



INTRODUCCIÓN DE CONTENIDOS TRANSVERSALES SOBRE PERSPECTIVA DE GÉNERO INTERSECCIONAL Y SOSTENIBILIDAD EN EL AULA DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

Jose A. Moreno 

Universitat Pompeu Fabra
joseantonio.moreno@upf.edu

RESUMEN: Los retos sociales y ambientales del siglo XXI motivan que la educación adopte nuevas perspectivas emancipadoras que promuevan una ciudadanía planetaria crítica y concienciada con estos problemas. En cambio, en la educación superior no abundan las perspectivas pedagógicas enfocadas a tal fin. Este artículo presenta un proyecto de innovación docente destinado a incluir la perspectiva interseccional y la sostenibilidad en una asignatura de Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Mediante la exposición del caso y la evaluación de este por parte del alumnado a través de una encuesta y de comentarios cualitativos, se expone aquí la pertinencia de incluir este tipo de perspectivas en la universidad. El alumnado muestra un gran interés por este tipo de contenidos, a menudo relegados durante todo su paso por la universidad. Incluir perspectivas estructurales, sensibles hacia la sostenibilidad y la justicia social son ahora más necesarias que nunca para dar sentido a retos como la crisis climática o la distribución desigual del poder y los recursos en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: educación, docencia, universidad, sostenibilidad, interseccionalidad.

INTRODUCTION OF CROSS-CUTTING CONTENT ON INTERSECTIONAL GENDER PERSPECTIVE AND SUSTAINABILITY IN THE ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS CLASSROOM

ABSTRACT: The social and environmental challenges of the 21st century motivate education to adopt new emancipatory perspectives that promote a

planetary citizenship that is critical and aware of these problems. However, in higher education there are not many pedagogical perspectives focused to this end. This article presents a teaching innovation project aimed at including the intersectional perspective and sustainability in an undergraduate course in Advertising and Public Relations. Through the presentation of the case and its evaluation by the students via survey and qualitative comments, the relevance of including this type of perspective in the university is presented here. Students show great interest in this type of content, which is often neglected throughout their time at university. Including structural perspectives, sensitive to sustainability and social justice are now more necessary than ever to make sense of challenges such as the climate crisis or the unequal distribution of power and resources in society.

KEYWORDS: Education, teaching, university, sustainability, intersectionality.

Recibido: 19/05/2022

Aceptado: 22/08/2022

1. INTRODUCCIÓN

Dice la filósofa Marina Garcés (2021) que hay momentos de la historia en que la educación se convierte en un tema central porque la manera en que la sociedad está siendo educada entra en crisis. Estas crisis, según la autora, lejos de ser solamente educativas, son crisis civilizatorias que muestran los límites y posibilidades de cada tiempo histórico. La educación dibuja el futuro y las posibilidades de nuestra sociedad. Por eso, llevar a cabo innovaciones y cambios que ajusten el discurso educativo a las necesidades sociales es relevante y necesario. En la actualidad, estamos asistiendo a una crisis que pone de manifiesto tanto el colapso ecológico como la insostenibilidad de nuestro modo de vida (Taibo, 2020). También, el avance de los movimientos sociales contra las diferentes formas de discriminación existentes en la sociedad, han avanzado en sus luchas y expuesto las desiguales distribuciones de privilegio y opresión en la sociedad (Joy, 2019). Asimismo, el desarrollo insostenible actual guarda relación con la dicotomía entre opresión y privilegio. De ahí la necesidad de incluir perspectivas transversales nutridas por los movimientos sociales contra la opresión –como el feminismo, el anticolonialismo, el antiespecismo, o el antirracismo– en las nociones de desarrollo sostenible (p. ej.: Fernández, 2019; Herrero, 2011, 2012). Uno de los sistemas de opresión en los que más énfasis se ha hecho desde la academia, por su interconexión con otros sistemas de opresión, es el patriarcado. A lo largo de la historia, el patriarcado ha regido las normas de convivencia e impregnado todos los ámbitos de la sociedad, incluida la educación. Pero superar el sesgo patriarcal en la educación implica no solo combatir la discriminación sexista en las aulas, sino crear una ciudadanía crítica y consciente

de las relaciones de poder que subyacen en la sociedad y que se interrelacionan con el sexismo. Al enfrentar este cometido, entender cada forma de discriminación en compartimentos estancos es una perspectiva que ya ha sido superada. Es por ello por lo que el sexismo no puede entenderse por separado, sino en conexión con otras opresiones en interacción que dibujan ejes de privilegio y discriminación. Es aquí donde la teoría de la interseccionalidad aparece para dar sentido a este nuevo paradigma para entender las opresiones en las sociedades contemporáneas.

La educación superior ha de incluir nuevos discursos que interrelacionen las opresiones y fomenten una ciudadanía concienciada de las mismas. En este cometido, la investigación en pedagogía y educación tiene un papel importante (ver, p. ej.: Harris y Patton, 2019). Pero, pese a la urgencia de una mirada interseccional sobre las discriminaciones y el colapso ecosocial, la educación superior apenas ha incorporado esta teoría en sus entramados pedagógicos o lo ha hecho con deficiencias (Nichols y Stahl, 2019). En general, las deficiencias al incorporar un enfoque interseccional en la investigación educativa radican en un uso poco riguroso del término o en una falta de desarrollo del mismo en el proyecto en cuestión tanto en la investigación educativa, en general (Harris y Patton, 2019), como en los estudios de comunicación, en particular (Joseph y Winfield, 2019). En cambio, la dificultad del concepto y las diferentes interpretaciones posibles sobre su uso, conducen a una visión pragmática de este marco de estudio: no abordar la interseccionalidad como simplemente un término académico de moda, sino desde la crítica, como un verdadero marco de reflexión orientado por activistas académicas que buscan una agenda de justicia social (Harris y Patton, 2019). Así, el enfoque interseccional aplicado a la docencia en estudios superiores puede contribuir a conectar agendas de justicia social que, en ocasiones, se presentan de forma compartimentada: los ODS, que, aunque interrelacionados, no tienen una carga crítica con las relaciones de poder en la sociedad; los estudios críticos, que ponen el foco en el poder, pero no siempre aplican enfoques estructurales que lo entiendan de forma interconectada, o incluso el enfoque de género, cada vez más presente en la docencia, pero desligado de otras formas de discriminación que retroalimentan el sexismo.

