

Recibido: 27/11/2016
Aceptado: 14/06/2017

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>

Para citar este artículo / To cite this article:

Nuño Gómez, Laura y Enrique Álvarez Conde. «Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral». En Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 29 (junio 2017): 279-297, DOI: 10.14198/fem.2017.29.11

ANDROCENTRISMO ACADÉMICO: LA FICCIÓN DE UN CONOCIMIENTO NEUTRAL¹

ACADEMIC ANDROCENTRISM: THE FICTION OF NEUTRAL KNOWLEDGE

Laura NUÑO GÓMEZ

lauranunog@hotmail.com
orcid.org/0000-0001-6794-5402

ENRIQUE ÁLVAREZ CONDE

enrique.alvarez@urjc.es
orcid.org/0000-0001-5836-5764

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Las universidades españolas cuentan en la actualidad con una presencia normalizada de mujeres en las aulas y una legislación que obliga a incorporar los estudios de género y una perspectiva no androcéntrica en la docencia y la investigación. Sin embargo, los techos y paredes de cristal siguen presentes, los estudios de género no se han integrado de forma normalizada y las diferentes disciplinas comparten una visión androcéntrica del conocimiento. Tras la adopción del conocido Plan Bolonia, lejos de acatar tal mandato se ha otorgado un tratamiento periférico a dicha disciplina. Este artículo aborda el estado de la cuestión en las universidades públicas españolas, identifica algunos elementos problemáticos así como posibles soluciones.

Palabras clave: androcentrismo, estudios de género, Educación Superior, políticas de igualdad, teoría feminista.

1. Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto «Multisectorial Academic Programme» Ref. JUST/2014/RDAP/AIG/HARM/7937. Programa: Derechos, igualdad y ciudadanía 2014-2020 de la Dirección General de Justicia de la Comisión Europea, dirigido por la autora.

Abstract

Spanish universities have a normalized presence of women and are bound by law to incorporate gender studies and a non androcentric perspective in teaching and research. Nevertheless, ceilings and glass walls remain, gender studies have not been mainstreamed and the different disciplines have androcentric views on knowledge. After the adoption of the so-called Bolonia Plan, far from implementing the legal duty, the treatment provided to gender studies in the Higher Education system has been peripheric. This article addresses this situation in public universities, highlights some problematic elements as well as possible solutions.

Keywords: androcentrism, gender studies, higher education, equality policies, feminist theory.

1. LA DESPATRIARCALIZACIÓN INCOMPLETA

En la década de los años sesenta las aulas de las universidades españolas empezaron a contar, por fin, con una presencia femenina reseñable. Atrás quedaba la burla o la peyorativa consideración de las mujeres con pretensiones educativas o intelectuales recogida en novelas tan populares como *Las mujeres sabias* de Moliere, *La culta latiniparla* de Quevedo o *La dama boba* de Lope de Vega (Nuño 150)². Sin embargo, como señala Flecha, todavía «transitaban un espacio cargado de la tradición de quienes lo habían diseñado, establecido y ocupado con la conciencia de que solo a ellos pertenecía» (224). Medio siglo y una transición política después, la proporción de mujeres no solo es superior entre el alumnado universitario (55,8%), sino entre quienes logran graduarse con éxito (58,3%)³. Cuestión diferente es hasta qué punto o grado la tradición y el androcentrismo originario siguen operando en el sistema universitario español, impidiendo con ello el cumplimiento del mandato legislativo que obliga a promover la igualdad en los órganos de gobierno, el fomento de los estudios de género y la adopción de una perspectiva no androcéntrica en la docencia y la investigación.

La equiparación formativa de las mujeres y el paulatino incremento de su presencia entre el profesorado no se ha visto secundado por una redistribución del poder acorde con la nueva composición de las universidades. Todos los datos revelan una sobrerrepresentación masculina en los órganos de gobierno, máxime en cargos de libre designación (Morales, Luna y Esteban), que se evidencia en el conocido «gráfico tijera» según el cual la presencia femenina va disminuyendo según van siendo superiores las categorías y responsabilidades académicas, situación que se invierte en el caso de los varones. Según

2. El derecho de las mujeres a una instrucción no segregada, alejada del esencialismo rousseauniano, ha sido una pírrica conquista que conviene recordar como tal. No obstante, a lo largo de la historia no solo existió tal veto o segregación, sino que la capacidad intelectual de las mujeres fue sometida a otros mecanismos de extraordinaria eficacia para la ocupación masculina del saber: el determinismo naturalista, la exigencia de demostración, la excepcionalidad y la criba histórica patriarcal (Nuño 151-153).

3. Fuente: Informe «Científicas en cifras 2013». Unidad de Mujeres y Ciencia (UMyC). Ministerio de Economía y Competitividad.

el último informe «Científicas en Cifras» de la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMyC), entre el profesorado Ayudante Doctor/a y Contratada/o Doctor/a casi la mitad son mujeres (48,5%), mientras que no llegan a la quinta parte entre Catedráticos/as de Universidad y Profesorado Emérito (46). Y, si bien es cierto que la proporción de catedráticas es paulatinamente superior, su participación en los órganos de gobierno se ha estancado durante los últimos años⁴. Todos los datos existentes confirman que las mujeres continúan siendo élites discriminadas (según acepción de García de León, 1990) sobre las que operan múltiples criterios excluyentes, entre otros, los estereotipos de género, la división sexual del trabajo y los techos o paredes de cristal⁵.

