria y sin apoyo docente, al no existir asignaturas

específicas en las facultades de comunicación. Sin embargo, ya desde 1975, cuando se celebró la Primera Conferencia Internacional sobre las Mujeres auspiciada por Naciones Unidas, existe la preocupación por el papel que los medios de masas juegan ante la equidad de género.

La formación de quienes serán comunicadores/as en el futuro se revela como una necesidad imprescindible pues los numerosos estudios sobre medios de comunicación y género descubren problemas como la ausencia de las mujeres como sujetos de la información, la representación desequilibrada de éstas cuando sí aparecen o la persistencia de los estereotipos de género. Ello tiene que ver con la formación en Periodismo pero incluye también las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las redes sociales y el uso de Internet, la cultura popular, el cine, la música y el resto de producciones simbólicas que se elaboran en las industrias culturales y que forman parte de los currícula de los estudios en Comunicación Audiovisual. Finalmente, la publicidad es uno de los emisores de discursos con mayores problemas de sexismo y violencia simbólica, por lo que el análisis de género también es pertinente en la última rama de los estudios de comunicación: Publicidad y Relaciones Públicas.

Son tan numerosos los trabajos teóricos y empíricos que, en las últimas décadas, han dedicado esfuerzos al análisis de los problemas de sexismo en el ámbito de la comunicación, que sería imposible recoger aquí siquiera una muestra de los más representativos. Lo que sí es posible es rescatar algunas cuestiones recurrentes que parecen significativas. Por ejemplo, en el ámbito de la publicidad en España, un trabajo reciente de Marta Martín Llaguno y Marián Navarro-Beltrá, demuestra que, a pesar de la regulación que la Ley Integral introdujo en materia de publicidad —y que obligó a modificar la Ley General de Publicidad de 1988—, no ha cambiado significativamente el grado de sexismo mostrado antes y después de la aprobación de dicha normativa (Martín y Navarro-Beltrá, 2012, p. 247). En cuanto al terreno de la información, otra investigación empírica llevada a cabo por Matud, Wangüemert y Espinosa (2012, pp. 9-24) expone que, en línea con los numerosos estudios realizados desde los años ochenta del

siglo XX a escala mundial, la representación de las mujeres en la prensa de referencia española obedece a una gran desigualdad: solo el 6,8% de las figuras centrales que aparecen son mujeres y, además, sus roles y ocupaciones obedecen a la división sexual del trabajo, enfatizando el binomio varón/poder. Finalmente, si observamos la cultura popular, veremos que estas cuestiones se repiten en todos los discursos de las industrias culturales. Por ejemplo, la ficción cinematográfica y televisiva perpetúa un sesgo androcéntrico que puede advertirse en la existencia casi única del varón como signifiante, cuestión tan normalizada que las audiencias apenas se extrañan ante la hegemonía de la representación masculina, un mundo de ficción donde los varones poseen múltiples y ricas facetas, que consolida la iniciativa y autonomía masculinas (Aguilar, 2001, p. 224). Aunque ha habido algunos cambios en la última década que han permitido la aparición de nuevos protagonismos femeninos, todavía es mayoritaria una cinematografía que obedece a problemas sexistas y que reproduce diversos tipos de violencia, como la sexual o la simbólica. Así por ejemplo, un análisis de las películas más taquilleras del cine español encontraba estereotipos sexistas en todas ellas, como los casi únicos atributos de belleza y seducción para las mujeres, la madre amantísima o la femme fatale entre otros (Bernárdez, García y González, 2008, p. 122).

La realidad expuesta en las líneas anteriores exige, como he defendido en otro lugar (Menéndez, 2012, p. 278), que se garantice la formación en género del alumnado de comunicación, a través de al menos cuatro variables que luego deben llevarse al ejercicio profesional: 1) conocer los principios básicos de igualdad entre mujeres y hombres; 2) capacitar en el uso de un lenguaje incluyente; 3) familiarizarse con las cifras y datos de la realidad social desagregados por sexo; y 4) impulsar la equidad como un principio rector de la práctica profesional. Se trata, de acuerdo con Bosch, Ferrer, Navarro y Ferreiro (2011, p. 16) de garantizar que todas las personas con formación universitaria adquieran un mínimo de formación en igualdad que luego puedan implementar en cualquier ámbito profesional. No obstante, esta formación mínima puede (y debe) complementarse con formación específica del ámbito del género y la comunicación,

deficiencia con la que debería implicarse el profesorado pero que exige, como es obvio, la necesaria formación especializada, ausente también hoy de las instituciones de educación superior. En el epígrafe siguiente se recogen algunas sugerencias para paliar estas lagunas en los estudios de comunicación adaptados al EEES.