El propósito de este artículo es exponer una experiencia de innovación docente que parte de este planteamiento. La asignatura en cuestión es *Communication and Interest Groups*, perteneciente al Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Pompeu Fabra. El caso descrito aquí corresponde al curso 2020-2021. La estructura de este trabajo está formada por una presentación teórica de conceptos básicos sobre sostenibilidad e interseccionalidad; de una explicación tanto de la metodología docente de la asignatura como de la metodología seguida para el análisis y exposición de este caso; de una exposición de los resultados obtenidos, y de una conclusión.

2. EDUCAR EN SOSTENIBILIDAD Y PERSPECTIVA DE GÉNERO INTERSECCIONAL

El concepto de sostenibilidad manejado aquí está inicialmente alineado con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (UNDP, s.f.). Así, la sostenibilidad es entendida aquí en una vertiente amplia, es decir, como la capacidad de satisfacer las necesidades de la sociedad humana sin comprometer las necesidades futuras y sin generar relaciones de discriminación entre grupos sociales. Frente al colapso ecológico y civilizatorio (Herrero, 2011, 2012; Taibo, 2020), los ODS pueden ser un prisma a través del cual plantear la educación como promotora de una ciudadanía planetaria (Murga-Menoyo, 2020). Para ello, la educación tendría que poner el foco en la construcción de personas que se sientan parte de una comunidad no solo social, sino también ecológica, reconociendo los límites ambientales y la eco-dependencia humana (Murga-Menoyo, 2020). Es esencial, entonces, para la consecución de los ODS marcados por las Naciones Unidas, una educación que promueva conciencia ecológica crítica y, para ello, se requieren estrategias y enfoques innovadores (Murga-Menoyo, 2020).

Pero, pese al reconocimiento de la utilidad de los ODS como marco interpretativo de las necesidades de la educación superior en la actualidad, esta experiencia de innovación docente parte de un posicionamiento pedagógico crítico con la adopción de los ODS. Tal y como defiende Alonso-Saiz (2021), el marco de los ODS se ha convertido en un concepto de moda que emana de instituciones internacionales y que se adopta de forma tecnócrata. La autora señala que los objetivos, que deberían ser un medio para promover la formación integral de las personas, se está tomando como un fin. Esto produce una estandarización de los procesos educativos que prioriza el cumplimiento de unos determinados criterios a que las personas reciban una formación de calidad enfocada al desarrollo humano. Así, cabe entender la educación no como un elemento mecanicista a través del cual lograr unos determinados ODS, sino como un medio de emancipación para el alumnado. La innovación educativa debe ser entendida como algo que va más allá de criterios puramente formales e instrumentales, siguiendo aquí la visión de Garcés:

La educación puede ser entendida como el conjunto de técnicas que nos inscriben en este mundo al que hemos llegado para que individuos y grupos funcionen de manera adecuada, según lo que corresponda en función de su rol de género, clase, estamento, raza, etc. Hablamos entonces de educación como instrucción, adiestramiento, disciplina... Pero la educación también puede ser entendida como aquel conjunto de prácticas que hacen de la necesidad una condición para la libertad. Es decir, la educación como el oficio de transformar aquello dado (lo que hay, lo que somos) en una potencia capaz de ir más allá de la obvedad y de la inmediata subordinación. Hablamos entonces de educación emancipadora, que es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser

capaz de pensar por él mismo, junto con los otros, los problemas del propio tiempo. (Garcés, 2021, p. 22)

En esta vertiente emancipadora, consciente de que la educación es el ejercicio crítico de aprender a vivir en común, es donde ha de ubicarse la innovación docente destinada a educar en sostenibilidad. Este ejercicio reflexivo no quiere decir que los ODS no sean útiles para el replanteamiento de acciones educativas, ya que estos tienen un gran potencial, especialmente en ámbitos como en el de la educación ambiental (Rodrigo-Cano et al., 2019). Más bien, la idea es, como propone Alonso-Saiz (2021), que los ODS estén al servicio de la pedagogía, y no al revés. Así, el ejercicio de innovación docente que describe este artículo busca exponer al alumnado un concepto de sostenibilidad entendido de forma crítica y amplia. Es decir, entendido de forma interconectada con otras formas de opresión, especialmente con las discriminaciones sexista, racista y especista.

Un estudio sobre la docencia con perspectiva de género en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Pompeu Fabra (Gómez-Colell et al., 2016) indica que, en aquel momento, menos del 10% de sus asignaturas contaba con alguna referencia al género. Según las autoras, “la poca incidencia de la perspectiva de género en los planes docentes presupone una falta de conciencia por parte del profesorado acerca de la responsabilidad social y ética sobre la igualdad de género” (Gómez-Colell et al., 2016, p. 674). Para incorporar la perspectiva de género en la docencia, las autoras (Gómez-Colell et al., 2016) proponen una feminización de los recursos y bibliografía aportados al alumnado, una selección de temas del plan docente pensada con esta perspectiva, y una presentación de ejemplos que tenga en cuenta el sesgo androcéntrico de la sociedad en la que vivimos. Desde ámbitos como el de la pedagogía *queer* ya se ha dado la voz de alarma sobre el “juicio normalizador” inherente a la pedagogía (Planella Ribera y Pie Balaguer, 2012). Es común en la enseñanza la transmisión de normas, valores y actitudes que llevan consigo un componente de exclusión, una definición de la diferencia que excluye identidades, individuos, grupos, prácticas y formas de entender el mundo (Planella Ribera y Pie Balaguer, 2012).