La falta de correlación entre la presencia femenina en las aulas y en las cátedras o posiciones que comporten reconocimiento, es un fenómeno que se observa también a escala comunitaria. En el contexto de la Unión Europea las mujeres representan el 59% del alumnado universitario pero sólo el 20% de los puestos académicos de alto nivel (Parlamento Europeo 9). Sin embargo, a diferencia del ámbito europeo o internacional, el sistema universitario español se muestra más impermeable a la inclusión del género como área de conocimiento o categoría de análisis. Así, las principales universidades europeas o norteamericanas ofertan, desde hace más de tres décadas, consolidados grados en la materia. Harvard, Columbia, Brown, Yale, París, Oxford, Heiderlberg, Michigan, Cornell, Princeton, Concordia, Toronto, Western Australia, Utrecht, Dublín, Lancashire, Oakland, New Jersey, Illinois, San Francisco, Washington o Sidney representan solo algunos de los centros académicos en los que se puede cursar estudios superiores de género⁶.

4. En el curso 2008-2009 la proporción de mujeres entre catedráticos/as y profesorado emérito representaba el 15,3% mientras que en el curso 2011-2012 se incrementó en 4,4 puntos porcentuales. Por el contrario la presencia de rectoras se mantiene en el 6%, la de decanas y directoras de escuela en torno al 25%, siendo superior su participación en vicerrectorados y vicedecanatos, con una presencia del 41,3% y 45,4%, respectivamente). Para un estudio sobre el desequilibrio de género en la ciencia y la universidad consultar, entre otros, García León 1990 y 2002, Müller et al, Caprile o Sánchez de Madariaga et al.

5. Para un análisis sobre cultura académica y desigualdad, consultar Lozano et al.

6. Normalmente reciben la denominación de Studies of Women, Gender and Sexuality. Aunque la existencia de tales titulaciones permite que el alumnado adquiera una titulación superior especializada en la materia, conviene advertir que, como señala De Miguel, la habitual conexión entre género y sexualidad representa un elemento que puede desviar la atención de uno de los aspectos centrales de la desigualdad: la distribución del poder. Fraisse repara, a su vez, en otro elemento problemático en la medida que «remitir a la sexualidad nos hace asimilar con demasiada rapidez orientación sexual y actividad sexual (género y sexualidad-es son palabras pronunciadas profusamente en coloquios y seminarios)» (61) pero «el sexo es mucho más que la sexualidad» (70). La reiterada conexión entre género y sexualidad «mezcla, de manera completamente intencionada,

En el estado español, el Grado de Igualdad de Género de la Universidad Rey Juan Carlos⁷ (único existente hasta la fecha), se encuentra en la actualidad en proceso de extinción. Los grados en general carecen de contenidos o perspectiva de género y dicha dimensión no se ha incorporado en los sistemas de evaluación de la docencia o la investigación. El profesorado no interioriza su falta de formación en la materia como un déficit formativo y el androcentrismo en los contenidos, normas y estándares académicos, permea en su conjunto la organización y el funcionamiento del sistema universitario, percibiéndose como si fuera un enfoque objetivo y neutral.

El alumnado universitario, por su parte, procede de un sistema educativo que tampoco incorpora la perspectiva de género como categoría de análisis. La coeducación no se ha hecho efectiva ni en enseñanza primaria ni en secundaria. La formación en igualdad (máxime tras la eliminación de la asignatura «Educación para la ciudadanía») está ausente en la educación formal y determina el denominado currículo oculto (Viveros 195). Todo lo cual provoca que, de forma inevitable, el alumnado naturalice una visión androcéntrica del conocimiento y cuando accede a los estudios universitarios no detecte nada extraño ante la ausencia de una dimensión que desconoce. Un hecho que favorece la reproducción de las ideologías sexuales, la normalización de los estereotipos de género y, como señalan Donoso y Martínez, tiene implicaciones ineludibles en el análisis de la realidad y de los posibles marcos interpretativos (84).

En resumidas cuentas, la desigualdad sexual como objeto de reflexión académica se halla «fuera de campo de los grandes interrogantes de la humanidad, a la intemperie de aquello instituido como pensamiento» (Fraisse 69). La tónica habitual es que sólo las personas con formación en género y políticas de igualdad manifiestan voluntad y capacidad para incorporarla. Por lo general, un reducido número de docentes o discentes, mayoritariamente mujeres⁸, que han de lidiar, desde el conocido techo de cristal y las barreras que supone

orientación sexual y confusión (supuesta) de los sexos, como si ambas cosas fueran necesariamente de la mano» (73).

7. Aprobado por el Consejo de Universidades en marzo de 2010 en un recurso de alzada que contravino el criterio mantenido hasta entonces por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) según la cual, dichos estudios carecían de la unidad de conocimiento propia de un grado.

8. En este sentido, conviene advertir que existe cierta percepción sobre que «estos temas» son un asunto de mujeres o de feministas, cumpliéndose en la mayoría de las ocasiones ambas suposiciones. Una dinámica que contrasta con otros ámbitos de estudio como la exclusión social, las diásporas migratorias, el racismo, la diversidad funcional o sexual, los estudios sobre infancia, juventud o mayores y otras áreas de conocimiento cuyos/as especialistas no precisan compartir el perfil o la identidad de la población objeto de estudio para interesarse en el mismo.

la asimetría relacional en la distribución de las tareas del cuidado (eso que se denomina «conciliación») con departamentos, profesorado y alumnado que perciben la incorporación de una perspectiva de género no como un mandato legislativo, sino como una deriva ideológica o un capricho personal. De forma tal que, el contexto descrito, termina implicando no solo el desconocimiento de dicha perspectiva o campo de estudio sino su consideración como no-ciencia (Fraisse 73-74).