## 5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: PROPUESTAS PARA INTRODUCIR EL GÉNERO EN COMUNICACIÓN

Concretando lo anterior en el contexto de los estudios de comunicación, el diseño curricular debe tener en cuenta, al menos, siete dimensiones que se dividen en dos categorías: los conocimientos básicos sobre género y su aplicación al campo de la comunicación. La propuesta que se recoge a continuación está adaptada de Menéndez (2013):

- *Formación básica en conceptos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres: género, discriminación, paridad, feminismo, patriarcado, androcentrismo, sexismo...* son conceptos básicos que muchas personas no pueden definir con corrección. El alumnado debe conocer esta terminología y, además, ser capaz de reflexionar sobre ella, poniéndola en relación con el panorama audiovisual y la actualidad.
- *Aproximación a la historia de la lucha por los derechos de las mujeres con especial referencia al panorama mediático, audiovisual y/o artístico cuando sea posible: hitos históricos, relación con los medios, agenda pendiente, etc.* Es frecuente que el alumnado universitario desconozca casi todo sobre la diferencia en la adquisición de los derechos de los hombres y de las mujeres. Paliar esta laguna histórica permite la reflexión crítica sobre las dificultades de las creadoras y pensadoras para acceder a la industria audiovisual y, especialmente, a la creación artística.
- *Discusión y reflexión sobre binomios esencialistas como lo femenino/masculino, su jerarquía e importancia*

*social, su representación en la industria de la comunicación y las posibles consecuencias en los públicos.* Es esta una labor perfecta para la metodología del taller y el trabajo grupal, por lo que se adapta perfectamente a los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje del EEES. El alumnado debe poder realizar un ejercicio crítico a partir de las herramientas intelectuales que ha recibido, relacionando conceptos y materiales, y reflexionando tanto individual como grupalmente sobre las cuestiones esenciales.

- *Conocimiento y reflexión sobre la aportación de las mujeres a la industria audiovisual y mediática e incorporación de las biografías relevantes.* Es necesario rescatar la historia de las aportaciones femeninas en sus diferentes facetas y periodos históricos pues, aunque ha habido mujeres cuyas contribuciones al periodismo y al mundo audiovisual han sido importantes, apenas son conocidas, no suelen formar parte del temario e, incluso, pueden aparecer bajo un sesgo prejuicioso.

- *Incorporación de textos alternativos a los canónicos (que debido al androcentrismo son casi siempre masculinos), tanto escritos como audiovisuales.* El trabajo desde los Estudios de las Mujeres, Feministas y del Género ha elaborado un canon alternativo, muy rico y complejo, que permite superar la invisibilidad femenina en las bibliografías, lecturas y visionados que se proponen al alumnado, ahora más que nunca con la metodología de tipo práctico que exige el EEES.

- *Comprensión e información sobre las rutinas netamente sexistas que se producen en el mundo de la comunicación en sus diferentes contextos.* Tanto el androcentrismo como cierta tolerancia hacia el sexismo (cuando no el machismo explícito) permiten que, en general, no se reflexione especialmente ante discursos y mensajes que perpetúan la discriminación y que, incluso, pueden llegar a justificarse en nombre de la

creatividad, la originalidad, el humor o el mismo mercado. Es imprescindible proveer al alumnado de herramientas intelectuales que les permitan identificar el sexismo y sus consecuencias, de forma que pueda adoptar una actitud activa para su erradicación.

- *Aproximación al marco legal que, en cuanto a la igualdad, afecta al contenido de los medios de comunicación y las industrias culturales.* Así como el alumnado de Comunicación Audiovisual recibe nociones básicas sobre derecho de la información, debe conocer la legislación específica sobre igualdad, especialmente en lo que afecta a los medios de comunicación (Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres; legislación sobre publicidad; Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, etc.), así como los mecanismos de intervención para luchar contra la discriminación (códigos deontológicos para eliminar el sexismo; Observatorios de publicidad sexista, autorregulación publicitaria, etc.).