A la escasa reflexión sobre asuntos de género en el diseño de los planes y contenidos docentes, hay que añadir otra barrera, la que supone la estructura académica en la que se inserta el docente. Las dinámicas académicas actuales favorecen el seguimiento de patrones y la búsqueda del máximo rendimiento en las métricas de investigación, dejando a un lado aspectos críticos sobre la investigación y la docencia (Fernández Vicente, 2020). Una de esas dinámicas tecnocráticas del panorama educativo actual es la de los ODS entendidos de forma mecanicista, como criticaba Alonso-Saiz (2021). Así pues, cabe entender la perspectiva de género no como un compartimento aislado o un indicador, sino como un marco que se expande a otros asuntos como el de la sostenibilidad. Esto conllevaría conectar la

opresión de género con otras estructuras de dominación que derivan, por ejemplo, en unas desiguales relaciones de producción capitalistas (Mies, 2018); en el colapso ecológico (Herrero, 2012, 2013); en unas causas e impactos climáticos diferentes en función del género (Hultman y Pulé, 2018; MacGregor, 2010), o en la justificación de la explotación animal como elemento identitario de la masculinidad (Adams, 2016; Fernández, 2019), entre otros asuntos estrechamente relacionados con la sostenibilidad.

Pese a la escasa presencia de la perspectiva de género en la docencia universitaria, es oportuno apuntar que las instituciones públicas están trabajando por su adopción. Por ejemplo, en el ámbito de Cataluña, la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari (AQU) elaboró un *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria* (2018). Este informe establece los fundamentos normativos, los beneficios docentes y las formas de evaluación de la aplicación de la perspectiva de género en la docencia. En el caso de la Universitat Pompeu Fabra, el Claustro de Facultad celebrado el 17 de septiembre de 2018 estableció objetivos de fomento de la perspectiva de género en los estudios de Comunicación. Estos objetivos estaban orientados a promover la paridad de género en las bibliografías, lecturas obligatorias y casos analizados, así como en las ponencias invitadas. También se animaba a incluir la perspectiva de género de forma transversal en la docencia, a través de una reforma de los contenidos de las asignaturas y las competencias de las asignaturas de Grado. Por lo tanto, no solo la incorporación de género en la docencia es solo una necesidad que parte del contexto social en el que vivimos, sino que las instituciones responsables de la gestión universitaria así lo señalan en sus indicaciones. Pero, para que esta perspectiva de género sea transmitida de forma efectiva y pueda contribuir a la promoción de una ciudadanía con conciencia planetaria, ha de ir acompañada de una mirada interseccional. Esta mirada está destinada a ampliar el enfoque de género hacia las interrelaciones con otras opresiones. Tal y como indica la AQU: “El género se experimenta juntamente con otras identidades también socialmente construidas (como la clase social, la etnicidad, la raza, la sexualidad o la diversidad funcional, entre otras). Por esta razón, una docencia sensible al género ha de partir de una mirada interseccional” (2018, p. 13).

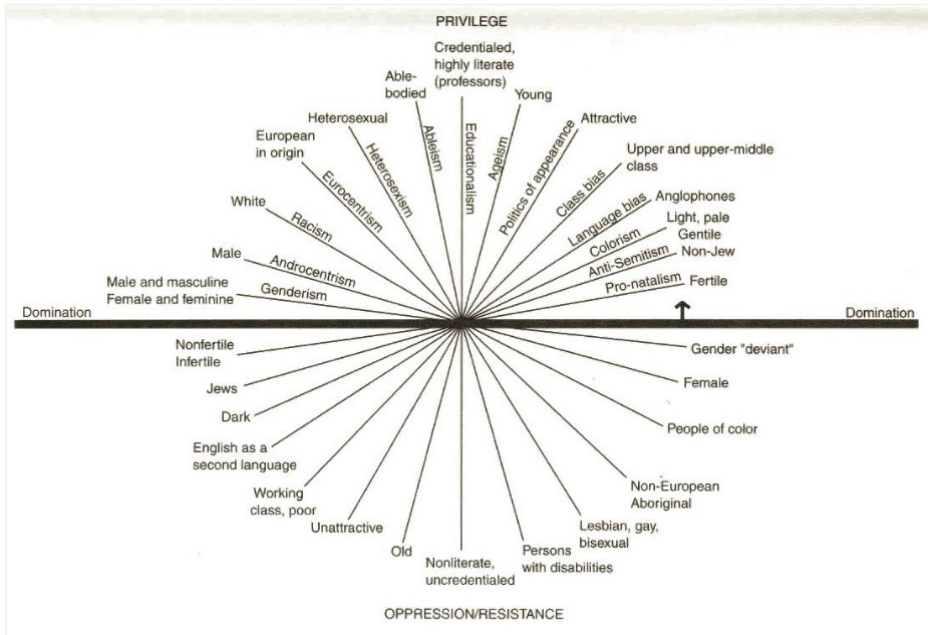
La teoría de la interseccionalidad fue enunciada por Kimberle Crenshaw (1991), que reflexionó acerca de la retroalimentación que existe entre las diferentes formas de opresión. El argumento que presentó Crenshaw (1991) fue que las mujeres negras se encontraban doblemente discriminadas, ya que los hombres negros eran quienes determinaban las estrategias del movimiento antirracista, y las mujeres blancas quienes protagonizaban el movimiento feminista. Así, concluyó que el feminismo estaba fallando al no atender la discriminación racista, y el antirracismo estaba errando al ignorar la opresión patriarcal. Este fenómeno hacía que el movimiento feminista replicara dinámicas racistas al no dar voz a mujeres negras, y que el

movimiento antirracista silenciara a las mujeres, dejando a un lado a las mujeres negras.