2. PLAN BOLONIA: CAPITALISMO Y ANDROCENTRISMO ACADÉMICO

El conocido como *Plan Bolonia*⁹ inició una reforma del sistema universitario orientada, en principio, a homogeneizar la acreditación y cuantificación de la formación recibida (mediante los denominados créditos ECTS¹⁰) con la finalidad de facilitar el intercambio de titulados/as universitarios en el espacio de la Unión Europea. Pero, como acompañamiento a tal reforma, se produjo una auténtica metamorfosis del sistema que permitió que la lógica del mercado empezara a determinar la gestión de la Educación Superior.

El nuevo modelo promocionaría un concepto de excelencia individualizada asociada casi en exclusiva a la investigación (según un parámetro competitivo y cuantitativista estrechamente vinculado a la producción de artículos en medios de difusión académica de impacto según el sistema anglosajón) que empezó a determinar tanto el reconocimiento de las universidades como del profesorado adscrito a las mismas. A partir de entonces la comunidad académica se sometería, en su conjunto, a un abanico variable de evaluaciones y re-evaluaciones según indicadores impuestos externamente encaminados a verificar la supuesta calidad de la investigación, la docencia y las titulaciones.

Con dicho fin y, en cumplimiento de lo establecido en los artículos 31 y 32 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en julio de 2002 el Gobierno español creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)¹¹ cuyo objetivo sería coordinar las políticas de gestión de la calidad en las universidades españolas «con el fin de convertir la enseñanza universitaria en excelente y adaptarla a las necesidades de las empresas» (ANECA 32). Las universidades públicas pasaban de

9. Acuerdo adoptado para armonizar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se inició tras la Declaración de Bolonia. Un pacto de carácter no vinculante que firmaron en el año 1999 los ministros/as de Educación de algunos países europeos.

10. European Credit Transfer and Accumulation System.

11. Las administraciones autonómicas en el ejercicio de su atribución competencial en materia de educación crearon, a su vez, agencias similares en su ámbito territorial.

ser consideradas un referente cultural de la sociedad a ser una institución al servicio de un mercado que, como colofón, no considera la perspectiva ni los estudios de género como un bien o conocimiento mercantilizable.

El nuevo marco fomentó la competición entre instituciones educativas y la pérdida de identidad de los centros de Educación Superior que relegaron la formación como esencia de su actividad, para priorizar la investigación y los conocimientos demandados por el mercado neoliberal globalizado. De forma tal que, el «capitalismo académico», tematizado por Slaughter y Leslie a finales de la década de los años noventa, característico hasta entonces del ámbito anglosajón, empezó a determinar también la organización de nuestro sistema universitario.

La imposición de tal sistema no se acompañó de una equiparación financiera con el modelo anglosajón y, consecuentemente, implicó un notable incremento de la carga de trabajo de las trabajadoras y trabajadores de las universidades. Los sucesivos recortes en la financiación de los centros públicos acometidos con la crisis, no hicieron sino incrementar la dedicación temporal a las tareas de gestión y elevar el stress de aquellas personas con categorías académicas más precarias e inestables (donde la presencia de mujeres es superior).

Tras Bolonia, el sistema de reconocimiento, promoción y remuneración por méritos imputados, transformó radicalmente el funcionamiento de las diferentes universidades. Un individualismo competitivo vinculado a la investigación determinó la evaluación de la carrera profesional del profesorado. Pero, en la medida que la docencia, la gestión y la conciliación de las responsabilidades del cuidado o del *curso de la vida* (según acepción de Castaño y Webster) son actividades con horarios más rígidos, mientras la investigación permite adaptar mejor los tiempos, el resultado es que las personas que se encuentran obligadas a asumir las tres primeras actividades terminan viéndose forzadas a aplazar su labor investigadora. Un contexto que, inevitablemente, termina afectando a su promoción, reconocimiento y remuneración.

Con todas sus deficiencias, la descentralización que supuso la puesta en marcha del denominado *Plan Bolonia* podría haber implicado la actualización de los programas académicos y la consecuente incorporación de asignaturas relacionadas con la materia en los nuevos planes de estudio. Sin embargo, aunque el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, reconoce formalmente en su artículo 3.5.a que la igualdad entre mujeres y hombres es un principio que debe inspirar el diseño de las nuevas titulaciones, el anexo II (que recoge las materias básicas en cada rama de conocimiento) no incluyó ninguna asignatura

coherente con el reconocimiento de tal principio y los sucesivos sistemas de evaluación de las titulaciones no enmendaron tal omisión.

El escenario descrito propició que, tras Bolonia, los estudios de género no se integraran de forma normalizada o sistemática en los nuevos grados. Las licenciaturas fueron sustituidas por grados con competencias diferenciadas según arbitrio de cada universidad y el criterio común fue no otorgar a la perspectiva o los estudios de género la presencia comprometida. Así que, más de una década después de la entrada en vigor de Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LIVG), lejos de haberse fomentado «en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género» (art. 4.7), ésta sigue ausente en la enseñanza superior y su existencia depende del voluntarismo o del interés personal del profesorado.