Lo expuesto en las líneas precedentes exige que el alumnado reciba, en el apartado de contenidos docentes, una información básica sobre mujeres protagonistas del sistema audiovisual y mediático, aportaciones de éstas a los diferentes discursos, bibliografía escrita por mujeres, contribuciones científicas de teóricas y expertas en comunicación así como dimensiones del sexismo explícito que recorre los medios de comunicación y el mundo audiovisual (publicidad, cine, periodismo, etc.). Además, y cumpliendo con el mandato legal que exige que reciban un mínimo de formación en género, deberán familiarizarse con el vocabulario especializado y ser capaces de definir con corrección los conceptos básicos de la teoría de género. Es decir, los hombres y mujeres que se dedicarán a la comunicación en el futuro deben reflexionar y aprender, al menos, en dos planos: en primer lugar, en la capacitación para la eliminación del androcéntrico y la violencia simbólica. En segundo lugar, en la adquisición de contenidos básicos sobre la disciplina en relación con las mujeres y sus aportaciones.

## 6. CONCLUSIONES

En las líneas precedentes se ha expuesto, de forma sintética, la situación actual de los estudios de género y feministas en la universidad española, una vez terminado el proceso de convergencia con el EEES. Lamentablemente, lo que parecía una oportunidad —el Plan Bolonia— respecto a la posibilidad de corregir el sesgo androcéntrico de los estudios de educación superior, se ha revelado como una nueva decepción y/o un fracaso de las aspiraciones de quienes trabajan por la equidad de género. Los contenidos específicos de género y las aportaciones feministas siguen muy lejos de la normalización curricular e, incluso, han experimentado un retroceso, a pesar del gran trabajo que expertas e investigadoras llevan a cabo desde hace varias décadas. La Universidad no sólo parece carecer de interés en remover la desigualdad entre hombres y mujeres sino que incumple las disposiciones legales que exigen destinar recursos materiales e intelectuales para combatirla.

En el ámbito de la comunicación el panorama no es distinto. A pesar de la opinión frecuente sobre la responsabilidad de los medios de comunicación y las industrias culturales en la desigualdad de género, lo cierto es que el binomio género y comunicación no se ha consolidado como una línea de conocimiento, sigue siendo un estudio marginal dentro de la Universidad y, aunque la producción científica es relativamente numerosa, no forma parte del currículo. El alumnado de comunicación español no recibe —al menos formalmente— ninguna especialización en género, ni siquiera instrumentos rudimentarios para reflexionar sobre la desigualdad. Únicamente las iniciativas personales de aquellos/as docentes que se sientan implicados corregirá esta laguna. Desgraciadamente, el sexismo sigue existiendo, especialmente en las industrias culturales, y la discriminación ha aumentado en la última década en lugar de disminuir, como demuestran diversos estudios de ámbito mundial. Ello hace imprescindible que las y los docentes incorporen su propia intencionalidad y la actitud proactiva ante la materia. Y también debe hacer reflexionar sobre el grado de incumplimiento normativo que existe sin apenas rechazo por parte de la comunidad universitaria, exceptuando las posiciones feministas.

### Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Pilar (2001). Mujeres de cine: retratos mágicos pero distorsionados. En Blanca Muñoz (Coord.), *Medios de comunicación, mujeres y cambio cultural* (pp. 221-244). Madrid: Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid.
- Ballarín, Pilar (2009). Feminismo académico y docencia universitaria. *Jornadas Internacionales en Políticas de Igualdad de Oportunidades en el ámbito académico. III Encuentro de Unidades y Oficinas de Igualdad*. Disponible en [www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions\\_jii/pre\\_pilar\\_ballarin.pdf](http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/presentacions_jii/pre_pilar_ballarin.pdf)
- Beauvoir, Simon de (1949). *Le deuxième sexe: Tomes I et II*. París: Gallimard.
- Bernárdez, Asunción, Irene García, y Soraya González (2008). *Violencia de género en el cine español*. Madrid: Universidad Complutense.
- Blázquez, Norma (2012) [2010]. Epistemología feminista: temas centrales. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). México D.F.: UNAM.
- Bosch, Esperanza y Victoria Ferrer (2012). La vieja y la nueva universidad: cambios propuestos desde una perspectiva de género. En *Unidad de Igualdad* (ed.), *II Xornada de Innovación en Xénero: Docencia e investigación* (pp. 31-49). Vigo: Universidad de Vigo.
- Bosch, Esperanza, Victoria Ferrer, Capilla Navarro, y Virginia Ferreiro, V. (2011). *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Buquet, Ana Gabriela, Jennifer Cooper, e Hilda Rodríguez (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*. México D.F.: UNAM-PUEG e Instituto Nacional de las Mujeres de México.
- Gallego, Juana (2004). De las recomendaciones a los mecanismos: producción informativa y transmisión de estereotipos de género. En María Teresa Vera, y Rosa María Ballesteros (Coord.), *Mujeres y medios de comunicación. Imágenes, mensajes y discursos* (pp. 151-170). Málaga: Universidad de Málaga.
- Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Lagarde, Marcela (2012). Epílogo. En Carmen Gregorio, y Martha Patricia Castañeda (Coords.), *Mujeres y hombres en el mundo global: Antropología feminista en América Latina y España* (pp. 335-346). México D.F.: Siglo XXI Editores y UNAM.
- Lamas, Marta (2013) [1996]. Introducción. En Marta Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). México D.F.: Miguel Ángel Porrúa y UNAM-PUEG.
- Martín, Marta, y Marián Navarro-Beltrá (2012). La publicidad sexista en España: eficacia de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, 247-267.
- Matud, María Pilar, Carmen Wangüemert, e Inmaculada Espinosa. (2012). Representación de mujeres y hombres en las noticias de la prensa nacional española. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 7, 9-24.
- Menéndez, María Isabel. (2012). Relato mediático e igualdad. Representación y propuestas de cambio. En María José Méndez, y Celso Taboada (Coords.), *Igualdad de trato: Retos e respuestas socioeducativas* (pp. 269-281). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Menéndez, María Isabel (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, en prensa.
- Menéndez, María Isabel (2014). Perspectiva de género en el EEES: Contenidos docentes en comunicación. En *Unidad de Igualdad* (Ed.), *III Xornada de Innovación en Xénero: Docencia e investigación* (en prensa). Vigo: Universidad de Vigo.
- Menéndez, María Isabel, y Alejandra Germán (2012). Aplicación práctica de la perspectiva de género al proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho. En Área de Innovación Educativa (Ed.), *II Xornada de Innovación Educativa* (pp. 225-238). Vigo: Universidad de Vigo.
- Moya, Isabel (2007). Del azogue y los espejos. En Silvia Chocarro (Coord.), *Nosotras en el país de las comunicaciones. Miradas de mujeres* (pp. 21-34). Madrid: Icaria.
- Ríos, Maribel (2012) [2010]. Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género, en Norma Blázquez, Fátima Flores, y Maribel Ríos (Coords.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-195). México D.F.: UNAM.
- Rubin, Gayl (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. En Rayna Reiter (Comp.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Nueva York: Monthly Review Press.
- Saldaña, Nieves (2010). Los estudios de género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho*, 3, 1-23.
- Scott, Joan (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Vega, Aimée, y Josefina Hernández (2011) [2009]. Género y comunicación: Las claves de una agenda académica y política de investigación. En Aimée Vega (Coord.), *La comunicación en México: Una agenda de investigación* (pp. 221-251). México D.F.: UNAM.
- Villamea, Stella (1999). Conocimientos situados y estrategias feministas. *REDEN: Revista española de estudios norteamericanos*, 17-18, 219-235.

### NOTAS BIOGRÁFICAS

María Isabel Menéndez Menéndez es doctora en Filosofía y Licenciada en Periodismo. Profesora en la Universidad de Burgos (Área de Comunicación Audiovisual y Publicidad), es experta en Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género. En la actualidad es vicedecana de la Facultad de Humanidades y Educación, coordinadora del Grado en Comunicación Audiovisual y directora del posgrado: Especialista Universitario en Enfoque de Género por la universidad de Burgos. Su línea de investigación principal se dedica al análisis de la comunicación desde la perspectiva de género, temática sobre la que ha publicado monografías y artículos en revistas científicas como *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, *Pensar la publicidad*, *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación* o *Historia y Comunicación Social*, entre otras. Contacto: [mimenendez@ubu.es](mailto:mimenendez@ubu.es)