Según la autora María Rodó-Zárate (2021), el concepto de “eje” es el más adecuado para referirse a las diferentes categorías de opresión, puesto que los ejes interseccionan y se cruzan, generando combinaciones de discriminación. A la hora de hacer un análisis interseccional, es posible poner el foco en un eje y trazar relaciones con otros ejes, para ver cómo se articula con otras formas de opresión (Rodó-Zárate, 2021). Entonces, la perspectiva de género interseccional toma el sexismo como eje principal, buscando relaciones con otros ejes de opresión que interaccionan con la discriminación sexista. Una categorización de estos ejes (Figura 1) la realiza Kathryn Pauly Morgan (1996), que dibuja la línea entre dominantes y dominados en base a los diferentes ejes de poder que existen según las diferentes categorías que establece. Pese al potencial didáctico de categorizaciones como esta, la diversidad de ejes de dominación y opresión es tal que es difícil agrupar todas las formas de opresión en una sola figura. Por ejemplo, autoras como Almiron (2021) señalan que, a menudo, estas clasificaciones tienen un sesgo antropocéntrico y pasan por alto el especismo (la discriminación por razón de especie), que también habría de ser incluida. En este sentido, es ilustradora la propuesta de Joy (2019), que define su particular visión de la interseccionalidad con el concepto de *poderarquía*, un sistema relacional disfuncional entre privilegiados y oprimidos. Para esta autora, los animales explotados serían los sujetos más oprimidos, por la pertenencia a una especie diferente a la humana, mientras que esa opresión impacta sobre otros ejes como es el del sexismo, el clasismo, o sobre aspectos como la sostenibilidad ambiental.

En definitiva, el sustrato teórico de esta propuesta es la enseñanza de un concepto de sostenibilidad y de perspectiva de género con carácter interseccional. El enfoque interseccional está resultando un marco de interés tanto para la detección de las limitaciones de los currículums docentes en la academia Occidental (Alejano-Steele et al., 2011), como para la visibilización de las relaciones de privilegio y opresión en la educación (Bhopal, 2020). El esfuerzo relacional que propone la interseccionalidad tomando también en cuenta una perspectiva de sostenibilidad permite analizar funcionamientos estructurales no solo del patriarcado o del colapso ecológico, sino de todo el sistema social y de las relaciones de poder subyacentes. En este aspecto, los ODS son útiles en la orientación del concepto de sostenibilidad, pero no son tomados como un fin. Este es el planteamiento, inspirado también por una visión emancipadora de la pedagogía, que informa esta experiencia de innovación docente.

Figura 1. Ejes interconectados de privilegio, dominación y opresión



Fuente: Morgan, 1996, p. 107.

3. METODOLOGÍA

La finalidad de este artículo es exponer un caso de experiencia de innovación docente. Esta fue llevada a cabo durante el curso 2020/2021 en la asignatura *Communication and Interest Groups* del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Pompeu Fabra. Los siguientes apartados recogen los objetivos y herramientas utilizados, así como una descripción de la asignatura.

3.1. Objetivo, preguntas y herramientas

Los objetivos que guían este artículo son los siguientes:

- Objetivo 1: Introducir en la asignatura en cuestión contenidos sobre sostenibilidad e interseccionalidad de forma transversal.
- Objetivo 2: Evaluar la recepción y satisfacción del alumnado con los contenidos sobre sostenibilidad e interseccionalidad introducidos.

Para la consecución del primer objetivo, se llevó a cabo una revisión de los contenidos del temario. Así, fue posible detectar puntos del temario susceptibles a incluir aspectos sobre sostenibilidad y sobre interseccionalidad. Se escogieron algunos contenidos para ir distribuyendo a lo largo del curso a través de diferentes formatos. La introducción de estos contenidos en este proyecto de innovación docente fue de carácter exploratorio, para comprobar el grado de interés por parte del alumnado y la utilidad y conexión con la asignatura que le veían a estos contenidos. Para justificar la introducción de estos contenidos, algunos cambios menores fueron introducidos en el plan docente de la asignatura, como se expondrá más adelante.

Para la consecución del segundo objetivo, se llevó a cabo una encuesta al alumnado de la asignatura. La encuesta es un método cuantitativo que, mediante un formulario estandarizado que responde una muestra de la población, permite inferir generalidades (Callejo Gallego et al., 2009). Las ventajas de este método de investigación social es que permite obtener datos en un formato homogéneo (Callejo Gallego et al. 2009). El formato de la encuesta diseñada para esta investigación ha sido digital, algo que evita el intrusismo del entrevistador y permite la cumplimentación en cualquier momento y lugar (Callejo Gallego et al. 2009). Concretamente, se realizaron dos encuestas, una previa a la impartición de la asignatura, el primer día de clase, y una posterior, el último día de clase. La encuesta fue respondida tanto al inicio como al final del curso por 16 mujeres y 1 hombre de las 29 personas matriculadas (27 mujeres y 2 hombres), esto es, el 58,69% del alumnado matriculado. Las respuestas de aquellas personas que solo realizaron la encuesta previa o solo la posterior fueron descartadas. La encuesta posterior a la docencia incluyó los siguientes ítems:

1. ¿Le interesan las cuestiones de género?
2. ¿Cómo dirías que es tu conocimiento de las cuestiones de género?
3. ¿En qué medida conoces la teoría de la interseccionalidad?
4. ¿En qué medida conoces la relación entre la opresión de género y la opresión racial?
5. ¿Qué conocimiento tienes de la relación entre la liberación animal y el feminismo?
6. En un sentido general, ¿qué conocimiento dirías que tienes sobre la interrelación entre las formas de opresión?
7. ¿Qué contenidos que mostraron interseccionalidad durante el curso recuerdas? (Tanto en las lecciones, como en los correos electrónicos y en las sesiones de tutoría)

8. ¿Qué contenidos que mostraban la interseccionalidad te han gustado más? (Tanto en las lecciones como en los correos electrónicos y en las sesiones de tutoría)
9. ¿Te pareció interesante la inclusión de contenidos interseccionales relacionados con el curso en un boletín semanal? Si no lo has leído no pasa nada, sólo queremos saber si es útil o no.
10. Con lo que sabes después de pasar el curso, ¿cómo definirías la interseccionalidad?
11. Campo abierto: Tu opinión sobre este experimento. ¿Crees que es interesante añadir este contenido transversal sobre la interseccionalidad o no? ¿Crees que deberíamos volver a incluir estos temas el año que viene?