Pese a la dinámica observada, en el curso 2010-2011 empezó a impartirse el primer y único grado de igualdad en el estado español. Sin embargo, la demanda de profesionalizar la figura del/la Agente de Igualdad fue atendida tres años después regulando sus enseñanzas en el ámbito de la Formación Profesional de grado superior¹². A finales de noviembre del año 2013 entró en vigor el citado Real Decreto, tres meses y medio después se aprobaba la extinción del grado de igualdad de género de la Universidad Rey Juan Carlos.

Por ello, en la actualidad, en el marco de las titulaciones oficiales, aquellas personas que pretendan obtener una especialización en estudios de género o políticas de igualdad se encuentran con dos opciones: cursar un máster tras finalizar con éxito sus estudios de grado (con el esfuerzo en términos económicos, personales y temporales que supone) o bien olvidarse de la universidad y acceder a los estudios de promotoras/es de igualdad enmarcados en la Formación Profesional. Un tratamiento y consideración que desplaza la formación en género del eje central del sistema universitario y que regula su profesionalización en el ámbito de la Formación Profesional. Una decisión que tiene implicaciones obvias en la categoría o nivel profesional (Grupo B) y la capacidad de decisión de las personas que tienen encomendada la promoción de la igualdad en el ámbito de las Administraciones Públicas¹³.

12. Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Promoción de Igualdad de Género y se fijan sus enseñanzas mínimas.

13. Con carácter general, el subgrupo A1 (reservado a licenciados/as universitarios o equivalentes) tiene asignadas tareas de dirección y alta gestión. Para acceder al subgrupo A2 es preciso contar con una diplomatura universitaria o equivalente, desarrollando tareas de ejecución y gestión. Por el contrario, el grupo B solo ejecuta el trabajo encomendado por los subgrupos anteriores, personas en cuya formación la perspectiva de género previsiblemente ha estado ausente o ha ocupado un lugar periférico.

3. LA DOBLE VERDAD: RETÓRICA DE LA IGUALDAD Y CULTURA DEL SIMULACRO

La formación en igualdad en el ámbito de las universidades se enfrenta, por lo general, a la doble verdad que define las políticas de igualdad (De Miguel): la legislación recoge su centralidad y obligatoriedad pero es un mandato que se tiende a posponer. Tanto en declaraciones públicas como en sucesivas leyes orgánicas¹⁴ se apunta a la educación como herramienta estratégica, esencial e ineludible en la erradicación de las desigualdades, el sexismo, el machismo o la violencia contra las mujeres, pero la formación en la materia tiene un tratamiento periférico, cuando no devaluado. Una consideración que no es ajena a la organización de las instituciones académicas y al diseño de los sistemas de evaluación, formación e investigación presentes en el sistema educativo.

Respecto a la estructura y organización de las universidades españolas conviene advertir que, a diferencia del contexto internacional y, así como no existen grados en estudios de género, tampoco se han creado departamentos específicos que reconozcan dicha especialidad como un área de conocimiento específica. Un aspecto esencial dado que éstos representan las unidades administrativas donde se aprueba el contenido y la distribución de la docencia y se adoptan las decisiones relativas a la inscripción o defensa de las tesis doctorales o la propuesta de contratación y promoción del profesorado. Su inexistencia impide, a su vez, recoger, sistematizar e impulsar un conocimiento que, si bien ha promovido profundos cambios sociales y jurídicos, no ha obtenido todavía el consecuente reconocimiento académico.

La histórica ausencia de tales departamentos fue hábilmente subsanada, desde la década de los años noventa, con la creación de decenas de institutos, observatorios o cátedras de género en las diferentes universidades de todo el territorio estatal¹⁵. Pero, si bien es cierto que dichas estructuras han permitido impulsar la formación e investigación en la materia¹⁶, en la medida que carecen de la atribución competencial propia de los departamentos, no pueden intervenir en la docencia reglada, en la contratación y promoción del profesorado

14. Entre otras, la Ley Orgánica 1/2004, la Ley Orgánica 3/2007 y la Ley Orgánica 4/2007, anteriormente citadas. Para un análisis de las disposiciones normativas en materia de igualdad en el ámbito universitario consultar Ventura.

15. Para un interesante análisis sobre el feminismo académico y los observatorios de igualdad consultar Bosch et al.

16. Como señala Grana «En 1991 existían en las universidades españolas 15 grupos de estudios de la mujer, feministas o de género coordinados entre sí. Desde 1991 a 1996, surgen 16 más. Este crecimiento cuantitativo ha ido acompañado de otras transformaciones de carácter cualitativo y de mayor madurez» (132).

o en el diseño de las nuevas titulaciones. Una limitación competencial a la que se suma la presupuestaria. La escasa financiación con la que cuentan, de existir, suele estar vinculada a subvenciones puntuales. Es decir, aportaciones económicas de carácter coyuntural que tienen por objeto mantener un organismo con vocación estructural y que suponen una elevada carga de trabajo para las personas implicadas en su gestión en la preparación y presentación de posibles proyectos, así como en su ejecución, gestión, justificación y en la atención a las posteriores subsanaciones o requerimientos que habitualmente suelen reclamar las entidades financiadoras.

En paralelo a estas estructuras y, desde la entrada en vigor de la Ley de igualdad¹⁷ y de la LOMLOU¹⁸, que establecen que las universidades han de tener unidades de igualdad¹⁹, casi todas disponen de dicha estructura administrativa y han desarrollado –al menos– un Plan de Igualdad. Sin embargo y pese a que no hay una sola universidad cuyo diagnóstico permita afirmar que existe equilibrio de género, es frecuente que dichos planes tengan un valor puramente formal y que de los objetivos o medidas incluidos se cumplan, fundamentalmente, aquellos cuya responsabilidad recae exclusivamente en las unidades. Una dinámica que se explica si se tiene en consideración que el cumplimiento de los planes precisa de un compromiso por parte del resto de las estructuras académicas que no siempre se observa. Por ello, en la medida que nada señala la legislación respecto a su ejecución y su efectiva evaluación, el esfuerzo que supone su elaboración se acompaña –en muchos casos– de una desidia o indiferencia por parte de las universidades en lo relativo a su implementación y evaluación.

