

ISSN 1667-4154

Academia

Año 17 - número 34 - segundo semestre - 2019

Revista

sobre enseñanza
del Derecho



DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FACULTAD DE DERECHO
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



RUBINZAL - CULZONI
EDITORES

DIRECCIÓN

Mary Beloff; directora editorial; Departamento de Derecho Penal e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Laura Clérico; directora editorial; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas e Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Argentina

Gonzalo Álvarez; director editorial; Universidad Nacional de la Defensa; Argentina

Nancy Cardinaux; Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas; Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Martín Böhmer; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés; Argentina

Laurence Burgogue Larsen; miembro del consejo editorial; Facultad de Derecho de la Universidad de la Sorbona Paris I; Francia

Raúl Gustavo Ferreyra; miembro del consejo editorial, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Imer Flores; miembro del consejo editorial; Universidad Autónoma de México, México

Carlos Lista; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional de Córdoba; Argentina

Claudia Martín; miembro del consejo editorial; American University; Estados Unidos de América

Daniel Oliver Lalana; miembro del consejo editorial; Universidad de Zaragoza; España

Myrta Morales Cruz; miembro del consejo editorial; Universidad Interamericana de Puerto Rico; Puerto Rico

Mónica Pinto; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Pamela Tolosa; miembro del consejo editorial; Universidad Nacional del Sur; Argentina

Guillermo Treacy; miembro del consejo editorial; Universidad de Buenos Aires; Argentina

Jan Sieckmann; miembro del consejo editorial; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Alemania

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Sebastián Scioscioli; Universidad de Buenos Aires; Argentina

© Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 2015

Av. Figueroa Alcorta 2263, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina

TEL.: (+54-11) 4809-5668

CORREO ELECTRÓNICO: academia@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier otro sistema de archivo y recuperación de información, sin el previo permiso por escrito del Editor.

All rights reserved. No part of this work may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying and recording or by any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

DECANO

Alberto J. Bueres

VICEDECANO

Marcelo Gebhardt

CONSEJO DIRECTIVO

CLAUSTRO DE PROFESORES

Consejeros Titulares

Oscar Ameal / Ernesto Marcer / Leila Devia
Gonzalo Álvarez / Luis Mariano Genovesi / Luis Niño
Daniel Roque Vítolo / Alfredo Vítolo

Consejeros Suplentes

Marcelo Gebhardt / Mary Beloff / Raúl Gustavo Ferreyra
Juan Pablo Mugnolo / Carlos Clerc / Silvia González Napolitano
Graciela Medina / Alejandro Argento

CLAUSTRO DE GRADUADOS

Consejeros Titulares

Leandro Martínez / Silvia Bianco / Pablo Andrés Yannibelli / Fernando Muriel

Consejeros Suplentes

Elisa Romano / Gisela Candarle / Aldo Claudio Gallotti
Lisandro Mariano Teszkiewicz

CLAUSTRO DE ESTUDIANTES

Consejeros Titulares

Joaquín Santos / Catalina Cancela / Víctor Dekker / Juan Alfonsín

Consejeros Suplentes

Facundo Corrado / Silvia Bordón
Eliana Gramajo / Juan Francisco Petrillo

Representante No Docente

Lorena Castaño

SECRETARIOS

Secretaria Académica: Silvia C. Nonna
Secretario de Administración: Carlos A. Bedini
Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil: Oscar M. Zoppi
Secretario de Investigación: Marcelo Alegre
Secretario de Coordinación y Relaciones Institucionales: Marcelo Haissiner

SUBSECRETARIOS

Subsecretario Académico: Lucas G. Bettendorff
Subsecretario de Administración: Rodrigo Masini
Subsecretario Técnico en Administración: Daniel Díaz
Subsecretario de Planeamiento Educativo: Noemí Goldsztern de Rempel

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

Directora: Mary Beloff

Subdirector: Luis R. J. Sáenz / **Secretario:** Jonathan M. Brodsky

Presentación

Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho fue pionera en integrar los debates en torno de los enfoques de género en la enseñanza del Derecho, a partir de un extenso número aparecido en el año 2005¹ que marcó un hito en la comunidad legal latinoamericana por lo menos en un doble sentido: por un lado, en términos teóricos y de aproximación analítica al tema; por el otro, porque permitió difundir experiencias concretas de cambios curriculares que –con ese enfoque y con mucho esfuerzo– ya se venían dando en nuestro medio, al tiempo que tematizaba y permitía conocer las condiciones de inserción de las profesoras mujeres tanto en el ámbito anglosajón como en el latinoamericano.

Ese número contribuyó a definir una agenda curricular y de investigación que, de acuerdo con un extendido consenso, sirvió como base conceptual para los procesos de incorporación sistemática del enfoque de género en la enseñanza en las facultades de Derecho a nivel regional, que se encuentran todavía en curso.

Sobre la base de esta experiencia –y en atención a los profundos cambios en las relaciones sociales de género que se han registrado en todo el mundo en los últimos tiempos, tanto a nivel identitario y social, como político, económico y jurídico–, *Academia* advirtió la necesidad de renovar y actualizar el ejercicio realizado hace casi veinte años, de modo de promover una reflexión rigurosa sobre el grado de avance logrado en torno de la incorporación de los enfoques de género en la enseñanza del Derecho en nuestro medio. Ello en el entendimiento *prima facie* de que esos enormes cambios impactan en todas las disciplinas sobre las formas de comprender, enseñar, aprender e investigar.

Esta necesidad encontró en otro hito institucional las condiciones para una alianza ideal. En el año 2011 la Facultad creó el Programa “Género y Derecho”. Su principal objetivo es la transversalización del enfoque

¹ *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* de Buenos Aires. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Número 6, primavera de 2005.

de género en los distintos ámbitos de la Facultad, a partir de promover su incorporación tanto a nivel curricular como en las políticas universitarias que promuevan la igualdad, la no discriminación y garanticen espacios libres de violencia y de estereotipos, en el marco del respeto de las identidades y diversidades de género.² La construcción de una nueva institucionalidad de género al interior de la Facultad, sumada a la posterior creación de un área específica para estudiantes –Área de igualdad de género y diversidad para estudiantes³–, junto con otras definiciones institucionales que han tenido lugar en estos años⁴, ejemplifican el impacto que se mencionaba al comienzo y que proporcionan un impulso renovado para llevar adelante la indagación propuesta por *Academia*.⁵

² Ver para más información: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/> [consulta: febrero de 2020].

³ Esta área tiene a su cargo la implementación del “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o de discriminación de género u orientación sexual” (resoluciones [CS] N° 4043/2015 y 1918/2019. Ver para más información: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/area-de-igualdad-de-genero-y-diversidad/> [consulta: agosto de 2020].

⁴ Pueden citarse en este sentido, la resolución (CD) N° 781/2018 sobre los cambios introducidos en la reglamentación sobre la composición en las instancias colegiadas de evaluación tales como jurados de ingreso a carrera docente, concursos docentes y no docentes, entre otros. Ver para más información: http://www.derecho.uba.ar/academica/concursos_docentes/pdf/res-cd-781-18-jurado-diversidad-de-genero.pdf [consulta: febrero de 2020]. Así también la resolución (CD) N° 1862/2019 que establece que la paridad de género en las temas para dirigir los departamentos académicos y las listas de candidatos/as a integrar sus consejos consultivos. Ver para más información: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/res-cd-1862-19.pdf> [consulta: febrero de 2020]. En el mismo sentido puede citarse la reciente resolución dispuesta por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (CS) N° 2099/2019 que norma sobre la paridad de género en los órganos de gobierno de la institución.

⁵ En esta misma línea también puede darse cuenta de las resoluciones del Consejo de la Magistratura del Poder Judicial de la Nación sobre reformas al Reglamento de Concursos Públicos de Oposición y Antecedentes para la designación de Magistrados/as del Poder Judicial de la Nación vinculadas con la igualdad de género en el acceso a la magistratura nacional, entre las que cabe especialmente mencionar la resolución N° 289/2019, en la que se aprobó la reforma que incorpora la perspectiva de género como pauta de evaluación de las y los aspirantes a la magistratura, tanto en la valoración de los antecedentes como en las distintas instancias del proceso de selección, la resolución N° 271/2019, por la que se implementó en el ámbito del Poder Judicial de la Nación una encuesta anónima de percepción de la desigualdad

Para ello, en agosto de 2019, el Departamento de Publicaciones, que edita *Academia* junto con el Programa “Género y Derecho”, realizó una convocatoria abierta para evaluar los avances que han tenido lugar en la incorporación del enfoque de género en la enseñanza del Derecho, en los planes de estudio, en la práctica profesional, en la investigación, en la extensión universitaria, en los usos del lenguaje, en los discursos y traducciones de diferentes idiomas; en definitiva, en las distintas esferas y campos del saber jurídico.

En atención al volumen de contribuciones recibidas y cuya publicación fue aceptada a partir de la recomendación surgida del referato doble ciego por pares externos, se dispuso publicar dos números de la revista. El objetivo es actualizar, renovar e incorporar los debates en torno a los desafíos que los enfoques de género plantean a las instituciones académicas, a quienes estudian Derecho, a sus graduados, a sus docentes e investigadores, a su personal y a sus autoridades, a la hora de enseñar y aprender, así como de discutir y diseñar políticas de enseñanza del Derecho, de investigación y de extensión que promuevan la igualdad, la no discriminación y la no violencia.

El primer volumen conformó el número 33 de la revista correspondiente al período enero-julio de 2019. En este segundo volumen, se recopilan trece nuevos artículos inéditos de académicas e investigadoras, mayoritariamente de Latinoamérica, una traducción y dos reseñas bibliográficas vinculadas a la temática convocante. Los textos han sido producidos principalmente a partir de la reflexión de sus experiencias docentes y de investigación. Abordan las diferentes formas de inserción del enfoque transversal de género en cada contenido curricular y produce efectos tanto en clave analítica como empírica.

de género, la resolución N° 269/2019, mediante la cual se aprobó la incorporación –como paso previo y excluyente para la inscripción a los futuros concursos– del requisito de capacitación en materia de perspectiva de género y la resolución N° 266/2019, sobre la aprobación de la incorporación de convocar a una entrevista personal a la postulante que siga en el orden de méritos cuando entre los primeros seis lugares no haya ninguna mujer, así como la de integrar la terna con una mujer, siempre que haya obtenido los puntajes reglamentarios mínimos. Ver para más información: <http://www.consejomagistratura.gov.ar/index.php/91-news/derechos-humanos/genero/2217-resoluciones-del-consejo> [consulta: agosto de 2020].

En el primer artículo titulado *Género y Derecho. 25 años de literatura académica en Colombia*, perteneciente a Lina Buchely⁶ se realiza un relevamiento de la producción académica especializada en género y Derecho (mayormente a cargo de las escuelas de Derecho). La autora indaga en diversos aspectos vinculados, entre otros, con los distintos tipos de producciones realizadas en este ámbito, así como con las temáticas y áreas del Derecho (en particular del Derecho Constitucional) desde donde más trabajos se han escrito y publicado. Posiblemente, argumenta, esto último da cuenta del impacto de la reforma constitucional de 1991 en dicho país, en particular en términos de un mayor afianzamiento de los derechos fundamentales y de la movilización de las reivindicaciones sociales de distintos grupos, entre ellos, los movimientos de mujeres.

La perspectiva de género en el Derecho va más allá del currículo y de lo que ocurre en las aulas. De este modo, pone en cuestión la estética habitual de la propia enseñanza jurídica. Es esto lo que advierte Andrea Gastron,⁷ en *De pedagogías y paisajes: Esculturas e instalaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un análisis interdisciplinario*. En su trabajo, la autora se propone analizar cuáles son las características de las obras de arte presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular las representaciones escultóricas e instalaciones que acompañan la carrera académica en Derecho, desde una mirada interdisciplinaria en ciencias sociales.

El trabajo de Marcela Huaita Alegre⁸ sobre *Enseñanza del Derecho: Participación de las mujeres y enfoque de género en 100 años de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú* marca sin duda un hito importante en los avances ocurridos en la enseñanza del Derecho y el género en las instituciones de educación superior. En su artículo se condensa en detalle una revisión histórica que se inicia desde los retos que las mujeres estudiantes en dicha facultad han enfrentado, los cambios en la enseñanza de la carrera, hasta los estudios de género en el nuevo plan de estudios. Así la autora concluye que, no sin cierta resistencia, la enseñanza del Derecho con perspectiva de género deja de estar concentrada en un curso electivo, para ir siendo incorporada como

⁶ Universidad Icesi, Colombia.

⁷ Universidad de Buenos Aires, Argentina.

⁸ Pontificia Universidad Católica del Perú.

contenido transversal en varias asignaturas de la carrera y especialmente impulsada por docentes mujeres.