La encuesta previa a la docencia incluía los ítems cuantitativos 1 al 6 más algunas preguntas cualitativas destinadas a conocer el interés por la asignatura y otros aspectos. En general, las preguntas mostradas han sido diseñadas para valorar la efectividad de la inclusión de una perspectiva interseccional en la docencia que incluya cuestiones de género, sostenibilidad y justicia social de forma transversal. Pese a incluir preguntas cuantitativas, se han incluido también preguntas cualitativas de respuesta corta. Para completar los resultados de esta encuesta, se han analizado también los comentarios finales sobre la asignatura producidos por el alumnado en sus dossiers de autoevaluación del curso. Esta revisión ha permitido añadir testimonios cualitativos que complementan los obtenidos en la encuesta. Para preservar la privacidad del alumnado, los datos de la encuesta se muestran de forma agregada y, los comentarios cualitativos, anonimizados.

3.2. Descripción de la asignatura

La asignatura *Communication and Interest Groups* es una optativa de 3º o 4º del itinerario de Relaciones Públicas del Grado en Publicidad de la Universitat Pompeu Fabra. El idioma de la docencia es el inglés. Las menciones al plan docente, así como los instrumentos de investigación y los comentarios cualitativos del alumnado son traducciones propias del autor. El plan docente de la asignatura incluye una presentación sobre los grupos de interés, su rol en la sociedad y su capacidad comunicativa. En esta introducción, se ha incluido una mención que justifica la puesta en marcha de este proyecto de innovación docente:

En las diferentes lecciones se presenta al estudiantado varias campañas de lobby, en las que participan grupos de presión y think tanks, como estudios de caso. En la selección de los estudios de caso se han tenido en cuenta criterios de perspectiva de género, especialmente los del sector no

lucrativo. En este sentido, el concepto de interseccionalidad se introduce de forma transversal a través de los estudios de caso de las campañas sin ánimo de lucro.

El temario de la asignatura está compuesto por las unidades mencionadas a continuación. En la última unidad se modificó el tema del trabajo final de la asignatura para adecuarlo a la perspectiva de sostenibilidad e interseccionalidad. En concreto, se escogió el tema de la dieta y la sostenibilidad como tema para los proyectos del alumnado. Este tema, además de haber sido ya explorado por diversas académicas como un asunto que atañe diferentes relaciones de poder y opresión (Fernández, 2019; Joy, 2019), es un tema emergente en el debate público sobre la crisis ecológica. El contenido del curso quedó configurado así:

1. Introducción al *public affairs* y a los grupos de interés: definición, tipologías, lobby vs. *advocacy*, teoría de los grupos de interés.
2. El lobby en los países occidentales: tipología, economía política y dimensiones comunicativas.
3. Think tanks o institutos de investigación e influencia: tipología, economía política y dimensiones comunicativas.
4. La ética en el lobby. Las dimensiones morales de las prácticas de lobby.
5. Técnicas de activismo y lobby: Los elementos comunes de una campaña exitosa. Cómo hacer lobby en las instituciones.
6. Lobby y activismo en la práctica: Investigación y desarrollo de una campaña de lobby. El tema general para las campañas del curso es la dieta y la sostenibilidad.

Además del plan docente, se proporcionó al alumnado en la primera semana de clase una guía completa detallando cada una de las actividades, cada una de las fechas de entrega, así como bibliografía adicional y consejos sobre cómo afrontar este curso. A nivel procedimental, el curso está basado en la autoevaluación basada en una rúbrica supervisada por el profesorado. A través de diferentes tareas, el alumnado recorre la asignatura con el objetivo de producir un trabajo final grupal. En este caso, la metodología docente empleada para el trabajo del curso es la del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que consiste en la elaboración de un trabajo final en base a metodologías de investigación y acción (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019). El alumnado partía de una serie de tareas básicas en las que tenían que hacer diversas lecturas académicas sobre dieta y sostenibilidad. A partir de ahí, tenían que enfocar su propio tema de interés dentro del campo de la dieta y la sostenibilidad y realizar una investigación para documentarse. Con esa información

serían capaces de desarrollar estrategias de influencia al estilo de una campaña de lobby dirigida a un actor institucional.

Cabe mencionar que, anteriormente en la asignatura, el antiguo profesorado ya había realizado esfuerzos por incluir temáticas de justicia social en este curso. Estos esfuerzos son valiosos y sirven como referente para el caso que aquí se construye. Estas acciones, en cambio, carecían de una sistematización y de una explicitud en el plan docente. También, aunque se incluían algunas nociones de justicia social y elementos variados como ejemplificación de ciertas luchas y movimientos sociales, no había un hilo conductor explícito que las uniera de cara a una mejor comprensión de estos por parte del alumnado. Existía preocupación por asuntos de temática ambiental en la asignatura, con énfasis en aspectos como el cambio climático, los derechos animales o los grupos de interés de industrias contaminantes. En cambio, no había especial énfasis en asuntos de género, que era tratado con sensibilidad, pero no de forma explícita. Así, esta propuesta de innovación docente tomó inspiración y buscó cohesionar bajo el marco de la interseccionalidad los esfuerzos realizados por docentes en años anteriores. Esta reforma no ha implicado un cambio en las competencias de la asignatura ni, por tanto, un cambio administrativo en el curso.

Por último, cabe destacar que, pese a que esta experiencia de innovación docente fue llevada a cabo en un curso con docencia virtual forzada dada la situación por Covid-19, esto no ha afectado a su desarrollo. Al ser un asunto más relacionado con los contenidos que con las dinámicas del curso, la virtualidad no afectó a la introducción de contenidos transversales en el temario como propone este caso. A continuación, el siguiente apartado describe la experiencia y sus resultados.

4. RESULTADOS

Este apartado recoge, por un lado, una descripción de la experiencia de innovación docente en relación con los contenidos aportados al alumnado y, por otro lado, la retroalimentación que ofreció el estudiantado sobre esta iniciativa.