No en vano, las unidades son estructuras administrativas que no gozan de atribución competencial para intervenir en el funcionamiento de los departamentos y grados o en el contenido de las guías docentes. En este sentido, el

17. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres.

18. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

19. Las funciones comunes de estas nuevas estructuras son, entre otras, el diseño y elaboración del diagnóstico y el plan de igualdad y el seguimiento de su implantación, la promoción de una cultura organizativa a favor de la equidad y de la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la comunidad universitaria, la elaboración de los programas necesarios para impulsar las políticas de igualdad tanto entre el alumnado como entre las y los trabajadores adscritos a su centro educativo, el impulso de la participación equilibrada de mujeres y hombres en los niveles de responsabilidad y, en particular, en la representación en los órganos de gobierno de la Universidad, la promoción de medidas encaminadas a facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de toda la comunidad universitaria y la periódica evaluación de la efectividad del principio de igualdad en los diversos ámbitos de actuación.

principio de libertad de cátedra²⁰ tan en desuso y maltrecho para otras cuestiones (como en el caso de la obligatoriedad de la homogeneización de las guías docentes) permite, por ejemplo, el bloqueo de una posible supervisión de los contenidos docentes por parte de las unidades. Tiende a olvidarse que la libertad de cátedra representa un derecho subjetivo del docente que habilita a que cada cual oriente los contenidos de la enseñanza como considere oportuno, pero ha de interpretarse «dentro de lo que el amplio marco de principios constitucionales hacen posible»²¹, igualdad incluida, y no como un derecho que habilita o permite ignorar cualquier mandato en el contenido de la enseñanza (Simón y Selva). Sin embargo, no es infrecuente que se recurra a la misma como un mantra que permite soslayar cualquier pretensión por transversalizar la perspectiva de género.

A su vez, la financiación de las unidades es muy dispar y, al igual que ocurría con los institutos, observatorios y las cátedras de género, el esfuerzo que supone impulsar las mismas no siempre se acompaña de una descarga horaria y de un reconocimiento económico o académico, por lo que se vuelve a partir de un voluntarismo por parte de las personas que integran las mismas que implica una renuncia a dedicar tiempo y esfuerzo a otros menesteres que sí se valoran convenientemente en su promoción profesional y remuneración.

No se observa otra dinámica respecto a la investigación. El artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres dispone que «en el ámbito de la Educación Superior, las Administraciones Públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres» y «promoverán... la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia». La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación establece que «la incorporación del enfoque de género con carácter transversal representa una de las estrategias o medidas para la ciencia del siglo XXI»²². Compromiso reforzado con posterioridad por la Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación (2013-2020) que incluyó la incorporación de la perspectiva de género en las

20. Reconocido en el artículo 20.1.c de la Constitución española.

21. Como reconoce el Tribunal Constitucional, la libertad de cátedra «habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social, dentro de lo que el amplio marco de principios constitucionales hacen posible». Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81, de 13 de febrero de 1981.

22. Artículo 33 Ley 14/2011. Mandato que se desarrolla, específicamente, en la Disposición adicional decimotercera de la Ley 14/2011.

políticas públicas de I+D+i, en la línea apuntada por la Estrategia de Lisboa del Consejo Europeo y el Programa Horizonte 2020 de la Comisión Europea²³. Pero pese a la proliferación de normas y documentos que obligan a su inclusión, los estudios de género no se recogen entre las casi 200 especialidades académicas que, en mayo de 2015, reconoció el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, que modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios²⁴, reconoce cinco grandes áreas de conocimiento (Ciencias, Ciencias de Salud, Ingeniería-Arquitectura, Ciencias Sociales-Jurídicas y Arte-Humanidades), 21 sub-áreas y 190 comisiones según especialidades por áreas y sub-áreas²⁵. Sin embargo, llama poderosamente la atención que no figuren los estudios de género, contraviniendo con ello no solo el mandato estatal y comunitario sino la práctica habitual existente en las principales universidades europeas y norteamericanas que los reconocen –desde hace décadas– como un área específica de conocimiento. En el nuevo Real Decreto el término «género» aparece en una sola y única ocasión: para justificar el uso del lenguaje sexista. Así, la Disposición adicional cuarta establece que «todas las referencias contenidas en este real decreto en género masculino se entenderán realizadas también al género femenino»; no existiendo ninguna otra mención más.

La falta de reconocimiento de los estudios de género provoca que las investigadoras e investigadores especializados en la materia sean evaluados por un sistema que no los contempla como un área específica de conocimiento. Un contexto que tiene un impacto claramente negativo en los periódicos procesos de evaluación a los que se somete el Personal Docente Investigador en la

23. A su vez, en el ámbito comunitario la Comisión Europea en su Comunicación de 2012 sobre el Espacio Europeo de Investigación (EEI o ERA en sus siglas en inglés) estableció cinco prioridades clave, una de las cuales es alcanzar la igualdad de género y la inclusión del género en los contenidos de la investigación, con objeto de promover la excelencia científica mediante el fomento de la diversidad de género. En 2015, en el marco del ERA, el Consejo de Competitividad solicitó a los Estados miembros y a la Comisión Europea actuaciones efectivas encaminadas a corregir tanto los desequilibrios de género existentes en los espacios de toma de decisión de la política de investigación como a mejorar la integración de la dimensión de género en programas y proyectos de I+D.