En el trabajo escrito por el equipo conformado por la docente Shelley Cavalieri,⁹ y los estudiantes Amalia Fernández-Salvador Fallet¹⁰ y Luis Miguel Chiriboga Heredia¹¹, titulado *Diálogo plurívoco sobre la teoría jurídica feminista en el Ecuador*, se realiza una interesante reflexión en torno a la experiencia vinculada con el dictado de un curso de teoría jurídica del feminismo en la Universidad de San Francisco de Quito. El trabajo dialoga entre los mismos autores acerca de sus propias realidades y trayectorias compartidas, los conocimientos abarcados en el curso (en el que se incluyeron temas tales como la historia del feminismo jurídico, los marcos teóricos y estrategias desplegadas por los movimientos feministas y los tipos de reacciones antifeministas, entre otros) y los desafíos subyacentes vinculados con la necesidad de concientizar a quienes egresan de la carrera de Abogacía como líderes de reformas jurídicas feministas.

En este volumen también se incluye una traducción titulada *Sentencias feministas como recursos para la enseñanza* perteneciente a Rosemary Hunter,¹² quien nos ofrece un recurso didáctico innovador. A partir de los trabajos llevados adelante en el marco de una iniciativa feminista que se propuso redactar sentencias alternativas como si sus participantes hubieran formado parte del tribunal al momento de la sentencia, se explican algunas formas en las que dichas sentencias se han utilizado como herramientas para la enseñanza con perspectiva de género en facultades de Derecho del Reino Unido.

Se completa esta sección con los aportes de María Alejandra Perícola, Gonzalo Linares y Santiago Lauhirat¹³ en el artículo que lleva por título *El desafío del género neutro para las normas de paridad electoral: un tópico de investigación en la Facultad de Derecho de la UBA*. Mientras que la normativa electoral nacional ha planificado un sistema de paridad con cupos de

⁹ Universidad de Toledo, Ohio, Estados Unidos.

¹⁰ Universidad San Francisco de Quito, Ecuador.

¹¹ Universidad San Francisco de Quito, Ecuador.

¹² Universidad de Kent, Reino Unido.

¹³ El equipo de investigación tiene su pertenencia institucional en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

50% y alternancia intercalada de ambos géneros, el equipo de investigación advierte que el reciente reconocimiento del género neutro en instancias administrativas y judiciales desafía a analizar, desde las distintas perspectivas de igualdad, posibles soluciones acerca de cómo el sistema de cupos deberá procesar una eventual incorporación de postulantes identificados con el género no binario.

La sección vinculada con *Estudios e Investigaciones* se concentra en varios trabajos relacionados con la participación de las mujeres en la carrera de derecho. Algo que incluso en nuestra Facultad de Derecho merece especial atención si se atiende a que, conforme los datos del censo de 2011 de la UBA, más de un 60% de la matrícula estudiantil está compuesta por mujeres, mientras que en el claustro de profesores/as representan el 46,4%. En este sentido Paulina García-Corral en su artículo *La feminización de la Licenciatura en Derecho en México: una mirada a los indicadores de género* estudia en particular la integración de las mujeres a la educación jurídica y la paridad de género en las escuelas de Derecho en México a partir de diversas categorías entre las que se incluyen el ingreso, la matrícula estudiantil, el egreso, la titulación y la matrícula profesional. La autora advierte que la simple presencia de mujeres en las universidades puede no traducirse automáticamente en una educación con perspectiva de género, ni en la igualdad de oportunidades. No obstante, los resultados del proceso de feminización observado en la Licenciatura de Derecho en dicho país le permiten concluir que existe un aspecto alentador: “se trata de mujeres ganando y manteniendo su lugar en un espacio masculino, y convirtiéndolo en un espacio igualitario”.

En esta misma línea puede inscribirse también el artículo de Daniela Heim junto a María Verónica Piccone¹⁴ sobre *Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro* analizan en particular la incorporación de la perspectiva de género en el plan de estudios de la carrera de Derecho en la citada institución de educación superior. A través de un relevamiento que incluye el análisis del perfil profesional, el uso del lenguaje, la malla curricular, la bibliografía, la conformación de los equipos docentes,

¹⁴ Ambas autoras tienen su pertenencia institucional en la Universidad Nacional de Río Negro.

entre otros puntos, indagan sobre la importancia de la transversalidad de la perspectiva de género en la construcción de políticas de igualdad y en la integración del feminismo en la enseñanza del Derecho.

De esta misma macroperspectiva participa el artículo *La enseñanza del Derecho con perspectiva de género: la situación en cuatro Facultades de Derecho locales. Primera aproximación*, donde se realiza una investigación acerca de cómo funciona la formación con perspectiva de género en cuatro facultades de Derecho argentinas de la región metropolitana. El equipo de trabajo integrado por Liliana Ronconi,¹⁵ Brenda Espiñeira,¹⁶ Daniela Bertone,¹⁷ Agustina Stagni,¹⁸ Rocío González Fernández¹⁹ y Agustina González²⁰ analiza diversas materias y cursos de los planes de estudios para identificar la existencia (o no) del dictado de temas clásicamente identificados como “temas de género” u otros temas con perspectiva de género y los materiales utilizados. A partir de los resultados obtenidos formulan una serie de conclusiones y líneas de acción orientadas a reforzar la enseñanza con enfoque de género en las facultades de Derecho.

Finalmente, Diana Patricia Quintero y Juliana Guerrero Morales²¹ en su trabajo *Enfoque diferencial y con perspectiva de género en la atención de mujeres con discapacidad en los consultorios y clínicas jurídicas de Colombia* nos acercan también una experiencia que remarca la indubitable interseccionalidad presente en los problemas de desigualdad estructural. El artículo es el resultado de una investigación cualitativa, cuyo principal objetivo ha sido analizar la presencia de una perspectiva diferencial y de género en la atención que brindan los y las estudiantes, en los consultorios jurídicos y clínicas jurídicas de Colombia, a las mujeres en situación de discapacidad usuarias de estos centros, así como a sus cuidadoras. Las autoras advierten limitaciones tanto en términos de recursos como de falta de una mayor conciencia sobre las situaciones de vulnerabilidad

¹⁵ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

¹⁶ Universidad Autónoma de México, México.

¹⁷ Universidad Pompeu Fabra, España.

¹⁸ Universidad de Palermo, Argentina.

¹⁹ Universidad de Palermo, Argentina.

²⁰ Universidad de Buenos Aires, Argentina.

²¹ Ambas autoras tienen su pertenencia institucional en la Universidad Icesi, Colombia.

específicas que enfrenta la población femenina con discapacidades, lo que dificulta la ampliación del aprendizaje estudiantil a herramientas propias de los derechos humanos.

En este volumen se han incluido también varias investigaciones y experiencias de cursos concretas que supieron articular con éxito la enseñanza del Derecho y la perspectiva de género. Sofía Lanzilotta y Lucía Montenegro²² en el artículo *Transversalizar el feminismo: La falta de una perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados* repasan en su primera parte las ideas y las categorías de análisis de autoras centrales en el tema como MacKinnon y Phyllis Goldfarb, entre otras, para luego sistematizar algunas recomendaciones acerca de los métodos legales feministas y de casos (en particular en el Derecho Penal) que puedan contribuir a incorporar en el aula la perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados.

En este mismo grupo de trabajos corresponde hacer mención a tres artículos que importan también ejemplos concretos de la aplicación del enfoque de género en la enseñanza en áreas o temas particulares del Derecho. María Rosa Ávila²³ escribe sobre *Un dispositivo para Enseñar Derecho, transversalizar la perspectiva de género y las TIC. Dispositivo 3.0*, dando cuenta de una experiencia que abarca la perspectiva de género en un entorno de aprendizaje mediado por las tecnologías de información y comunicación, algo de sumo interés en el contexto de la actual coyuntura. La autora sostiene que el dispositivo pedagógico propuesto es idóneo para generar condiciones de potencialidad performativa de las TIC y del enfoque de género, permitiendo la confluencia de una zona de intersección entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento del contenido teórico particular del curso en el que se lleva adelante esta práctica.

Marisa A. Miranda, Laura Cámara y Carolina Murga²⁴ en su trabajo *La inclusión de la perspectiva de género como desafío pedagógico para el Derecho Agrario* incursionan en la necesidad de incluir la perspectiva de género tanto en el diseño curricular como en los procesos de enseñanza y

²² Ambas autoras tienen su pertenencia institucional en la Universidad de Buenos Aires.

²³ Universidad de Buenos Aires, Argentina.

²⁴ Todas sus autoras tienen pertenencia institucional en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

aprendizaje de esta área del Derecho, particularmente dada la matriz patriarcal tradicional de la actividad agraria. Cierra este grupo de trabajos el aporte de Cynthia Elizabeth Britez.²⁵ En su artículo *Descolonizando el Derecho. Un aporte teórico para una práctica jurídica feminista* acerca otra propuesta académica de interés en la temática y vinculada con un curso independiente de posgrado de la Facultad de Derecho sobre “Derechos sexuales y reproductivos. Interrupción voluntaria del embarazo”. La autora comparte las ideas e interrogantes que precedieron a su diseño en términos de contenidos, metodología y evaluación, rescatando en particular la conveniencia y la necesidad de trabajar en estos temas desde una perspectiva de género, transdisciplinaria, dialógica y discursiva.

Por último, se incluyen dos reseñas bibliográficas vinculadas con la temática y sumamente actuales; una realizada por Josefa Dolores Ruiz Resa²⁶ sobre la obra *Las mujeres y las profesiones jurídicas*, y otra escrita por M. Jimena Sáenz²⁷ sobre el libro titulado *Reproductive Rights and Justice Stories*.

Tal como puede apreciarse, el volumen recorre los temas principales que interpelan una agenda curricular que aún permanece refractaria a la incorporación de los enfoques de género, a pesar de todos los cambios sociales que han tenido lugar en los últimos tiempos.

Surge con claridad de los casos analizados que, los procesos son lentos, con un impulso mayor en los últimos años de la mano de las reivindicaciones del movimiento de mujeres que plantea una agenda social y política de transformación, la cual, en nuestro medio, incluye las demandas de estudiantes, profesoras, auxiliares docentes, investigadoras y personal no docente. Sin embargo, y tal como lo muestran algunos de los textos incluidos, el cambio cultural en todos los estamentos de la enseñanza del Derecho es aún un desafío cotidiano, que para tener lugar en forma transformadora debe evidentemente estar acompañado por medidas concretas que promuevan una efectiva incorporación del enfoque de género en el diseño curricular y en las prácticas de enseñanza.

²⁵ Universidad de Buenos Aires, Argentina.

²⁶ Universidad de Granada, España.

²⁷ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET), Universidad de La Plata y Universidad de Buenos Aires.

Esperamos con este número haber ofrecido un espacio para el debate y la promoción de aspectos conceptuales, teóricos, pero también prácticos en el campo de la enseñanza y el ejercicio del Derecho. Apostamos a que se sume al recientemente generado volumen 33 de *Academia* y a todos los cambios institucionales mencionados, pero que sobre todo se integre humildemente al trabajo nuclear, arduo, paciente, invisibilizado y valiente de profesoras e investigadoras de Derecho de la Facultad quienes, a lo largo de los años, han abierto los caminos que hoy nos permiten estar acá. Nombrarlas sería imposible e injusto por el riesgo de alguna omisión involuntaria. En nuestra diversidad, todas podemos pensar en alguna de ellas y sentirnos parte de ese linaje peculiar que une, generación tras generación, a las académicas de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Mucho se ha avanzado desde el año 2005, pero queda mucho más por hacer para construir una comunidad educativa que incluya en forma definitiva, dentro de los pilares del ideario de la reforma universitaria (docencia, investigación y extensión), la igualdad de género. Esa agenda requiere rigurosidad, compromiso y sororidad cotidianos. Estos números de *Academia* buscan ser un aporte en ese sentido.

Mary Beloff y Laura Pautassi
Buenos Aires, noviembre de 2020.