4.1. Descripción de la experiencia de innovación docente

Los contenidos sobre sostenibilidad e interseccionalidad introducidos en la asignatura de forma transversal se han ido diseñando al valorar la conexión con la temática de cada unidad. El formato de difusión de estos ha sido diverso: exposición oral en clase, correo electrónico en el boletín semanal de la asignatura, tutorías... En el caso del boletín, este fue introducido en el curso en cuestión para tratar de guiar mejor al alumnado con el trabajo de cada semana. Este correo incluía información de interés para complementar asuntos vistos durante la semana, así

como un recordatorio del calendario de contenidos y tareas con las próximas actividades que realizar. La Tabla 1 recoge los diferentes materiales utilizados durante el curso 2020-2021 para complementar con una perspectiva de sostenibilidad e interseccionalidad los temas del curso.

La selección de estos contenidos ha sido hecha en base a criterios de: proporcionalidad, para que no invadan el contenido principal de la asignatura; atractivo, para que resultaran de utilidad y fácil recepción para el alumnado, y relevancia, para que sintetizaran ideas clave sobre sostenibilidad e interseccionalidad. Aunque todas las intersecciones de opresión han sido tratadas de modo general, así como el concepto de sostenibilidad a través del trabajo final y conectado con formas de opresión, destacan algunos temas más que otros. Por ejemplo, se ha hecho énfasis en los ejes de discriminación por motivos de género y la discriminación de los animales explotados para alimentación debido al tema de la campaña final sobre dieta y sostenibilidad. También se ha hecho énfasis en la opresión racista y su conexión con otras formas como el clasismo y el sexismo, por ser unos de los temas fundacionales de la teoría de la interseccionalidad. En general, estos contenidos han estado siempre relacionados con una unidad del temario.

Tabla 1. *Materiales con perspectiva de sostenibilidad e interseccionalidad proporcionados en el curso*

Nº	Descripción	Formato	Intersecciones
1	Introducción a la teoría de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Morgan, 1996).	Explicación oral en clase	Todas, introducción
2	TED Talk “La urgencia de la interseccionalidad” (Crenshaw, 2016).	Enviada en el boletín semanal	Todas, introducción
3	El caso de Rosa Parks y el boicot de los autobuses de Montgomery (Scott, 2018), cómo el activismo se convirtió en lobby político.	Explicación oral en clase	Sexismo y racismo
4	<i>Think tanks</i> y el contramovimiento negacionista del cambio climático. Vinculación entre elitismo, negacionismo, masculinidad industrial y conservadurismo (Hultman y Pulé, 2018; McCright y Dunlap, 2011).	Explicación oral en clase	Androcentrismo y clasismo
5	Acceso al discurso público y discriminación: el caso de Chimamanda Ngozi Adichie (2009) en el vídeo “El peligro de la historia única”.	Explicación oral en clase	Androcentrismo y racismo
6	Artículo de blog “Tenemos que hablar sobre el tokenismo” (Harth, 2020). Reflexionar sobre la diferencia entre perspectiva interseccional y tokenismo.	Enviada en el boletín semanal	Todas

7	TED Talk sobre la búsqueda del terreno común o <i>common ground</i> (Anand, 2020) en campañas de influencia, el caso del movimiento feminista y el movimiento antiespecista.	Explicación oral en clase	Sexismo y especismo
8	El caso de la campaña de promoción del consumo de carne "Hazte vaquero", de carácter sexista y contra los objetivos ambientales de la Unión Europea, que la financió (Miguel Trula, 2020).	Explicación oral en clase	Sexismo y especismo
9	"La política sexual de la carne" (Adams, 2010) y los estereotipos androcéntricos sobre consumo de carne y masculinidad.	Enviada en el boletín semanal	Sexismo y especismo
10	Conferencia de Angela Davis (2021) en su investidura como Doctora Honoris Causa por la UPF.	Enviada en el boletín semanal	Sexismo, racismo y clasismo
11	Sesión temática sobre dieta y sostenibilidad para la orientación temática del proyecto del curso.	Explicación oral en clase	Sexismo, especismo, clasismo
12	Contenido personalizado para cada grupo de trabajo según la temática concreta de su campaña final.	Tutorías	Todas

4.2. Análisis de la experiencia de innovación docente

Para evaluar la recepción por parte del alumnado de los conocimientos sobre perspectiva de género interseccional se han realizado una serie de preguntas, recogidas en la Tabla 2. Estas están dirigidas a recoger datos sobre el grado de interés (P1) y el grado de conocimiento (P2-P6) del alumnado sobre los temas tratados.

Los resultados de la encuesta arrojan un ligero aumento en el interés sobre las cuestiones de género y el conocimiento sobre las mismas; un gran aumento en la familiarización con la perspectiva de género interseccional; un ligero incremento en la conciencia sobre el vínculo entre racismo y sexismo; un gran incremento en el conocimiento sobre los vínculos entre feminismo y liberación animal, y un mayor conocimiento general sobre la interrelación entre formas de opresión. A rasgos generales, estos resultados indican que la introducción de contenidos transversales sobre interseccionalidad produce un impacto positivo en el conocimiento del alumnado, pese a no ser un eje temático de la asignatura. Los comentarios cualitativos finales reflejan también una buena recepción por parte del alumnado sobre los contenidos transversales aportados sobre sostenibilidad, género e interseccionalidad.

Tabla 2. *Grado de familiaridad del alumnado (n=17) con la perspectiva de género interseccional antes y después de la asignatura*

Categoría de análisis	Al inicio del curso (1-5)	Al final del curso (1-5)
1. Interés por las cuestiones de género	4.41	4.59
2. Conocimiento de cuestiones de género	3.47	3.65
3. Familiarización con la teoría de la interseccionalidad	2.12	3.24
4. Consciencia de la relación entre opresión sexista y opresión racista	3.53	3.76
5. Consciencia de la relación entre liberación animal y feminismo	2.71	3.47
6. Conocimiento de la interrelación entre distintas formas de opresión	2.94	3.29

La pregunta sobre el recuerdo de estos contenidos arroja respuestas positivas sobre el uso de la lista de correo; un gran recuerdo de los contenidos sobre consumo de carne, su impacto en el cambio climático y su relación con el sexismo; menciones a la interrelación entre dietas insostenibles, consumo de azúcar, salud y clasismo, así como la interrelación entre racismo, clasismo y sexismo mostrada en vídeos y casos de activismo, entre otros. En general, las respuestas cualitativas fueron todas positivas sobre la recepción de este tipo de contenidos: “¡El sexismo y el consumo de carne fue mi favorito! No lo sabía y me impactó mucho”, fue el comentario de una persona que lo ejemplifica. También hay, en cambio, alguna mención marginal contra estos contenidos: “No me gusta hablar mucho de estos temas... Sin embargo, me gustó el proyecto final”. En concreto, la puesta en marcha de una lista de correo fue evaluada como una idea muy positiva: “Es útil y cualquiera puede decidir si quiere leerlo o no”, menciona una persona. “Estuve todo el tiempo viendo cada contenido que enviasteis por correo electrónico y tomé notas”, mencionaba otra. En general, diversas menciones hacían referencia al formato más ameno de este medio.