24. BOE núm. 144, miércoles 17 de junio de 2015. Cuyo sistema de baremación fue recogido en la Resolución de 24 de noviembre de 2016, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación (BOE núm. 286, sábado 26 de noviembre de 2016).

25. Se contemplan, por ejemplo, estudios Árabes e Islámicos, de Asia Oriental, Hebreos y Arameos.

medida que sus aportaciones y publicaciones son valoradas por *áreas dispares* y *por* expertos/as no especializados²⁶.

4. HACIA UN MODELO DE EXCELENCIA INCLUSIVO

La pretensión de alcanzar un modelo de excelencia inclusivo²⁷ en las universidades españolas se enfrenta, al menos, a cuatro elementos problemáticos. El primero es que el compromiso legislativo con la incorporación de los estudios o la perspectiva de género convive con una suerte de cultura del simulacro que permite que tal mandato se ignore. En materia de políticas de igualdad parece interpretarse que la producción legislativa y la mera aprobación de una ley, representa el final de una política pública, olvidando que la eficacia normativa depende de su efectiva ejecución y evaluación. Una dinámica que probablemente no sea ajena a las resistencias observadas en nuestro país en materia de igualdad.

No podemos ignorar en las políticas de igualdad opera siempre un mecanismo de «suma cero» (Thurow), de forma tal que el poder que gana un colectivo subordinado lo pierde aquel que ejercía el dominio sobre éste. Una redistribución del poder que puede provocar rechazo entre quienes mantienen posiciones hegemónicas ante una merma de privilegios o prerrogativas que interpretan como pérdida de derechos (García Prince). Cuando España se incorporó a la Comunidad Económica Europea no hacía ni una década que habíamos dejado atrás la dictadura franquista y, partiendo de las antípodas del pensamiento igualitario, no eran pocas las tareas pendientes para cumplir las exigencias de la normativa europea en materia de igualdad de género. Como el avance ha sido más rápido, la contestación a las políticas de igualdad es también más intensa y concurrida. Por tanto, la segunda barrera contextual es la amplificación, en el caso español, del efecto de «suma cero» y la reacción frente a la pérdida del monopolio masculino de un espacio de poder o reconocimiento; como es el caso de las instituciones universitarias.

El tercer elemento problemático es que, aunque desde el año 2010 la desigualdad de género ha aumentado, existe cierto espejismo óptico sobre el estado de la cuestión en la materia. En la medida que la socialización normaliza todavía niveles aceptables de desigualdad y sigue operando una naturalización del

26. A todo ello se suma un sistema de evaluación de la calidad de las investigaciones que se ha adaptado a las carreras técnicas, que no se ajusta al ámbito de la producción científica de Humanidades y Ciencias Sociales que es, precisamente, donde es frecuente que se incardinan los estudios de género y, a su vez, superior es la presencia femenina (Vozemberg).

27. En el sentido apuntado por Zippel.

androcentrismo prácticamente en todos los ámbitos de la vida, existe cierta percepción de que la igualdad de género es un reto alcanzado. Si bien es cierto que, en términos globales, un análisis histórico permite afirmar que ha sido una de las mayores revoluciones sociales del pasado siglo, no lo es menos que hay avances, pero también retrocesos y no es un proceso lineal en constante avance (Faludi), como así parece apuntarse en el caso español.

No en vano, en junio de 2015 el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas –en su informe relativo a la discriminación de las mujeres²⁸– señaló que los logros obtenidos durante los últimos cuatro decenios están en «riesgo de regresión» (20) y calificó de «nivel intolerablemente alto» (21) la prevalencia de la violencia de género, cuyo origen es –precisamente– la desigualdad de género y la jerarquía sexual. Un retroceso que recoge también el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) así como los sucesivos informes anuales del Foro Económico Mundial. Según éstos últimos, en los últimos cinco años, España ha retrocedido catorce puestos en el ranking mundial relativo a la brecha de género, pasando de ser el undécimo país con menor desigualdad entre mujeres y hombres a ocupar la vigesimoquinta posición²⁹.

Por último, un cuarto elemento que afecta especialmente al ámbito académico es la naturalización del androcentrismo. Un hecho constatable que, en el mejor de los casos, se niega porque no se percibe y en el peor se defiende como esencia, costumbre o doctrina. El correlato de dicha naturalización es que la pretensión de revisar las distintas disciplinas desde una mirada no androcéntrica, es decir, que incorpore la perspectiva de género, termina interiorizándose como una mirada sesgada y no científica, producto del capricho o la ideología de cada cual. Como apunta Fraisse, la teoría feminista «queda, en este caso descalificada, rebajada al rango de ideología, a saber, que no se trata de una propuesta rigurosa de interpretación del mundo, sino un discurso que generaliza una simple opinión» (73).