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Año 17, número 34, 2019, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Artículos

Género y Derecho. 25 años de
literatura académica en Colombia 21-48
Lina BUCHELY

De pedagogías y paisajes: Esculturas
e *instalaciones* de la Facultad de Derecho
de la Universidad de Buenos Aires.
Un análisis interdisciplinario 49-93
Andrea L. GASTRON

Enseñanza del Derecho: Participación
de las mujeres y enfoque de género en
100 años de la Facultad de Derecho de
la Pontificia Universidad Católica del Perú 95-132
Marcela HUAITA ALEGRE

Diálogo plurívoco sobre la teoría
jurídica feminista en el Ecuador 133-173
Shelley CAVALIERI, Amalia FERNÁNDEZ-SALVADOR FALLET
y Luis Miguel CHIRIBOGA HEREDIA

Sentencias feministas como recursos para la enseñanza 175-195
Rosemary HUNTER

El desafío del género neutro para las
normas de paridad electoral: un tópico
de investigación en la Facultad
de Derecho de la UBA 197-230
Ma. Alejandra PERÍCOLA, Gonzalo LINARES
y Santiago LAUHIRAT

Estudios e investigaciones

La feminización de la Licenciatura en Derecho en
México: una mirada a los indicadores de género 233-252
Paulina GARCÍA-CORRAL

Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro Daniela HEIM y María Verónica PICCONE	253-295
La enseñanza del Derecho con perspectiva de género: la situación en cuatro Facultades de Derecho locales. Primera aproximación Liliana RONCONI, Brenda ESPÍNEIRA, Daniela BERTONE, Agustina STAGNI, Rocío GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y Agustina GONZÁLEZ	297-322
Enfoque diferencial y con perspectiva de género en la atención de mujeres con discapacidad en los consultorios y clínicas jurídicas de Colombia Diana Patricia QUINTERO y Juliana GUERRERO MORALES	323-343
Prácticas	
Transversalizar el fememimo: La falta de una perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados Sofía LANZILOTTA y Lucía MONTENEGRO	347-370
“Un dispositivo para Enseñar Derecho, transversalizar la perspectiva de género y las TIC.” Dispositivo 3.0. María Rosa ÁVILA	371-391
La inclusión de la perspectiva de género como desafío pedagógico para el Derecho Agrario Marisa A. MIRANDA, Laura CÁMERA y Carolina MURGA	393-416
Descolonizando el derecho. Un aporte teórico para una práctica jurídica feminista Cynthia Elizabeth BRITZ	417-430
Bibliográficas	
Reseña bibliográfica: <i>Las mujeres y las profesiones jurídicas</i> , de Josefa Dolores Ruiz Resa (coord.) Josefa Dolores RUIZ RESA	433-436
Reseña bibliográfica: <i>Género, derecho y narración. Sobre: Reproductive Rights and Justice Stories</i> , de Melissa Murray, Katherine Shaw y Reva Siegel (eds.) M. Jimena SÁENZ	437-451

INDEX

Academia. Law Teaching Journal
Year 17, number 34, 2019, Buenos Aires (ISSN 1667-4154)

Essays

Gender and Law. 25 years of academic literature in Colombia 21-48
Lina BUCHELY

Pedagogies and Landscapes: Sculptures and *Installations* of the University of Buenos Aires Law School. An Interdisciplinary Analysis 49-93
Andrea L. GASTRON

Legal education: women participation and gender perspective in 100 years of the Law Faculty of the Catholic University of Peru 95-132
Marcela HUAITA ALEGRE

A plurivocal conversation about feminist legal theory in Ecuador 133-173
Shelley CAVALIERI, Amalia FERNÁNDEZ-SALVADOR FALLET y Luis Miguel CHIRIBOGA HEREDIA

Feminist judgments as teaching resources 175-195
Rosemary HUNTER

Gender neutrality as a challenge to the fairness of the current gender quota: a research topic at Universidad de Buenos Aires Law School 197-230
Ma. Alejandra PERÍCOLA, Gonzalo LINARES y Santiago LAUHIRAT

Studies and investigations

The Feminization of Law Schools in Mexico: A Glance at Gender Indicators 233-252
Paulina GARCÍA-CORRAL

Epistemicide and gender mainstreaming. Advances in the reform of the Law curriculum of the National University of Río Negro 253-295
Daniela HEIM y María Verónica PICCONE

Gender perspective in legal education: state of affair in four local law school. An initial approach Liliana RONCONI, Brenda ESPÍNEIRA, Daniela BERTONE, Agustina STAGNI, Rocío GONZÁLEZ FERNÁNDEZ y Agustina GONZÁLEZ	297-322
Differential Approach and from Gender Perspective in legal care for Women with disabilities in Law Offices and Clinics in Colombia Diana Patricia QUINTERO y Juliana GUERRERO MORALES	323-343
Praxis	
Mainstream feminism: the lack of gender perspective in legal education Sofía LANZILOTTA y Lucía MONTENEGRO	347-370
"A device to teach Law and mainstreaming the Gender Perspective and the TIC." 3.0 Device María Rosa ÁVILA	371-391
The inclusion of gender perspective as a pedagogical challenge for Agrarian Law Marisa A. MIRANDA, Laura CÁMERA y Carolina MURGA	393-416
Decolonizing Law. Theoretical Contribution to a Feminist Legal Practice Cynthia Elizabeth BRITZ	417-430
Book review	
Book review: <i>Las mujeres y las profesiones jurídicas</i> , by Josefa Dolores Ruiz Resa (coord.) Josefa Dolores RUIZ RESA	433-436
Book review: <i>Género, derecho y narración. Sobre: Reproductive Rights and Justice Stories</i> , by Melissa Murray, Katherine Shaw and Reva, Siegel (eds.) M. Jimena SÁENZ	437-451

Artículos

Género y Derecho. 25 años de literatura académica en Colombia¹

LINA BUCHELY²

RESUMEN

La reforma constitucional de 1991 se percibe como un hito social y político que alteró de manera importante la ciudadanía en Colombia. Pese a las críticas de algunos detractores, la academia jurídica y la enseñanza del Derecho se transformaron con el nuevo marco constitucional, se crearon espacios de participación, lenguajes y experiencias a partir del afianzamiento del discurso de los derechos fundamentales, que permitieron la movilización de reivindicaciones basadas en la identidad que antes permanecían ocultas. La potencia de la cláusula de igualdad y su temprano desarrollo jurisprudencial llevaron a que, desde 1991, casi 200 piezas de la literatura especializada se escribieran sobre el Derecho y el género. El presente artículo estudia la historia del nacimiento y la consolidación del campo de los estudios de Derecho y Género en Colombia, después del cambio constitucional utilizando la bibliometría para rastrear la producción académica sobre dichos temas.

¹ Este trabajo se hizo con la financiación de la Red Alas. Agradecemos especialmente a los estudiantes María Camila Hernández (coordinadora de proyecto), Cristian Aguilar, Alejandra Franco, Lina Arévalo, Jorge Higueta, Alejandra Ayala y Santiago Vega por su ayuda en la ejecución de la investigación. De igual manera, a las profesoras Isabel Cristina Jaramillo, Helena Alviar, Esteban Restrepo, Laura Porras, Carolina Vergel, Carolina Olarte y Luisa Rodríguez, por su inspiración, apoyo y trabajo en la lectura de los primeros datos que produjo este proyecto.

² Politóloga y abogada con Maestría en Derecho de la Universidad de los Andes (Colombia). LLM de la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). Doctora en Derecho por la Universidad de los Andes (Colombia). Profesora asistente y coordinadora del Grupo de Estudios de Género de la Universidad Icesi (Colombia). Correo electrónico: lfbuchely@icesi.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0500-3820>.

PALABRAS CLAVE

Género - Derecho - Análisis Bibliométrico - Literatura Académica.

Gender and Law. 25 years of academic literature in Colombia

ABSTRACT

The constitutional reform of 1991 is perceived as a social and political milestone that significantly altered citizenship in Colombia. Despite the criticism of some detractors, the legal academy and the teaching of the law were transformed with the new constitutional framework. Spaces for participation, languages, and experiences were created from the strengthening of the discourse of fundamental rights, which allowed the mobilization of claims based on an identity that previously remained hidden. The power of the equality clause and its early jurisprudential development led to the fact that, since 1991, almost 200 pieces of specialized literature have been written about law and gender. This article studies the history of the birth and consolidation of the field of Law and Gender studies in Colombia, after the constitutional change, using bibliometric methodology to track academic production on these topics.

KEYWORDS

Gender - Law - Bibliometric Studies - Academic Literature.

I. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha escrito sobre la importancia o banalidad del cambio constitucional. Para algunos/as de los comentaristas, los cambios constitucionales marcan oportunidades y variaciones estructurales. El cambio constitucional del 1991 se percibe, de forma amplia (pero no sin debate), como un hito social y político que produjo unas alteraciones importantes en la manera en la que se experimentaba la ciudadanía en Colombia: la tutela, los derechos, la Corte Constitucional, son algunas de las etiquetas

que cambiaron la forma de interactuar con lo público y entregaron esperanzas lánguidas (Taylor, 2018).³

Para otra parte de los comentarios, las reformas constitucionales son engaños, mentiras, tretas de superestructura. La tesis de Valencia Villa (1987) en *Cartas de Batalla* ha hecho eco y ahora existe un público escéptico frente a las bondades del cambio de la última Constitución. Más tutelas y más pobreza, más derechos y menos participación política, más Corte y menos representación critican quienes lo componen. Pese a ello, el mundo en el que nos movemos sí cambió, y ferozmente, con la Constitución del 91. La academia jurídica y la enseñanza del Derecho son otras en el nuevo marco constitucional, y eso lo documentan mejor sus detractores que sus adeptos (Tamayo Jaramillo, 2006). Julieta Lemaitre (2009b) y Magdalena León (1994) documentan bien, adicionalmente, cómo se crearon espacios de participación, lenguajes y experiencias a partir del afianzamiento del discurso de los derechos fundamentales, que permitieron la movilización de reivindicaciones basadas en la identidad que antes permanecían ocultas. La participación de los movimientos de mujeres en el proceso previo a la Asamblea Nacional Constituyente (Quintero, 2006), y en la misma Constituyente (Wills, 2007), generó un impacto en la búsqueda de una mayor equidad para las mujeres colombianas. Este trabajo parte de esta intuición.

La academia jurídica se transformó después de 1991. Las banderas del nuevo Derecho trajeron consigo aires de reforma y distintas escuelas

³ El contexto sociopolítico del cambio constitucional en 1991 fue especial: Después de un recrudescimiento de la lucha armada de guerrillas que tuvo su hito en la toma y la retoma del palacio de justicia en 1985, el movimiento estudiantil “la séptima papeleta” pedía un ajuste social articulado por medio del Derecho. Es así como la Asamblea Nacional Constituyente fue ese vehículo de nuevo consenso, sumando a la mayoría de fuerzas políticas del país, incluidas las guerrillas del M 19, el movimiento social indígena y el extinto partido de izquierda la UP. Las principales reformas incorporadas fueron la tutela, los derechos fundamentales, la Corte de Constitucionalidad y el desarrollo de la cláusula de igualdad, materializado en artículos transitorios como el 55, sobre la titulación de predios colectivos para las comunidades afrodescendientes. Pese a esto, ese consenso estuvo relativamente de espaldas a las mujeres. Solo tres mujeres hicieron parte de la asamblea y ninguna de ellas lo hizo a nombre del movimiento social de mujeres. Algunas de las banderas del movimiento feminista, como la libre opción a la maternidad, no fueron incluidas. Sin embargo, la declaración en el Preámbulo de la separación Iglesia-Estado y el final del concordato permitió el divorcio y el desarrollo posterior de los derechos sexuales y reproductivos vía doctrina constitucional.

de Derecho lo impusieron como su lema. Una nueva generación de profesores y profesoras viajaron a hacer estudios de posgrado en el exterior para dedicarse a eso, a ser profesores, y la Constitución, los derechos y las cortes les dieron un objeto de estudio sobre el cual hablar, fenómenos por analizar y cambios por documentar. Al tiempo que, en toda Latinoamérica, como parte de la agenda transnacional de desarrollo que llevó a varias organizaciones multilaterales a incluir la equidad de género como uno de los “objetivos del milenio” (Rupp & Taylor, 1999) se aprobaban normas en defensa de los derechos de las mujeres (Friedman, 2009). Mucho hemos escrito sobre esos lugares de reflexión, pero poco hemos escrito sobre lo que esos espacios de reflexión hicieron en nosotras mismas. La historia que queremos contar aquí es entonces *la historia del nacimiento y la consolidación del campo de los estudios de Derecho y Género en Colombia*, después del cambio constitucional y en una academia jurídica que se profesionalizaba de forma incipiente. En ese contexto, incierto, las preocupaciones por la equidad de las mujeres y la asimetría en la distribución de recursos pareció ser seductora, interesante y pertinente para construir objetos de estudio en una disciplina reticente a esa forma de análisis. Prevenida frente a la investigación, la reflexión y la crítica, la disciplina jurídica había estado capturada por operadores con formas singulares de investigación que se volcaban hacia el punto de vista interno de lo jurídico (cómo opera el Derecho) y menos en indagaciones contextuales sobre las normas, sus efectos y distorsiones (quién gana y quién pierde con las normas jurídicas) (Alviar y Jaramillo, 2012).

Los estudios de género recibieron bien a las abogadas de la academia colombiana. No era sorpresivo ese vínculo entre el Género y el Derecho. Más allá de las epistemologías, las metodologías y las teorías del campo, los estudios de género siempre estuvieron vinculados con la movilización y esta, de manera no siempre simétrica, con la reforma legal. La historia del feminismo radical en los EE. UU. nos ha enseñado el vínculo estrecho entre el feminismo y el Derecho Penal en el mundo contemporáneo, y lo propio hizo el feminismo liberal en Europa durante el inicio del siglo pasado. La ley ha estado siempre en el centro de nuestras reflexiones como abogadas feministas (MacKinnon, 2012), por lo que estudiar las formas en las que las académicas y académicos jurídicos han analizado, en Colombia, el campo del género es una acción predecible y necesaria para evaluar(nos).