Pese a que a inicios de curso el concepto de interseccionalidad era ajeno al alumnado, este fue capaz de producir definiciones generales sobre el mismo de forma satisfactoria: “Un enfoque que tiene en cuenta diferentes características de los individuos para definir la opresión que sufren”; “la opresión o el privilegio según su género, raza, preferencias sexuales...”, o “todas las opresiones están conectadas” fueron algunas respuestas. Sobre si debiera repetirse esta experiencia de innovación en cursos posteriores, las respuestas fueron también muy positivas. Algunas respuestas hacían referencia al desarrollo integral de la persona: “Es muy interesante e importante no sólo para nuestra formación profesional, sino también para nuestra vida personal y la forma en que llevamos el activismo”. Otras, hacían referencia a

sentidos filosóficos extraíbles de la educación como herramienta para la justicia social: “Es importante aprender lo que ocurre en el mundo para ser crítico y luchar contra la injusticia”. En general, casi todas las respuestas fueron positivas frente a la idea de repetir esta experiencia. Tan solo algún comentario tuvo un tono diferente: “Aunque no me gusten, es algo de lo que hay que hablar”. Muchos comentarios, incluso, demandaban una mayor inclusión de este tipo de contenidos y perspectivas: “Me hubiera gustado profundizar un poco más en la interseccionalidad como tal, porque me ha generado mucha curiosidad, pero siento que no he profundizado tanto como hubiera querido”. Además, el alumnado constató la vinculación de este tipo de temáticas con la disciplina principal: “Esta es una de las cosas más importantes que creo que deben tener los estudiantes de comunicación”.

La exploración cualitativa de las reflexiones finales en los dosieres del curso reforzó los resultados de la encuesta. “Me hubiera gustado hacer más hincapié en el contenido de interseccionalidad y hacerlo obligatorio en la campaña final”, indica una persona. Parte del estudiantado reflexiona sobre el impacto de la perspectiva de la asignatura sobre su crecimiento personal: “Este curso me ha sorprendido. Me ha hecho desarrollar una mentalidad más abierta y crítica”. En general, el estudiantado muestra una visión más amplia de la sostenibilidad tras el curso: “Creo que debería ser obligatorio para todos los estudiantes pasar por este proceso de reflexión e investigación sobre temas como el feminismo, el racismo o el veganismo en el sistema capitalista”.

Muchas respuestas hacían referencia a la planificación del curso mediante el aprendizaje basado en proyecto con temática de sostenibilidad: “Desde el día 1 tuvimos toda la información sobre cada tarea y todos los caminos a seguir. Estoy muy agradecida por ello”, señala una persona. “Me gusta que toda la asignatura haya tenido una parte teórica donde hemos podido entender todos los temas relacionados con el lobby, la interseccionalidad, el activismo y los think tanks, pero también una parte más práctica”, señala otra. Diversas personas se han manifestado sobre el espacio de debate creado en las clases y tutorías, señalando la necesidad de crear espacios seguros para ello. “Me gustaría felicitar tanto a mis compañeros como a mis profesores por crear este espacio seguro y amable donde el debate y el intercambio de opiniones nos han permitido conocer más y ver diferentes puntos de vista”, señala una persona. Otra, que reconoce haber contrariado las explicaciones dadas en clase algunas veces, indica que “en todas esas ocasiones ambos profesores me respondieron amablemente, dándome respuestas y explicaciones razonadas en lugar de simplemente ignorarme o desestimarme”.

En términos generales, las críticas recibidas hacia la asignatura en las reflexiones finales fueron constructivas y dirigidas a mejorar aspectos logísticos de la docencia: la ordenación de algunas sesiones, el cambio de alguna actividad por otra, etc. No hubo críticas sobre la campaña final de temática de sostenibilidad ni al tema de la interseccionalidad, que fueron muy bien recibidos por el alumnado. En este sentido,

las únicas sugerencias fueron dedicar más tiempo a estos temas y con introducciones más extensas debido al desconocimiento inicial del que parten.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia de innovación docente muestra que es posible introducir de forma satisfactoria una perspectiva de género interseccional relacionada con la sostenibilidad de forma transversal en la docencia universitaria. En este caso, su introducción en una asignatura del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas ha recibido un amplio apoyo por parte del alumnado. Es posible entonces afirmar que existe la posibilidad de ir más allá de las recomendaciones institucionales sobre la inclusión de los ODS y de la perspectiva de género en la docencia utilizando un marco conceptual más amplio: el de la interseccionalidad. Mediante este marco, es posible conectar ejes de privilegio y opresión y dibujar sus implicaciones en materia de sostenibilidad, yendo así más allá de una docencia que cumpla con los ODS de forma acrítica (Alonso-Sainz, 2021). En el caso de esta asignatura, la elaboración de un proyecto final de curso con temática de dieta y sostenibilidad, unido a la enseñanza de contenidos sobre interseccionalidad durante el trimestre ha resultado una combinación exitosa. La mezcla de formatos como la transmisión oral en clase, las lecturas, los correos electrónicos semanales y las comunicaciones en tutorías han resultado también positivas para el aprendizaje de estos temas. La retroalimentación recibida por parte del alumnado es muy positiva y hace énfasis en el desarrollo integral de la persona, lo cual queda alineado con una visión emancipadora de la educación (Garcés, 2021).