Una consideración que se mantiene y retroalimenta por la propia dinámica de las escuelas y las mentorías. Según reza el refranero popular, «caballo viejo no aprende trote nuevo». Una máxima que es más habitual en aquellos espacios

28. En la misma línea se pronunció el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

29. Informe sobre Brecha de género relativo al año 2015, hecho público en 2016. El índice sobre brecha de género o *gender gap* evalúa la magnitud de la discriminación y diferencia entre mujeres y hombres en cuatro áreas clave: oportunidades-participación económica, educación, sanidad y participación política. En la actualidad incluye información sobre casi el 95% de la población mundial.

que sacralizan ciertas dosis de tradición como seña identitaria, como es el caso de las universidades. En la medida que los académicos de alto nivel han sido socializados en un rígido androcentrismo que tiende a interpretar la perspectiva de género como una injerencia ideológica o doctrinal en sus respectivas disciplinas y que las nuevas generaciones de profesores/as e investigadoras/es, por una obvia lógica del reconocimiento y la promoción, se adaptan a su particular punto de vista, la dinámica de las escuelas –salvo algunas excepciones– suele perpetuar el «trote» de sus maestros.

Todo ello provoca que la pretensión por dotar de entidad académica o científica a los estudios o la perspectiva de género en la formación universitaria, se encuentre con un abanico variable de resistencias asociadas a una perspectiva androcéntrica que impregna la producción académica de las diferentes escuelas y a la consideración de la teoría feminista o los estudios de género como no-ciencia. Frente a dicha percepción, quizás convenga recordar que la teoría política feminista y la reflexión sobre la desigualdad, la diferencia o la jerarquía sexual, sobre sus fundamentos y consecuencias, llevan siglos de investigación y análisis³⁰.

Por ello, si existe pretensión alguna para cumplir la legislación vigente en lo relativo a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, la primera tarea es evidenciar el sesgo androcéntrico de la sociedad, en su conjunto, y de la producción académica como fruto de la misma. Tarea que no será posible si dicho análisis no se integra de forma efectiva en las competencias curriculares en la etapa educativa previa. Pero también es requisito *sine qua non* contemplar dicha categoría en los sistemas de evaluación de la docencia y la investigación, porque en su defecto seguirá siendo un acto de voluntarismo considerado una suerte de adoctrinamiento y no una revisión del sesgo androcéntrico de la producción científica, además de un mandato

30. Como señala Frasser, «es representativo de la producción de conocimiento y no de la expresión de opiniones. Se trata de ciencia y no de convicción» (74). Precisamente por la larga producción crítico reflexiva que aborda la desigualdad de los sexos y la criba histórica patriarcal de la misma, resulta inviable recoger su legado. No obstante en el s. XV Christine de Pizan recoge en alguna de sus obras (como *La Epistola al Dios de Amores* del año de 1399 o su conocida *La ciudad de las damas* de 1405) una brillante reflexión sobre la cuestión. Con posterioridad son referencias obligadas *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) de Mary Wollstonecraft y su coetánea Olympe de Gouges con *La Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791). En el contexto español cabe mencionar la producción teórica de María de Zayas Sotomayor y su relato *Tarde llega el desengaño* de 1649, María de Guevara con *Desengaños de la corte y mujeres valerosas* (1664) o la producción de la religiosa mexicana novohispana Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana (que recibió el sobrenombre de Sor Juana Inés de la Cruz).

legislativo o constitucional. La investigación con perspectiva de género debe contemplarse como una destreza específica ponderable a efectos de financiación y evaluación en los proyectos de investigación de carácter competitivo, incorporando evaluadores/as especializados en los tribunales o comisiones que juzgan la calidad y relevancia de los mismos.

Pero tampoco se puede perder de vista que los indicadores y criterios aplicados en la evaluación de la actividad docente del profesorado, condicionan el reconocimiento económico-profesional de cada cual y, por tanto, se tienen en consideración de cara a obtener una buena calificación. El esfuerzo que supone incorporar la perspectiva de género en los contenidos curriculares y formarse en la materia, debe incentivarse reconociéndose como innovación docente e incluirse en el marco de los planes de formación docente que computan a efectos del *Docentia*.

Obviamente, esta dimensión no debiera incorporarse solo en la valoración de la docencia e investigación del profesorado sino en el diseño de los títulos. Es preciso que la ANECA y los comités de verificaciones o reacreditaciones sean coherentes con lo establecido tanto en el RD 1393/2007 como en la propia Guía para la verificación de Títulos Oficiales de Grados y postgrados de la propia agencia, que recogen la obligatoriedad de que las competencias de las titulaciones tengan en cuenta la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y que, en consecuencia, se incorpore dicha dimensión en los sistemas de evaluación.

Con todo y con ello, la inclusión de la perspectiva de género y su reconocimiento como área de especialización académica será poco viable mientras no existan departamentos o áreas de conocimiento especializadas en estudios de género, como ocurre en el ámbito internacional. Unidades administrativas y de gestión académica que permiten no solo asumir la docencia en materias que requieran una mayor especialización sino, a su vez, sistematizar y promocionar el saber científico acumulado en la materia e impulsar la efectiva incorporación de la perspectiva de género.

Unos retos que se deben abordar sin perjuicio del necesario fortalecimiento de las unidades de igualdad que precisan no solo recursos económicos y personales para el correcto desarrollo de sus funciones sino de capacidad de decisión, interlocución y coordinación con los departamentos y de competencias reales para el cumplimiento de su encomienda. En su defecto, los planes de igualdad seguirán siendo talentosos brindis al sol con limitada efectividad.

Frente a la debilidad orgánica que en el seno de las universidades suelen tener las estructuras de igualdad, parece ineludible consolidar la coordinación

y el trabajo en red de las unidades, institutos y observatorios³¹, reforzar su interlocución con la administración educativa y con la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y redoblar la presencia en los espacios de decisión. Una presencia que implique representación y, que a ser posible, huya de la conocida estrategia de «añádase mujer y agítese».