II. LA BIBLIOMETRÍA COMO METODOLOGÍA

Dado el impulso autorreflexivo, expresado en términos de analizar el cuerpo de la literatura que constituye un campo de estudio, utilizamos la bibliometría⁴ para rastrear la producción académica sobre temas relacionados con el Derecho y el Género desde 1991. Esta metodología ya había sido usada recientemente por Alba Nubia Rodríguez y María Eugenia Ibarra (2013) para hacer algo similar con las ciencias sociales en Colombia. Este trabajo es el principal antecedente a esta iniciativa.

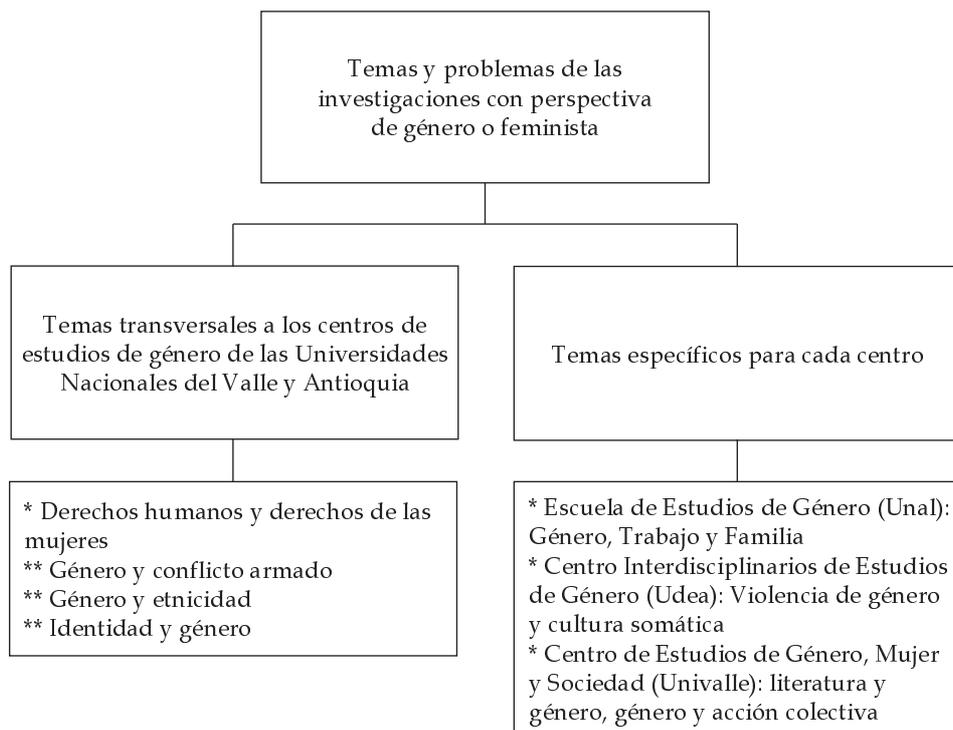
En el informe “Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar”, Rodríguez e Ibarra (2013) analizan la historia y producción académica de tres de los centros de estudios de género más importantes del país: La escuela de Estudios de Género en la Universidad Nacional, en Bogotá; el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género en la Universidad de Antioquia, en Medellín, y el Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle, en Cali. Con la bibliometría, las autoras construyen la trayectoria, el contenido y los retos del campo, sugiriendo que los estudios del género en Colombia se han propuesto como epistemologías (1), metodologías (2) y teorías (3). Epistemologías que rescatan la hiperreflexividad en torno a los procesos de subjetivación (1), metodologías transdisciplinarias que destruyen las taxonomías ortodoxas y subvierten los espacios disciplinares y las diferencias entre sujeto/objeto (2), y las teorías que explican, de formas diversas, las asimetrías entre sexos, géneros y orientaciones sexuales (3).

Las autoras dan cuenta también de la difícil consolidación de estos Centros, sus largos caminos para ser reconocidos como unidades académicas independientes y la dificultad para conectar movilización y academia. Una de las dificultades propias del campo es reconocida por las

⁴ La bibliometría aplica métodos matemáticos y estadísticos a la literatura de carácter científico y a los autores/as que la producen. Su objetivo es medirla, evaluarla y analizarla con base en cinco indicadores: producción, circulación, dispersión, visibilidad o impacto y colaboración. En el planteamiento inicial que hace Price (1963), la observación principal es la del crecimiento exponencial del conocimiento científico, en la que tanto la producción como los investigadores/as se duplican cada 10-15 años. Esto sustentó su tesis de la contemporaneidad de la ciencia y el mundo científico, que habla de una impresionante renovación de los campos científicos y una obsolescencia relativa de esa misma producción.

mismas autoras como dificultad metodológica, al señalar que las herramientas bibliométricas (parametrizadas para reconocer publicaciones indexadas por Colciencias) dejan por fuera grandes cantidades de manifestaciones propias de la movilización feminista desde la academia: diarios de agitación cultural, pasquines, revistas no indexadas y, en general, lo que se ha conocido como “literatura gris”. El siguiente gráfico resume, según las autoras, las formas de intervención de los Centros en distintos temas relacionados con los estudios de género:

GRÁFICO 1. TEMAS Y PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO O FEMINISTA



Fuente: elaboración propia

Usando entonces la bibliometría y aprendiendo de las limitaciones que Rodríguez e Ibarra (2013) evidencian en su trabajo, lo que haremos es dar una lectura del campo de estudios del Género y el Derecho de

acuerdo a la producción académica. Para ello, el equipo de investigación siguió dos fases: identificación de autores/as y búsqueda bibliográfica. De esta forma, en la primera fase del trabajo enviamos derechos de petición a 130 facultades de Derecho indagando por los/las docentes que trabajan el tema. Esta primera indagación se complementó con llamadas a las Facultades y Departamentos de Estudios Jurídicos, adicional a la revisión de páginas web de las universidades y programas de Derecho en Colombia. Una vez identificados los nombres, hicimos la búsqueda en el CVLac de Colciencias de las/os investigadores identificados y filtramos los productos relacionados con los siguientes códigos: mujer, género, familia, LBGTI, sexualidad, feminismo, cuerpo, identidad. Esa primera fase llevó a 152 documentos identificados con los códigos señalados, pertenecientes a 52 autores/as vinculados a 23 distintas facultades de Derecho el país en 14 ciudades. La ventana de observación fue de 25 años, de 1991 a 2016 y los registros capturados fueron los considerados calificables por Colciencias: artículos, libros, capítulos de libro, informes de investigación, proyectos, trabajos de grado y registro de prensa.⁵

Siguiendo las advertencias metodológicas de Rodríguez e Ibarra (2013), se realizaron no solo 152 fichas bibliográficas (una de cada texto), sino que se realizaron cruces bibliográficos usando una especie de ingeniería reversa. En este proceso, fue importante identificar libros, artículos y referencias que, pese a no estar en la base de datos identificada, eran citados por los textos de origen. Con este control se amplió la base de datos a 198 documentos producidos por 71 profesores y profesoras de Derecho, que constituyen el objeto de análisis de este trabajo. Cada una de esas unidades bibliográficas cuenta con una ficha metodológica que da cuenta de su título, estructura, contenido o secciones (según su naturaleza), argumento o tema (según su apuesta), descripción metodológica o tipo de intervención en el campo (donde se detallan sus fuentes, métodos y técnicas de investigación) y resultados. Estas fichas fueron realizadas por estudiantes de Derecho de la Universidad Icesi, en Cali, y la Universidad de los Andes, en Bogotá, quienes completaron el repositorio de la literatura de referencia.

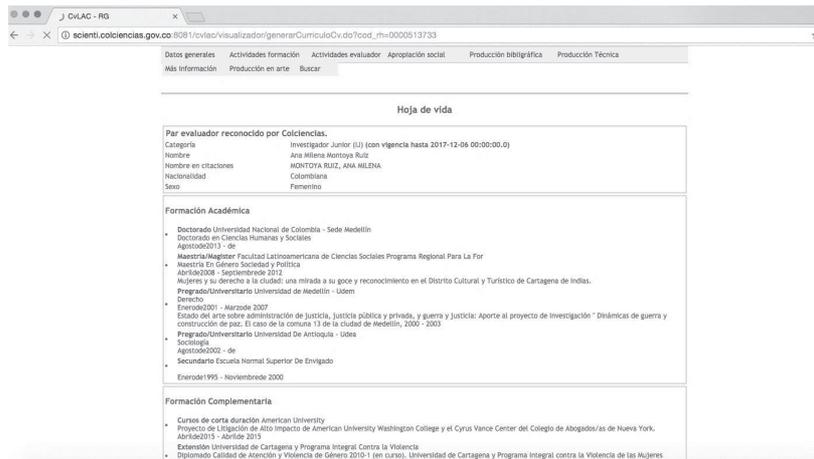
⁵ Hay que anotar que esta clasificación deja por fuera productos importantes para el campo jurídico, como demandas, *amicus curiae* y conceptos expertos. También deja por fuera la producción literaria y artística que ha sido fundamental para el campo de los estudios de género, en particular (RODRÍGUEZ e IBARRA, 2013).

Este trabajo busca entonces dar cuenta de esa información recabada por los y las estudiantes. Para ello, en una primera parte explicaremos descriptivamente lo que encontramos, enfocándonos, sobre todo, en los hallazgos cuantitativos y propiamente bibliométricos del trabajo. En una segunda parte presentaremos el análisis cualitativo de los hallazgos, lo que nos permitirá plantear algunas conclusiones sobre el estado de los estudios de Derecho y Género en Colombia.

III. DERECHO Y GÉNERO: QUIÉNES, CUÁNTOS Y EN DÓNDE

Como ya lo han señalado Rodríguez e Ibarra (2013), concentrar el trabajo en el registro oficial del Colciencias tiene muchas limitaciones: existe un subregistro importante de productos académicos, no existe reconocimiento de toda la producción sino la considerada como “académicamente relevante” (usando los criterios de indexación), y hay un alto índice de desactualización, dado que la elaboración de perfiles académicos fue recientemente incorporada a las universidades colombianas. Pese a ello, usar los CvLACs u hojas de vida académicas de los y las autoras entrega un respaldo importante a la muestra, dado que Colciencias valida los productos registrados (Colciencias, 2016). La Imagen 1 muestra la ficha básica del CVLac que usamos:

IMAGEN 1. SISTEMA NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. HOJAS DE VIDA CIENTÍFICAS DE COLCIENCIAS



Fuente: CVLac – Colciencias

La literatura gris puede hacer contribuciones importantes a una revisión sistemática de la literatura, al proporcionar datos que no se encuentran en la literatura publicada, reduciendo el sesgo de publicación y facilitando una visión equilibrada de la información. De igual manera, la literatura gris provee un foro importante para difundir estudios que de otro modo no se difundirían. Excluir los estudios no publicados puede comprometer la validez y confiabilidad de los meta-análisis y la especificidad de las revisiones sistemáticas (Páez, 2017).

Teniendo claras las limitaciones metodológicas, la muestra habla de tendencias bastante claras. Por ejemplo, el 35% de la producción relacionada con Derecho y género del país es de académicos que reportan su sexo como masculino en las categorías de Colciencias. El 65% de la producción está realizada por académicas que reportan su sexo como femenino, lo cual confirma la percepción generalizada que ubica a este campo como uno altamente feminizado. Esto, además, es una información importante si tenemos en cuenta las discusiones sobre legitimidad de la voz/reclamo, que cuestionan que experiencia de exclusión, discriminación o sufrimiento sean documentadas por personas que no comparten los sustratos materiales de esas exclusiones (Vergara-Figueroa, 2018). Las representaciones de hombres en relación con las mujeres en la literatura a menudo retratan a los hombres como figuras con las que las mujeres luchan, temen, resisten o se resienten. No es común encontrar a los hombres representados como personas — hijos, amantes, esposos, padres — con quienes las mujeres podrían haber compartido intereses e inquietudes, mucho menos amar y apreciar, sino como una categoría potente y homogénea que es invariablemente problemática y que los deja despojados de legitimidad social para usar su agencia como hombres para convertir su propio sentido de indignación contra la inequidad o la injusticia en oportunidades para trabajar junto con mujeres que abogan por un cambio (Forrest, 2016). Sería interesante pensar la posibilidad de incluir a más hombres en la agenda de investigación de género y Derecho, con el fin de asumir un enfoque que agrupe todas las categorías de género, las interacciones entre éstas y la forma en que sus relaciones se construyen socialmente y no solo una parte de la historia (Moser, 2012).