Pese a la capacidad informativa de este caso, cabe mencionar la limitación de este a una experiencia concreta en un contexto determinado que es el de los estudios en comunicación. Es probable que otras temáticas no se presten de igual forma a la inclusión de este tipo de contenidos, aunque su flexibilidad es notable, tal y como expone este caso. Así, más que como un caso generalizador, el ánimo de este artículo es motivar la adopción de estas perspectivas en contextos similares o incluso diferentes. La intención es, así, mostrar que un marco conceptual interseccional puede ser incluso útil para organizar los esfuerzos pro-justicia social que ya se estén aplicando en algunas asignaturas, dándoles cohesión. Dados los retos socioambientales que vivimos en la actualidad, marcos integradores como el de la interseccionalidad pueden orientar de forma más efectiva los esfuerzos pedagógicos por promover la justicia social desde la universidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Alejandro Suárez y Marta Santiago haber compartido conmigo la experiencia docente; a Núria Almiron y Pilar Medina la enseñanza de la perspectiva

interseccional sobre el género y la sostenibilidad; a los equipos de la Universitat Pompeu Fabra que integran el CLIK, el FIDU y EDvolució todo lo aprendido para poder llevar a cabo este proyecto; al equipo de dirección del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas su apoyo y complicidad en la aplicación de esta experiencia docente; al Ministerio de Universidades la financiación de mi formación como profesor universitario (FPU18/04207) y a mi alumnado el entusiasmo y comprensión en mis primeros pasos como docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. J. (2010). *The sexual politics of meat. A feminist-vegetarian critical theory*. The Continuum International Publishing Group.
- Adams, C. J. (2016). *La política sexual de la carne. Una teoría crítica feminista vegetariana*. Ochodoscuatro.
- Adichie, C. (2009). *The danger of a single story*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>
- Alejano-Steele, A., Hamington, M., MacDonald, L., Potter, M., Schafer, S., Sgoutas, A. y Tull, T. (2011). From difficult dialogues to critical conversations: Intersectionality in our teaching and professional lives. *New Directions for Teaching and Learning*, 125, 91-100. <https://doi.org/10.1002/tl.436>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Anand, N. (2020). *The radical act of choosing common ground*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XZfKdlIRqYk>
- Bhopal, K. (2020). Confronting White privilege: The importance of intersectionality in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 807-816. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755224>
- Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 128-141.
- Callejo Gallego, J., del Val Cid, C., Gutiérrez Brito, J. y Viedma Rojas, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1300.

- Crenshaw, K. (2016). *The urgency of intersectionality*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>
- Davis, A. Y. (2021, marzo 10). *Gender cannot be separated from race and class, we need to address the systemic causes of exploitation!* Universitat Pompeu Fabra. https://www.upf.edu/web/focus/reportatges/-/asset_publisher/vpqGhrNNAy1J/content/id/244089226/
- Fernández, L. (2019). Feminismos y liberación animal: Alianzas para la justicia social e interespecie. *Tabula rasa*, 32, 17-37. <https://doi.org/10.25058/20112742.n32.02>
- Garcés, M. (2021). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Harris, J. C. y Patton, L. D. (2019). Un/Doing Intersectionality through Higher Education Research. *The Journal of Higher Education*, 90(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1536936>
- Harth, C. (2020, octubre 29). *We need to talk about tokenism. And we need to talk about bad narratives. And about what storytellers can do to smash through the glass ceiling*. Carolineharth.com. <https://www.carolineharth.com/tokenism-and-bad-narratives/>
- Herrero, Y. (2011). Golpe de estado en la biosfera: Los ecosistemas al servicio del capital. *Investigaciones Feministas*, 2, 215-238. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38612
- Herrero, Y. (2012). Propuestas ecofeministas para un sistema cargado de deudas. *Revista de economía crítica*, 13, 30-54.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 16, 278-307.
- Hultman, M. y Pulé, P. M. (2018). *Ecological Masculinities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315195223>
- Joseph, J. L. y Winfield, A. S. (2019). Reclaiming Our Time: Asserting the Logic of Intersectionality in Media Studies. *Women's Studies in Communication*, 42(4), 408-411. <https://doi.org/10.1080/07491409.2019.1682914>
- Joy, M. (2019). *Powerarchy: Understanding the psychology of oppression for social transformation*. Berrett-Koehler Publishers.
- MacGregor, S. (2010). 'Gender and climate change': From impacts to discourses. *Journal of the Indian Ocean Region*, 6(2), 223-238. <https://doi.org/10.1080/19480881.2010.536669>
- McCright, A. M. y Dunlap, R. E. (2011). Cool dudes: The denial of climate change among conservative white males in the United States. *Global Environmental Change*, 21(4), 1163-1172. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.06.003>
- Mies, M. (2018). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de Sueños.

- Miguel Trula, E. (2020, noviembre 12). #Haztevaquero, la campaña promocional de consumo de carne que escama a nutricionistas y ecologistas. Xataka Magnet. <https://magnet.xataka.com/un-mundo-fascinante/haztevaquero-campana-promocional-consumo-carne-que-escama-a-nutricionistas-ecologistas>
- Morgan, K. P. (1996). Describing the Emperor's New Clothes: Three Myths of Educational (In-)Equity. En A. Diller, B. Houston, K. P. Morgan y M. Ayim (Eds.), *The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics* (pp. 105-122). WestView Press.
- Murga-Menoyo, M. A. (2020). El camino hacia los ODS: Conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 01-11. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
- Nichols, S. y Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255-1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de Paper.
- Rodrigo-Cano, D., Josep Picó, M. y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos*, 9(17), 25-36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>
- Scott, J. C. (2018). *Lobbying and Society: A Political Sociology of Interest Groups*. Polity Press.
- Taibo, C. (2020). *Colapso: Capitalismo terminal, transición ecosocial, ecofascismo*. Catarata.
- UNDP. (s.f.). *What are the Sustainable Development Goals?* United Nations Development Programme. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>