En resumidas cuentas, la búsqueda de la pretendida excelencia no será tal si no incorpora un enfoque de excelencia inclusiva que erradique las discriminaciones por razón de sexo y contemple una perspectiva no androcéntrica del conocimiento. Sin embargo y, pese a las disposiciones normativas existentes que lo regulan, son retos que todavía se aventuran lejanos. En un artículo titulado «La memoria», Amelia Valcárcel señalaba que «solo lo aprobado como significativo se conserva» (687), el resto tiende a olvidarse. Lo que invita a pensar que la desigualdad entre mujeres y hombres quizás todavía no han adquirido un status significativo y de ahí su recurrente olvido y devaluación. Por ello, es tarea ineludible conseguir que la igualdad de género, la teoría feminista y la perspectiva de género adquieran dicho status y abordar, con ello, el reto conceptual que supone desvelar el sesgo androcéntrico que se oculta tras un conocimiento aparentemente neutral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA. «El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España». Madrid: ANECA, 2009.
- Bosch, Esperanza y Victoria A. Ferrer, Capilla Navarro, Margalida Capellá y José Luis Ortego. «Observatorio de Igualdad de Oportunidades: Un compromiso de la universidad de Islas Baleares». *Revista La Ventana* 21 (2005): 281-311.
- Caprile, María (Coord.) *Meta-analysis gender and science research: Synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2012.
- Castañó, Celia y Juliet Webster. «Understanding women's presence in ICT: the life course perspective». *International Journal of Gender, Science and Technology* 3.2 (2011): 364-386.
- De Miguel, Ana. *Neoliberalismo sexual, el mito de la libre elección*. Madrid: Cátedra, 2015.

31. A través de estructuras como la Red de unidades de igualdad de género para la excelencia universitaria (RUIGEU) o la Plataforma Universitaria de Estudios Feministas y de Género. Si bien es cierto que la falta de financiación y de personal dificulta poderosamente unas actividades o actuaciones sostenidas.

- Donoso, Trinidad y Anna Velasco. «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?» *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 17.1 (2013): 71-88.
- Faludi, Susan. *Reacción: La guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona: Anagrama, 1993.
- Flecha, Consuelo. «Ciencia y Género: a propósito de los estudios de la mujer en las universidades». *Revista de la Facultad de Educación* 2 (1999): 223-244.
- Fraisse, Geneviève. *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*. Madrid: Cátedra, 2016.
- García de León, María Antonia. «Las profesoras universitarias: el caso de una élite discriminada». *Revista Complutense de Educación* 10.2 (1990): 355-372.
- García de León, María Antonia. *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra, 2002.
- García Prince, Evangelina. «El espejismo de la igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional». *Revista Otras Miradas* 6.1 (2005): 24-30.
- Grana, Isabel «La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación». *Revista de Educación* 334 (2004): 131-141.
- Lozano Cabezas, Inés, Marcos Jesús Iglesias Martínez y María Ángeles Martínez. «La cultura de igualdad de oportunidades en el tejido universitario europeo». *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 6.2 (2013): 31-59.
- Ministerio de Economía y Competitividad. *Científicas en cifras 2013*. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia, 2015.
- Morales, María Jesús, María José Luna y Ana Isabel Esteban. «Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7.2 (2010): 1-14.
- Müller, Jörg, Cecilia Castaño, Ana González y Rachel Palmén. «Policy towards gender equality in science and research». *Brussels economic review-cahiers économiques de Bruxelles* 54 (2011): 295-316.
- Naciones Unidas. «Informe del Grupo de Trabajo sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica: misión en España». Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas. A/HRC/29/40Add.3, 17 de junio de 2015.
- Naciones Unidas. «Informe de la Comisión de la CEDAW, relativo al Estado español». Comité CEDAW. CEDAW/C/ESP/CO/7-8, 24 de julio de 2015.
- Nuño, Laura. «Desigualdad y educación: modelo pedagógico y mito de la complementariedad» *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 24 (2014): 147-166.
- Parlamento Europeo. Proyecto de Informe sobre carreras profesionales en los ámbitos científico y académico y los techos de cristal existentes (2014/2251 (INI)).

- Comisión de los Derechos de la Mujer e Igualdad de Género. Ponente: Elissavet Vozemberg. Bruselas-Estrasburgo: Parlamento Europeo, 2014.
- Sánchez de Madariaga, Inés, Sara de la Rica y Juan José Dolado (Coord.). *Libro Blanco de la situación de las Mujeres en la Ciencia Española*. Madrid: Unidad de Mujeres y Ciencia, 2010.
- Simón, María Luisa y Juan Andrés Selva. «Los límites del derecho de libertad de cátedra». *Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 10 (1995): 119-128.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins, 1997.
- Thurow, Lester. *La sociedad de suma cero*. Barcelona: Orbis, 1998.
- Valcárcel, Amelia. «La memoria». *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Ed. Cortes Valencianas. Valencia: Cortes Valencianas, 2014, 685-694.
- Ventura, Asunción. «Normativa sobre estudios de género y universidad». *Feminismo/s* 12 (2008): 155-184.
- Viveros, Mara. *Quebradores y cumplidores*. Bogotá: Universidad de Nacional de Colombia, 2002.
- Zippel, Kathrin, Marx Ferree y Karin Zimmermann. «Gender equality in German universities: vernacularising the battle for the best brains». *Gender and Education* 28.7 (2016): 1-19.