Si miramos el criterio de distribución geográfica, encontramos una fuerte concentración en Bogotá. Este impulso centralista, además, se robustece con el criterio de densidad citacional: la mayoría de los trabajos

producidos en ciudades distintas a Bogotá citan trabajos de profesoras de la capital, *pero no ocurre a la inversa*. En este criterio, tenemos que el 25% de la literatura sobre Derecho y género se produce en Bogotá, un 14,3% en Antioquia y Santander, y un 10,7% en Atlántico y Valle del Cauca. Tolima es el siguiente departamento destacado, con 7,1% de la producción. Lo lamentable de la concentración geográfica es que tiene una correlación con la divulgación, entonces: los trabajos producidos en Bogotá son los más citados y los más conocidos, pese a que otras regiones tienen una producción notable.

La información recolectada sobre la distribución geográfica de la producción académica sobre Derecho y género podría ser persuasiva, en cuanto a la importancia de estudiar patrones de producción y consumo del conocimiento jurídico, ya no desde la perspectiva del Norte y Sur Global (Bonilla, 2015), sino un análisis de los modelos del libre mercado de las ideas jurídicas y colonial de producción del conocimiento jurídico, a partir de las dinámicas propias al interior del país a nivel capital-regiones, con el propósito de poder establecer alianzas que permitan su transformación (Jaramillo, 2015).

IMAGEN 2. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LA PRODUCCIÓN DE D. Y G.



Distribución de las universidades por Departamento

Fuente: elaboración propia

El criterio geográfico también nos da otras pistas. La única unidad geográfica con diversidad de base (varias universidades y varias profesoras produciendo trabajos) es Bogotá. La diversidad va decreciendo con la representatividad en la producción, es decir: En Bogotá hay más de diez autoras en el tema, pero en Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Atlántico no hay más de cinco, y en Tolima, una. Eso, adicionalmente, habla de la robustez y la madurez de los diálogos y debates, que además se relaciona con algo que encontraban Rodríguez e Ibarra (2013) en su trabajo: la consolidación de los campos que han surgido de la mano con el desarrollo de centros de investigación que operan programas de posgrado en género, que al mismo tiempo tecnifican el diálogo al mismo tiempo que expanden el campo de estudio.

Pese a esta concentración, dentro de este panorama, hay algunas sorpresas. Si ordenamos el número de registros producidos por Universidad, hay universidades de ciudades distintas a Bogotá que lideran la producción académica. En este sentido, la Universidad de los Andes en Bogotá lidera la producción con 33 registros, seguida por la Universidad Icesi, en Cali, con 14; la Universidad del Tolima, en Ibagué; la Universidad de Medellín; en Medellín y la Universidad San Buenaventura, en Cali, con 10 registros cada una, y la Universidad Externado, en Bogotá, con 7 registros.

En los registros individuales, las autoras principales del campo son Julieta Lemaitre, de la Universidad de los Andes, con 15 publicaciones; Ana Milena Montoya, de la Universidad de Medellín, con 14 publicaciones; Diana Bustamante, de la Universidad San Buenaventura de Cali, con 10 registros; Isabel Cristina Jaramillo, de la Universidad de los Andes, con 8 registros; Helena Alviar, de la Universidad de los Andes, con 7 registros; Ana Patricia Pabón Mantilla de la UIS y Carolina Vergel Tovar, del Externado, con 6 registros cada una; e Isabel Goyes, de la Universidad de Nariño, con 5 registros.

Pese a la dispersión del trabajo anterior, los índices de citación indican que las publicaciones con más difusión y reconocimiento se concentran en la Universidad de los Andes de Bogotá, siendo Lemaitre, Jaramillo y Alviar las referencias más recurrentes en los trabajos especializados. Las profesoras Montoya y Vergel, por ejemplo, tienen

citaciones medias en trabajos jurídicos no especializados (por fuera de la producción de Derecho y género).

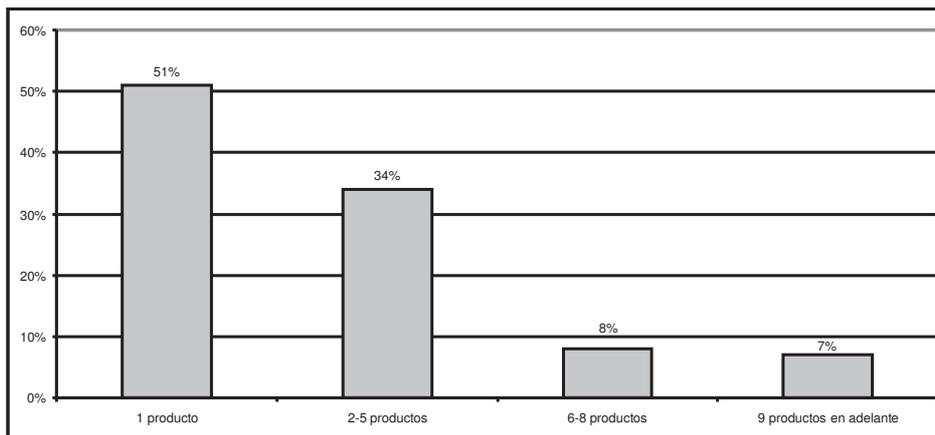
Ahora bien, existen algunas dificultades con los índices de citación, documentadas en la literatura, que pueden impedir el acceso a información relevante; de una parte, los autores citan solo una fracción equivalente al 5% de su influencia, por tanto se hace imposible detectar toda la literatura que se revisó y está contenida en un artículo académico, con mayor razón si se tiene en cuenta la extensión de la literatura en un área de conocimiento y el limitado espacio de los artículos académicos, la mayoría de la literatura utilizada no se cita y no necesariamente los textos citados son los más importantes o de mayor calidad (MacRoberts, M. y MacRoberts, B., 2010). De otra parte, si bien el número de citas de un autor es una medida confiable de la atención que el autor recibe de la comunidad científica o, en otras palabras, el impacto científico del autor, problemas de citación pueden presentarse debido a la ambigüedad del nombre del autor en las bases de datos, lo cual degrada el proceso de recuperación de información, del análisis de citas y la atribución adecuada a los autores (Zhao y Strotmann, 2016).

Las citaciones deberían servir para que los estudiantes y los neófitos se familiaricen con el campo y por tanto es importante que los investigadores traten de corregir los problemas de ambigüedad de sus nombres; trabajar colaborativamente en la elaboración de un artículo de revisión de literatura que agrupe la producción científica en el campo o bien la consolidación de un repositorio de género en Colombia que permita la facilidad de acceso a la información y construcción de estados del arte en la materia.

La correlación del número de trabajos académicos y autoras habla del carácter incipiente del campo de estudios. Hay varias autoras y autores con una sola intervención en la literatura (51% de la producción está dada por personas que tienen solo una publicación sobre el tema), en tanto que en índice de experticia o recurrencia es menor (solo 7% de personas en el campo tiene más de 9 productos). El gráfico que figura en la siguiente página habla de este fenómeno.

El tipo de producción, en cambio, habla de la incorporación de nuevos indicadores de productividad académica a las universidades. En los

GRÁFICO 2. DENSIDAD DE CAMPO: CORRELACIÓN DEL VOLUMEN DE PRODUCCIÓN ACADÉMICA Y CON AUTORES/AS RECURRENTES



Fuente: elaboración propia

25 años que componen la ventana de observación, cada año, sin falta, se incrementa la producción de artículos de revistas indexadas, mientras decrecen los capítulos de libro y libros. Esta tendencia, además, se contrasta con el comportamiento general de los estudios jurídicos, en donde la producción de libros y capítulos de libros no se ha visto afectada por la emergencia del formato de artículo de revista. Por el contrario, la reputabilidad y el prestigio de la doctrina sigue permaneciendo en la disciplina.⁶ Este cuadro muestra la distribución de la producción por tipo de registro:

TABLA 1. TIPO DE PRODUCCIÓN

Tipo de producción	Cantidad
Artículos (revista indexada-revista especializada)	90
Capítulo de Libro	44

⁶ Esto puede hablarnos, además, de la conexión del campo de los Estudios de Género con las Ciencias Sociales antes que con el campo jurídico. Igual que ocurre en la producción en Derecho y Género, en las Ciencias Sociales hay un incremento cada vez más agudo de la producción de los artículos de revista sobre los libros y los capítulos de libro.

Tipo de producción	Cantidad
Informe	1
Libros	37
Prensa	1
Trabajo de Grado	18
Proyecto de Investigación	7
Total productos	198

Fuente: elaboración propia

Es evidente entonces que la producción en formatos tradicionales del campo jurídico, como los libros, representa solo la tercera parte de los nuevos formatos académicos generados en el campo de Derecho y el Género.

En términos de metodologías usadas por las autoras y líneas de investigación, nuestro equipo de trabajo identificó once tipos de intervenciones. Para llegar a ellas se hicieron dos reuniones de trabajo, una con los y las estudiantes encargadas de la captura de datos, y otro con las profesoras expertas en el campo (y vinculadas con la Red Alas - Capítulo Colombia). En ellas, se trató de generar taxonomías que recogieran distintos ángulos de investigación que construyen el objeto de estudio en/con/sobre el Derecho. En ese sentido, las investigaciones sobre Derecho y género tienden a analizar el fenómeno jurídico como parte de un fenómeno social más amplio que crea/refleja/oculta relaciones de poder asimétricas. Con base en esto se llegó a la siguiente clasificación:

- *Epistemologías*. Estos trabajos realizan intervenciones en la forma en la que pensamos y entendemos la investigación en el campo jurídico, develando los supuestos fundamentales con los que construimos las ideas, discursos e instituciones en el Derecho. El trabajo de María Victoria Castro (2015), sobre geografía legal, es un ejemplo de ello.
- *Estudios empíricos*. Estos trabajos combinan la metodología de análisis legal con metodologías prestadas de otros campos, como la Sociología (estadística, entrevistas, encuestas), la Antropología (la

Etnografía), la Economía (análisis económico), la Historia (análisis de fuentes primarias de archivo), entre otras. El trabajo de Laura Porras (2018) es una buena muestra del uso de métodos mixtos para reflexionar sobre el Derecho Laboral y de policía.

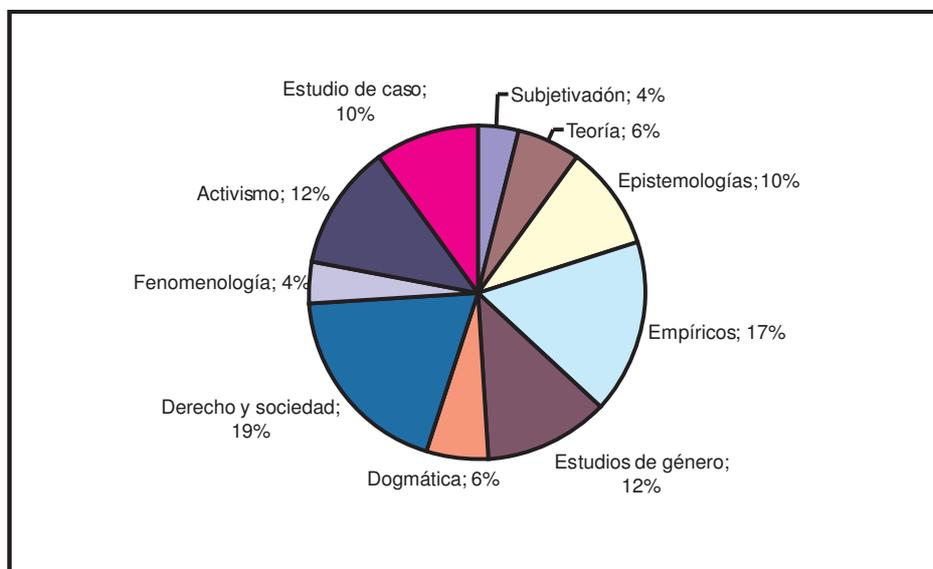
- *Estudios de género*. Trabajos que, siendo producidos desde la academia jurídica, se inscriben en la tradición más amplia de los estudios sociales sobre los análisis de género. Los trabajos de María Mercedes Gómez (2009) son ejemplos de esta clase de intervenciones.
- *Trabajos dogmáticos*. Son textos que, adoptando un punto de vista interno, intentan desestabilizar las categorías jurídicas ortodoxas con lecturas feministas. Un ejemplo de esto en el Derecho Penal es el libro de Camila Correa (2017), *La muerte del tirano de casa*, o los diferentes trabajos de Ana Milena Montoya sobre Derecho Constitucional.
- *Ejemplos de subjetivación*. Estos trabajos se dedican a analizar la producción de subjetividades con especial énfasis en el componente jurídico. Las etnografías de mujeres trans y sus batallas legales, como las de Natalia Salas (2016), son buenos muestrarios de esto.
- *Fenomenología de la movilización*. Estos trabajos se concentran en describir historias de mujeres, colectivos, movilizaciones que se enfocan en las múltiples violencias y discriminaciones por género, así como las dinámicas de la movilización misma. Son ejemplos de esta clase de intervenciones el trabajo de Lina Céspedes-Báez (2010), sobre la movilización contra la violencia de género en Colombia, *Mujeres cortes y medios: la reforma judicial del aborto* (Jaramillo y Alfonso, 2008) que estudió el proceso por medio del cual los colectivos de mujeres y feministas disputaron ante la Corte Constitucional la despenalización del aborto y el capítulo del libro *El Derecho como conjuro* de Julieta Lemaitre (2009a).
- *Estudios de caso*. Son textos que usan la metodología de análisis de caso para analizar situaciones concretas en donde convergen los vectores de Derecho y género.
- *Activismo/militancia*. Son manifiestos políticos que se usan para promover la militancia del feminismo legal. Algunos manuales de

organizaciones que promueven rutas o protocolos de acción para casos de discriminación están en esta categoría. Trabajos como el de Mónica Roa y Bárbara Klugman (2018) son reflejos de esto.

- *Trabajos de Derecho y sociedad.* Analizan la brecha entre el Derecho y la realidad dentro de las normas que desarrollan algún componente de la equidad de género. Hay tanto análisis de eficacia material como simbólica de esas normas. Los trabajos de Isabel Cristina Jaramillo (2006) y Natalia Ramírez (2007) sobre la ley de cuotas son representativos de esto.
- *Producción teórica.* Son trabajos que se inscriben en el canon de la teoría jurídica, vinculando en enfoque feminista a preguntas clásicas sobre lo jurídico, como qué es, qué efectos tiene, quién gana y quién pierde con su promulgación, operación, adjudicación, entre otras. El texto sobre Crítica Jurídica de Helena Alviar e Isabel Jaramillo (2012) es un buen ejemplo de esto.

Dentro de esta clasificación, esta es la distribución de los trabajos analizados.

GRÁFICO 3. TIPO DE INTERVENCIÓN EN D Y G

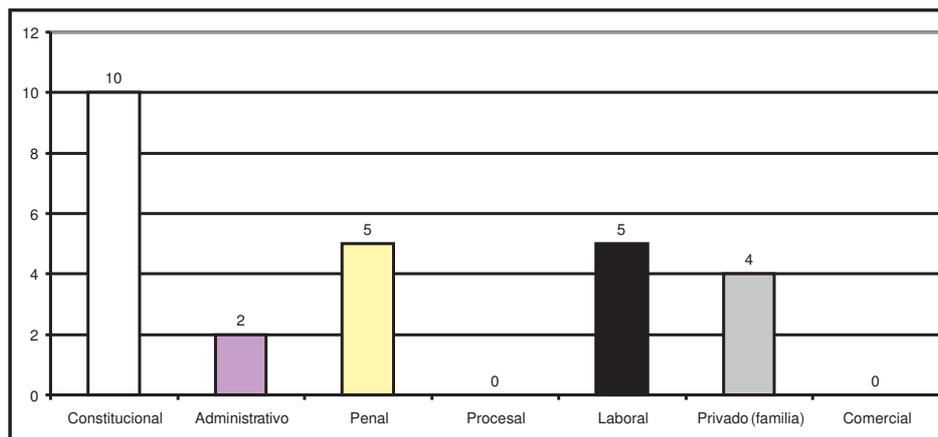


Fuente: elaboración propia

Este análisis muestra cómo en la academia legal el trabajo de Derecho y género ha estado mucho más vinculado a los estudios empíricos, de Derecho y sociedad, los estudios de caso y el activismo (que analizan el Derecho desde el punto de vista externo) que sobre los trabajos dogmáticos (que analizan el Derecho desde el punto de vista interno).

Ahora bien, otros son los resultados cuando relacionamos la producción de las académicas vinculadas con el área de Derecho y Género en los campos tradicionales de la disciplina. Cuando vemos sus intervenciones con las grillas ortodoxas del Derecho Constitucional, Laboral, Penal, Administrativo, Privado y Comercial, otros son los hallazgos.

GRÁFICO 4. INTERVENCIONES EN LAS ÁREAS TRADICIONALES. TIPO DE PRODUCCIÓN POR CAMPO



Fuente: elaboración propia

Esta distribución evidencia otro tipo de características de la producción del campo. La primera y más visible es la concentración del trabajo en Derecho y Género dentro de la rúbrica del Derecho Constitucional. El trabajo de profesoras como Isabel Goyes (2007), por ejemplo, se ubica en esa franja.

Lo anterior se explica por cuanto, a partir del cambio constitucional de 1991, esta área del Derecho ha sido una herramienta eficaz para desarrollar la agenda de género en Colombia. La mayor parte de las batallas de género se han materializado por medio de la participación de la mujer

en las reformas constitucionales; las interpretaciones de la Corte Constitucional que han puesto los derechos de la mujer entre las grandes cuestiones del Derecho y los espacios de litigio que permiten los canales constitucionales por la vía de los derechos y que hicieron del interés del Derecho Público asuntos de Derecho Privado.

No obstante, el uso de la Constitución como herramienta ha sido cuestionada de manera importante por autoras feministas, quienes sostienen que el modelo del constitucionalismo heredado del liberalismo y la democracia recae en una ideología de contrato social-sexual que restringe estructuralmente la ciudadanía total de las mujeres (Rodríguez-Ruiz y Rubio-Marín, 2012).

Otros campos importantes de intervención son el Derecho Penal, el Derecho Laboral y el Derecho Privado, que tienen registros de forma exclusiva en el Derecho de Familia. Trabajos como el de Marcela Abadía (2012a y 2012b) pueden consultarse en el Derecho Penal, así como los de Isabel Cristina Jaramillo (2013) en Derecho de Familia o el trabajo de Helena Alviar (2002) en el Derecho Comercial. Nulas son las intervenciones de las académicas que trabajan Derecho y Género en Derecho Procesal o Civil.

Algunos autores sostienen que la familia es una institución reaccionaria y un lugar primario para la opresión de las mujeres; mientras otros ensalzan el compartir dentro de la vida familiar y buscan reclamar los valores familiares como apoyo de objetivos democráticos y progresivos, una preocupación central que subyace en el debate, la subordinación de las mujeres a los hombres al interior de esta institución.

Existen desventajas de género que surgen del rol tradicional que las mujeres suelen asumir en la esfera doméstica. En las relaciones de familia a menudo las mujeres asumen un rol subordinado, derivado del hecho de ser las responsables exclusivas del cuidado de los niños, a expensas de las oportunidades de empleo. Mientras que el ingreso familiar de los hombres aumentará al final de una relación, las mujeres son más propensas a sufrir una disminución de los ingresos dejándolas económicamente vulnerables (Garland, 2015). Sin embargo, las opiniones están divididas sobre si la ley debería proteger a tales mujeres económicamente vulnerables en relaciones de convivencia. Algunos autores

consideran que no debe intervenir la ley teniendo en cuenta que las mujeres ya no están excluidas de la educación o el empleo debido a su género y, por lo tanto, son tan capaces como los hombres de convertirse en económicamente independientes.

Olsen (1983) plantea la existencia de un dualismo entre la vida en el mercado y la vida en la familia que compartimenta la experiencia humana de una manera que nos impide darnos cuenta de la gama de opciones realmente disponibles para nosotros. Incluso con una mayor participación de las mujeres en la fuerza laboral, la división del trabajo remunerado y no remunerado realizado dentro del hogar sigue siendo cuestión de género, y las mujeres hacen la mayor parte del trabajo doméstico no remunerado. De manera similar, en el ámbito laboral, las mujeres ganan considerablemente menos que los hombres debido a la existencia una brecha salarial de género y las mujeres son mucho más propensas que los hombres a trabajar a tiempo parcial. Las opciones que parecen estar disponibles para las mujeres están muy limitadas, con base en el trabajo reproductivo que nos hace desiguales.

La Corte Constitucional ha realizado esfuerzos en esta dirección con pronunciamientos que reconocen el valor trabajo doméstico y del cuidado de niños, y plantean que los deberes de cuidado de los hijos no son exclusivos de la mujer. No obstante, algunas medidas aún deben ser revisadas para que contribuyan a la igualdad, por ejemplo la diferencia en la ley entre las licencias de maternidad y paternidad favorecen la desigualdad de las tareas del hogar y la preferencia de la contratación de hombres en el mercado laboral. La dualidad entre familia y trabajo explica los artículos académicos de género en las áreas de Derecho de Familia y Derecho Laboral.

De otra parte, el Derecho Constitucional ha permitido también reestructurar muchas de las categorías básicas del Derecho en general, entre ellas la violencia de género, dentro de la cual se ha incluido la protección frente al abuso físico, el uso de armas blancas, las ofensas sexuales y las carencias emocionales, médicas y nutricionales (Buchely, 2014). Tanto el tema de violencia de género como algunos temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, como el aborto, se clasifican como asuntos penales, lo cual explica la concentración de escritos de género en esta área del Derecho.

Este estudio revela las preguntas de investigación que se han hecho en los últimos 25 años, cuáles se están haciendo actualmente y cuáles no se han hecho aún en Colombia en materia de género. Las primeras aproximaciones de las académicas del Derecho nos indican qué fenómenos aún necesitamos entender y qué clase de información y metodologías necesitamos para dicho propósito.

Estas nuevas preguntas requieren una explicación teórica, pero también análisis sociales que permitan el estudio de las fuerzas estructurales que provienen de instituciones tales como trabajo y familia, de las relaciones entre dichas instituciones y de nuevos entendimientos culturales en torno a categorías como trabajo significativo, o el rol del padre y madre en clave de variables explicativas de la sociedad, cuáles son sus significados y cómo han cambiado a través del tiempo.

Estas nuevas preguntas requieren que busquemos respuestas en diferentes lugares. ¿Seremos las mujeres agentes de cambio o las estructuras e ideologías convencionales continuarán dominando nuestro pensamiento y nuestro comportamiento? Las experiencias investigativas, ¿ofrecerán la posibilidad de reconstruir ciertos aspectos del sistema legal y la práctica jurídica, en cierto sentido ligados a las experiencias vividas particulares de las mujeres, más allá del simple cambio de doctrina, se logrará un cambio social?

IV. REFLEXIONES POLÉMICAS

Podríamos decir varias cosas sobre las descripciones de los hallazgos que presentamos en las páginas anteriores. Nos concentraremos en las más visibles.

Existe una emergencia del campo del Derecho y el Género vinculada con el cambio constitucional. La potencia de la cláusula de igualdad y su temprano desarrollo jurisprudencial llevaron a que, desde 1991, casi 200 piezas de la literatura especializada se escribieran sobre el tema. Esta literatura habla entonces de algo que los feminismos y la literatura sobre los Estudios de Género a nivel general ya tenían identificado: la conexión entre lo jurídico y la movilización/análisis de los problemas de equidad de género.

La producción en el campo en Colombia ha tenido al menos tres olas distintas. La primera estuvo marcada por la pulsión normativa. La nueva Constitución creó espacios para que, durante al menos siete años, las profesoras (en el femenino que lidera la producción en el campo) se dedicaran a impulsar reformas legales usando herramientas de Derecho Comparado, solicitar la aplicación de “perspectivas con enfoques de género” en escenarios particulares, o compilar la jurisprudencia constitucional que empezaba a generarse en la materia (famosas son las sentencias de reconocimiento al trabajo doméstico o doble jornada de la primera Corte Constitucional).

A esto le siguió un momento de profundo pesimismo. Usando herramientas de la Sociología Jurídica y tras el intento de “llevar la igualdad de las mujeres a las normas”, la literatura da un giro brusco hacia denunciar la brecha entre las normas y la realidad. Los guiones del *derecho en acción* fueron usados por esta segunda ola de la literatura para mostrar cómo, pese a las pocas nueces que mostraba la reforma legal feminista, eran pocos los cambios que generaban esas normas en la realidad: muchas dificultades de implementación marcaban una distancia notable entre el Derecho en los libros y el Derecho en acción. Los primeros diez años de este siglo se nos fueron en eso: en mostrar cómo la promulgación de las normas o el logro de cambios jurisprudenciales no tenían efectos reales en la equidad de género en el país.

La tercera ola estuvo también relacionada con el tufillo de derrota de las denuncias anteriores. Los reveses tuvieron un efecto reflexivo en la manera en la que las autoras embistieron los problemas de género. Más o menos en el año 2009 empiezan a aparecer trabajos que, más sofisticados teóricamente, buscan explicar la complejidad de lo jurídico en la disminución/reproducción de la desigualdad. Esta última forma de producción construye el Derecho y el Género como objeto de estudio, de una manera distinta a la mera reflexión en torno a las normas y sus efectos medibles en la realidad que crean. Por el contrario, la consolidación de este tipo de trabajos ha logrado estabilizar, inclusive, premisas interesantes de análisis: el Derecho y el Género como parte de la construcción de identidad de una manera previa a la promulgación, en un momento, si se quiere, constitutivo de lo jurídico como discurso.

Aceptando las dos premisas fundamentales del campo (el género es una construcción social que distribuye de forma asimétrica poder y recursos entre las opciones posibles), una parte de las autoras de esta tercera ola señala que el Derecho juega un proceso fundamental en esa subjetivación, caracterizando, normalizando y otorgando poderes, privilegios y prerrogativas en el momento de la creación —jurídica— de identidades de género. Epistemológicamente, esta forma de pensar el Género y el Derecho se apuntala en la movida crítica que busca entender cómo construimos las identidades que percibimos como supuestas. El Derecho ayuda entonces a señalar la contingencia —y al mismo tiempo, la estabilidad— de estas distribuciones.

Pero otras autoras de esta tercera ola también se encargan de señalar cómo la movilización legal tiene efectos simbólicos interesantes, pese a que no genere efectos materiales medibles, y cómo la organización misma en torno al litigio tiene efectos transformadores en la vida de las mujeres y sus primeras conquistas (juridificadas) de lo público. Esta tercera ola genera entonces metaexplicaciones y análisis retrospectivos de lo que hemos logrado: cómo nos hemos movilizad, de dónde vienen esos marcos organizativos, qué hemos ganado y perdido con el Derecho, pero, además, por qué el Derecho nos sirve y nos traiciona.

Una línea transversal a estos distintos momentos es la relacionada con el género y la educación jurídica. Existe una correlación interesante entre el cambio constitucional y la preocupación por la renovación en la educación legal. La mirada de género es pionera en los análisis de currículos ocultos y agendas pedagógicas que reproducen la desigualdad en los salones de clase y esto se hace visible en la producción bibliográfica y la producción de las profesoras asociadas al campo. Un número importante de mis colegas se ha dedicado a generar manuales de educación jurídica inclusiva, libros de casos para enseñar las áreas tradicionales del Derecho con perspectiva de género y promover prácticas horizontales y empáticas en las clases, contrarias a los principios de jerarquía y autoridad propios de la educación jurídica tradicional. Un dato importante es entonces que varias de las autoras líderes en el campo tienen como segunda área de producción la educación jurídica. El género y la renovación de las prácticas de enseñanza van entonces de la mano. Esto, por supuesto, es un intento por hacer de la academia jurídica y la educación de los y

las abogadas un elemento determinante en el avance de la lucha contra la discriminación.

Por supuesto, estas etapas no implican un trayecto lineal y, por lo contrario, son discontinuas. Aun ahora tenemos trabajos que impulsan reformas normativas o denuncian brechas, mientras se producen reflexiones teóricas robustas que logran explicar cómo opera el Derecho en la desigualdad.

Pero una observación interesante que nos permiten hacer los datos es que la mayoría de la producción del campo ha permanecido en el punto de vista externo. Las cifras son contundentes sobre cómo los trabajos en Sociología del Derecho o los estudios empíricos triplican en número nuestra producción en Dogmática Jurídica. Eso implica que, como campo, hemos respondido al momento inicial de nuestra consolidación haciendo análisis de la eficacia de las normas que hablan sobre las mujeres o los efectos diferenciales que normas que se pretenden neutras generan sobre nosotros. Poco hemos hecho por producir lecturas feministas de las instituciones jurídicas que logren desestabilizar los cánones ortodoxos con otras formas de pensar y hacer el Derecho. Esto, sin lugar a duda, es una deuda a gritos en espacios sociales donde la discusión sobre la equidad de género ha ganado terreno y necesita el desarrollo de protocolos, procesos y normas con perspectiva feminista: cómo se opera la inversión de la carga de la prueba en procesos de acoso; cómo se escriben sentencias con perspectiva de género y cómo se hacen análisis jurídicos feministas. En el mundo ya hay unos ejemplos bien definidos que necesitamos empezar a explorar y a transitar.

Finalmente, poco hemos hecho por generar lecturas críticas dentro de nuestro mismo campo. Se analizan los desarrollos normativos, pero no se señalan los contextos de movilización que hay detrás de ellos. Los feminismos son diversos y variados, por lo que es importante empezar a localizar los trabajos desde el mismo campo, a mostrar diferencias y contrastes y a plantear esquemas de *accountability* de nuestros avances. Este trabajo ya muestra que hemos progresado mucho. Nos queda pues el siguiente paso.

BIBLIOGRAFÍA

- ABADÍA, M. (2012a), “Una reconstrucción histórica del derecho constitucional a la vida como barrera a la destipificación del aborto”, en ALVIAR, H. (co-ord.), *Perspectivas contemporáneas en la investigación jurídica*, Bogotá, Ediciones Uniandes.
- (2012b), “Usos y abusos del sistema penal”, en *Revista de Estudios Sociales*, (42), pp. 104-117. DOI: Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.7440/res.42.2012.10>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- ALVIAR GARCÍA, H. (2002), “Aproximaciones feministas al Derecho Comercial”, en *Revista de Derecho Privado*, (27), pp. 5771. Recuperado de <https://derechoprivado.uniandes.edu.co/components/com_revista/archivos/derecho_privado/pri224.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- ALVIAR GARCÍA, H. y I. C. JARAMILLO SIERRA (2012), *Crítica jurídica: El análisis distributivo como alternativa al legalismo liberal*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- BONILLA MALDONADO, D. E. (comp.) (2015), *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- BUCHELY IBARRA, L. F. (2014), “Género y Constitucionalismo: Una mirada feminista al derecho constitucional colombiano”, en *Ciencia Política*, 9(18), 83-107, Recuperado de <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/52309/0>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].
- CASTRO, M. V. (2015), *Derecho, espacio y poder. Una aproximación a la geografía legal desde el análisis distributivo del derecho*, Tesis de Doctorado en Derecho, Bogotá, Universidad de los Andes.
- CÉSPEDES-BÁEZ, L. (2010), “Las limitaciones de las palabras de los jueces. El intento fallido del Auto 092 de 2008 de caracterizar la violencia sexual en contra de las mujeres como un crimen de lesa humanidad en el conflicto armado colombiano”, en *Revista de Derecho Público* (24), pp. 1-14. Recuperado de <https://derechopublico.uniandes.edu.co/components/com_revista/archivos/derechopub/pub89.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- CORREA FLÓREZ, M. C. (2017), *La legítima defensa en situaciones de confrontación. La muerte del tirano de casa*, Bogotá, Temis y Ediciones Uniandes.
- CVlac de Ana Milena Montoya (2016), *Colciencias*. Disponible [en línea] <https://scienti.minciencias.gov/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000513733> [Fecha de consulta: julio de 2020].

- FORREST, D. (2016), "We're here, we're queer, and we're not going shopping': Changing gay male identities in contemporary Britain", en *Dislocating masculinity: Comparative ethnographies* (pp. 109-122), Taylor & Francis.
- FRIEDMAN, E. J. (2009), "Re(gion)alizing women's human rights in Latin America", en *Politics & Gender*, 5(3), 349-375. DOI: Disponible [en línea] <https://doi.org/10.1017/S1743923X09990171> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- GARLAND, F. (2015), "Gender Imbalances, Economic Vulnerability and Cohabitation: Evaluating the Gendered Impact of Section 28 of the Family Law (Scotland) Act 2006", en *Edinburgh Law Review*, 19(3), 311-332. DOI: Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.3366/elr.2015.0293>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- GÓMEZ, M. M. (2009), "De las heterosexualidades obligatorias a los parentescos alternativos", en *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, pp. 82-103. Recuperado de <http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_5.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- GOYES MORENO, I., y M. HIDALGO OVIEDO (2007), *Principios de Derecho Laboral: Líneas jurisprudenciales*, San Juan de Pasto, Editorial Universidad de Nariño.
- JARAMILLO SIERRA, I. C. (2006), "Reforma legal, feminismo y patriarcado en Colombia: el caso de la ley de cuotas para mujeres en cargos de alto nivel de la Rama Ejecutiva", en CABAL, L. y C. MOTTA (comps.), *Más allá del derecho. Justicia y género en América Latina*, Bogotá, Siglo del hombre Editores, pp. 59-144.
- (2013), *Derecho y familia en Colombia. Historias de Raza, género y propiedad 1540-1980*, Bogotá, Ediciones Uniandes.
- (2015), "Un examen a los intercambios académicos más allá de la división entre norte y sur", en *Geopolítica del conocimiento jurídico*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- JARAMILLO SIERRA, I. C. y T. ALFONSO SIERRA (2008), *Mujeres, cortes y medios. La reforma judicial de aborto*, Bogotá, Ediciones Uniandes.
- LEMAITRE RIPOLL, J. (2009a), *El derecho como conjuro: Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- (2009b), "Legalismo feminista: Los derechos de las mujeres en los años 90", en *El derecho como conjuro: Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- LEÓN, M. (comp.) (1994), *Mujeres y participación política. Avances y desafíos en América Latina*, Bogotá, Tercer Mundo Editores. Recuperado de <<http://www.bdigital.unal.edu.co/47759/>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

- MACKINNON, C. A. (2012), "Foreword", en *Feminist Constitutionalism. Global Perspectives*, Cambridge University Press.
- MACROBERTS, M. H. y B. R. MACROBERTS (2010), "Problems of citation analysis: A study of uncited and seldom-cited influences", en *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 61(1), pp. 1-12. DOI: Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.1002/asi.21228>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- MOSER, C. (2012), *Gender planning and development: Theory, practice and training*, Routledge.
- OLSEN, F. E. (1983), "The family and the market: A study of ideology and legal reform", en *Harvard Law Review*, 96(7), pp. 1497-1578. DOI: Disponible [en línea] <<http://dx.doi.org/10.2307/1340916>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- PÁEZ, A. (2017), "Gray literature: An important resource in systematic reviews", en *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), pp. 233-240. DOI: Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.1111/jebm.12266>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- PORRAS SANTANILLA, L. C. (2018), "*Viviendo del rebusque*": *A study of how law affects street rebuscadores in Bogotá (tesis de Doctorado en Filosofía y Derecho)*, Ottawa, Canadá, University of Ottawa. DOI: Disponible [en línea] <<http://dx.doi.org/10.20381/ruor-21577>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- QUINTERO, B. (2006), "Las mujeres colombianas y la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Participación e Impactos", en *Reformas constitucionales y equidad de género. Informe final Seminario internacional Santa Cruz de la Sierra, 21, 22 y 23 de febrero de 2005*, CEPAL, pp. 269-285. Recuperado de <https://www.cepal.org/mujer/reuniones/Bolivia/Beatriz_Quintero.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- RAMÍREZ BUSTAMANTE, N. (2007), "Ley 581 de 2000. ¿Ganamos o perdimos?", en *Revista Opinión Jurídica*, 6(11), pp. 87-114. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v6n11/v6n11a6.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- ROA, M. y B. KLUGMAN (2018), "Seeking Social Change in the Courts. Tools for Strategic Advocacy", en *Women's Link Worldwide*. Disponible [en línea] <<https://www.womenslinkworldwide.org/en/files/3043/seeking-social-change-in-the-courts-tools-for-strategic-advocacy.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- RODRÍGUEZ PIZARRO, A. N. y M. E. IBARRA MELO (2013), "Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar", en *Sociedad y Economía*, 24, pp. 15-46. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n24/n24a02.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

- RODRÍGUEZ-RUIZ, B. y R. RUBIO-MARÍN (2012), "On parity, independence and Women's Democracy", en BAINES, B., D. BARAK-EREZ y T. KAHANA (eds), *Feminist Constitutionalism. Global Perspectives*, Cambridge University Press.
- RUPP, L. J. y V. TAYLOR (1999), "Forging feminist identity in an international movement: A collective identity approach to twentieth-century feminism", en *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 24(2), pp. 363-386. DOI: Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.1086/495344>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- SALAS, N. (2016), *Consideraciones de Política Pública Trans: trayectorias y cambio social*, Tesis de Magíster en Políticas Públicas, Cali, Universidad del Valle.
- TAMAYO JARAMILLO, J. (2006), "El nuevo Derecho, el escepticismo ante las normas y el uso alternativo del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 36(105), ps. 361-397. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2367467.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- TAYLOR, W. K. (2018), "Ambivalent Legal Mobilization: Perceptions of Justice and the Use of the Tutela in Colombia", en *Law & Society Review*, 52(2), pp. 337-367. DOI: <<https://doi.org/10.1111/lasr.12329>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- VALENCIA VILLA, H. (1987), *Cartas de batalla: Una crítica del constitucionalismo colombiano*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- VERGARA-FIGUEROA, A. (2018), *Afrodescendant Resistance to Deracination in Colombia. Massacre at Bellavista-Bojayá-Chocó*, Suiza, Palgrave MacMillan.
- WILLS, M. E. (2007), *Inclusión sin representación. La irrupción política de las mujeres en Colombia. 1970-2000*, Bogotá, Norma.
- ZHAO, D. y A. STROTMANN (2016), "Dimensions and uncertainties of author citation rankings: Lessons learned from frequency-weighted in-text citation counting", en *Journal of the Association for Information Science & Technology*, 67(3), pp. 671-682. DOI: <<https://doi.org/10.1002/asi.23418>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

ÍNDICE DE GRÁFICOS, IMÁGENES Y TABLAS

Gráfico 1. Temas y problemas de investigación con perspectiva de género o feminista.

Gráfico 2. Densidad de campo: correlación del volumen de producción académica y con autores/as recurrentes.

Gráfico 3. Tipo de intervención en D. y G.

Gráfico 4. Intervenciones en las áreas tradicionales. Tipo de producción por campo.

Imagen 1. Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Hojas de vida científicas de Colciencias.

Imagen 2. Distribución geográfica de la producción de D. y G.

Tabla 1. Tipo de producción.

Fecha de recepción: 3-6-2019.

Fecha de aceptación: 27-7-2020.

De pedagogías y paisajes: Esculturas e instalaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un análisis interdisciplinario¹

ANDREA L. GASTRON²

RESUMEN

En el presente trabajo, nos proponemos analizar cuáles son las características de las obras de arte presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular las representaciones escultóricas e instalaciones que acompañan la carrera académica en derecho, desde una mirada interdisciplinaria en ciencias sociales (jurídica y sociológica crítica, reflexiva y de género).

Para ello, hemos procedido al relevamiento de veinte obras plásticas: doce estatuas, monumentos y bustos pertenecientes a la colección permanente y dos instalaciones temporarias exhibidas al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y seis obras ubicadas en zonas aledañas.

Observamos que las obras plásticas vinculadas a la justicia y al derecho forman parte de los dispositivos visuales que conforman el escenario habitual de actuales y futuros operadores jurídicos.

¹ La autora agradece a Claudia Aguilar, Wilson Alves de Souza, Michelle Chavez Stefanelli, Helena Distéfano, Lidia Ferreiro, Zulma García Cuerva, Fernando Gastron, Estefanía Giaccone, Sergio Lobosco, Carmen Maza, Horacio Otegui y Ricardo Rabinovich-Berkman por sus generosos aportes e ideas al presente trabajo.

² Posdoctora en Estudios de Género en dos oportunidades (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - UCES). Doctora en Sociología (Universidad de Buenos Aires - UBA). Especialista en Sociología Jurídica (UBA). Abogada y procuradora (UBA). Profesora y vicedirectora del Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho (UBA). Dirige la investigación "Las representaciones escultóricas de la Justicia en Buenos Aires" (Proyecto UBACYT 20020150100152BA). Correo electrónico: andrea-gastron@hotmail.com.

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

En general, las obras plásticas exhibidas al interior de la Facultad, si bien se encuentran localizadas en un contexto latinoamericano y periférico, se asocian a una estética del derecho propia de la cultura occidental europea. Asimismo, ellas se vinculan a los roles y estereotipos de género en la sociedad: mientras que, en muchos casos, refuerzan los status y roles tradicionales de varones y mujeres, en otros casos (los menos), los cuestionan.

PALABRAS CLAVE

Escultura - Género - Derecho.

Pedagogies and Landscapes: Sculptures and *Installations* of the University of Buenos Aires Law School. An Interdisciplinary Analysis

ABSTRACT

The present paper aims to analyze and reflect on the characteristics of the pieces of art present in teaching-learning processes, in particular sculptures representations and installations accompanying the academic career in law, from an interdisciplinary perspective in social sciences (critical juridical sociological, reflexive and gender).

To that end, we have proceeded to gather twenty plastic works: twelve statues, monuments and busts belonging to the permanent collection and two temporary installations exhibited inside the UBA School of Law, and six pieces located in nearby areas.

We observed that plastic works related to justice and law are part of the visual devices that make up the daily scenario of current and future legal operators.

In general, sculptures exhibited inside the School of Law, although located in a peripheral Latin-American context, are associated with an aesthetic of the Western European culture. Besides, they are related to gender roles and stereotypes in society: in many cases they reinforce

traditional masculine and feminine status and roles, while in a few number of cases, they question them.

KEYWORDS

Sculpture - Gender - Law.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad de las pantallas, un mundo visual por excelencia, aquello que las personas vemos es a menudo tanto o más importante para nuestra percepción de la realidad jurídica y social que aquello que leemos o escuchamos.³ Es decir, aprendemos tanto del paisaje como de los textos, del escenario como del discurso, del entorno como de las palabras dichas y los silencios sospechados.

El mundo del derecho también se vale de imágenes: para imponer un orden jurídico no es suficiente con la promulgación de un conjunto de normas positivas coercitivas, siendo necesario construir un escenario en el que se despliega el “drama judicial” (Tedesco, 2007). De manera que ciertos dispositivos van conformando una *estética del derecho* (González García, 2016), la cual está integrada por manifestaciones visuales y plásticas de toda índole, como la pintura, la escultura, la fotografía, la arquitectura, la moda, etc.

Estas imágenes acompañan, como telón de fondo, los desarrollos de los procesos judiciales, y no en menor medida, forman parte de los mecanismos a través de los cuales se gestan y desenvuelven las categorías y contenidos propios de la normativa, y sobre todo, de las prácticas jurídicas.

Sin embargo, pese a la preponderancia que adquirió el sentido de la vista por sobre los otros sentidos en el mundo actual, la literatura existente sobre la enseñanza del derecho no siempre advierte acerca del

³ En momentos en que este artículo está siendo revisado para su publicación, el mundo entero se encuentra afectado por la pandemia causada por el COVID-19. La actual coyuntura, que ha provocado la implementación de diversos grados de aislamiento social en la mayoría de los Estados, no ha hecho sino reforzar esta situación, multiplicando con creces el tiempo que pasan los individuos frente a sus dispositivos electrónicos (y por consiguiente, también siendo atravesados por ellos).

impacto visual del ambiente en que dicha enseñanza se despliega, al interior de las casas de estudio.

Por otro lado, la colocación de obras plásticas en las instituciones educativas y su significación no son acompañadas, en términos generales, por ningún proceso reflexivo crítico al interior del aula que dé cuenta de la existencia e importancia de estas fuentes no formales del derecho, al menos como parte de la educación jurídica institucional (obligatoria). La estética del derecho no forma parte de los contenidos a ser impartidos en clase: ella está siempre “fuera del programa”.⁴

El hecho es que analizar qué figuras adornan las aulas y salones universitarios, qué características manifiestan o en qué lugares se encuentran ubicadas es fundamental para una mejor comprensión sobre los procesos formativos de los futuros egresados/as en derecho, porque informa sobre el poder simbólico que tienen las imágenes en la sociedad, lo cual tienen consecuencias materiales muy concretas.

Para nuestro análisis, procedimos a relevar y fotografiar veinte obras plásticas: doce estatuas, monumentos y bustos pertenecientes a la colección permanente y dos instalaciones temporarias exhibidas al interior de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y seis obras ubicadas en zonas aledañas.

Las obras seleccionadas no constituyen una muestra representativa del universo conformado por la estatuaría pública asociada al derecho, ya que nuestra propuesta no tiene a la medición como un objetivo a lograr, sino que busca comprender (en sentido weberiano) qué características presentan dichas obras y cómo se insertan en el paisaje habitual de las alumnas, alumnos y profesores en derecho. Por esta razón, las técnicas de investigación empleadas responden a los criterios de la metodología científico-social cualitativa: la observación *in situ* y el registro fotográfico.

⁴ De acuerdo con los especialistas, por lo general los procesos de enseñanza del derecho son a-críticos: se caracterizan por la promoción de la adquisición memorística de normas, carentes de perspectivas críticas y altamente formalistas (GONZÁLEZ, Lista *et al.*, 2011). A ello debe sumarse que el sistema jurídico educativo suele centrarse en las fuentes formales del derecho, leyes y textos básicos, conformando una verdadera “tradicación libresca” (FUCITO, 2014).

De manera que las fotografías que ilustran el trabajo no presentan, en general, una estética artística cuidada: nuestro interés se centra, en cambio, en conocer cómo transitamos cotidianamente por la Facultad quienes actuamos, intervenimos e incluso transformamos los entornos, el ambiente, las escenografías del derecho. Y también, en pensar cómo ellos nos transforman a nosotros/as.

Hay en estas imágenes placas o letras faltantes, plantas o macetas vacías, personas fuera de foco, e intencionalmente estos elementos no han sido suprimidos ni retocados digitalmente. Las fotografías han sido registradas desde un celular de mediana calidad, tal como el que probablemente tengan los propios estudiantes de la Facultad al tomarse una *selfie*. Porque precisamente así es como se ve la realidad social en el siglo XXI, desde una Universidad pública.

Por su parte, y para responder a un objeto de estudio de cierta complejidad, construimos un marco teórico conformado por diversas disciplinas. En primer lugar, y tomando en consideración la necesidad de reflexionar sobre cuestiones atinentes a la sociología de la educación, adoptamos una perspectiva sociológico-jurídica crítica, en contraposición con la concepción dogmático-normativista: el derecho queda expuesto en ella como un campo de batalla, en el cual los agentes luchan para obtener el dominio utilizando el mayor capital simbólico y recurriendo a diferentes estrategias (Bourdieu, 1999, cit. en Gerlero, 2018).

En segundo lugar, recogimos ciertas nociones provenientes de la sociología del arte. En este contexto, el arte es caracterizado como un ámbito estructurado y atravesado por luchas y tensiones; la “legitimidad” de ciertos bienes considerados como “obras de arte” en un momento dado y las condiciones sociales que hacen a sus modos de producción y apropiación son asimismo cuestionados (Raffin, 2016).

Y dado que todos estos conflictos tienen consecuencias en la distribución desigual de los roles de género en la sociedad, nuestra mirada pone en cuestión la subordinación de las mujeres como colectivo social. Es decir que nuestro abordaje adopta también, como marco teórico, la perspectiva de género.

I. LAS FACULTADES DE DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LA PERSONA SOCIAL

Las facultades de derecho constituyen en el presente el lugar donde se lleva a cabo la formación de los operadores y operadoras jurídicos y el ámbito legitimado por el sistema jurídico en el cual se adquieren ciertos conocimientos (especialmente teóricos) que luego van a ser requeridos para el ejercicio de la profesión.

Pero esto no siempre fue así: a lo largo de la historia, y hasta que se consolidaran en las postrimerías del Medioevo europeo las universidades como espacios para el intercambio de saberes, la abogacía era un conocimiento que se transmitía, al igual que otros saberes particulares (como la medicina o la teología) en el seno de corporaciones, gremios o fraternidades de maestros y discípulos, lo cual era congruente con las principales tendencias de la forma de vida característica del momento de surgimiento de los burgos (Tünnermann Bernheim, 2003). Fue recién a partir del siglo XI, cuando tuvo lugar en Bologna “el inicio de una enseñanza libre e independiente de la escuela eclesiástica”,⁵ y especialmente del siglo siguiente, que las universidades comenzaron paulatinamente a asumir el monopolio en la trasmisión del conocimiento jurídico de manera sistemática.

En el momento actual, las clases presenciales concebidas como espacios de intercambio educativo no continúan monopolizando la formación jurídica, a la par que se van consolidando nuevos mecanismos de enseñanza-aprendizaje mediatizados tecnológicamente (educación a distancia, clases en tiempo real a través de plataformas digitales, etc.): los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje del derecho conviven hoy dentro de un sistema “híbrido” en el cual la educación virtual se complementa con la presencial (Castells, 2019).⁶

⁵ De acuerdo con la página web oficial de la Università di Bologna, el año que se toma como fundación convencional de la Universidad es 1088. Disponible [en línea] <<https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/luniversita-dal-xii-al-xx-secolo>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].

⁶ Al respecto, Manuel Castells (2019) caracteriza al modelo universitario actual como un sistema donde se alternan las clases presenciales con la interacción virtual entre docentes y estudiantes, a través de internet, correo electrónico, etc. De acuerdo con su diagnóstico, cabe esperar que, en el futuro, el desarrollo de las inteligencias artificiales transforme aún más la enseñanza universitaria, por ejemplo, a través de la

O sea que, por el momento, y pese a las abruptas transformaciones acaecidas durante el corriente año 2020, la educación jurídica no está divorciada de un escenario que incluye una serie de espacios físicos que fueron especialmente contruidos y ornamentados para dicho fin.⁷

Si bien desde un punto de vista práctico no es posible efectuar una distinción tajante en los procesos de formación de la persona social de los operadores jurídicos, desde una perspectiva heurística se pueden distinguir dos procesos: socialización (anticipada) y educación (Agulla, 1984).

El proceso de socialización se refiere al aprendizaje de roles y adquisición de status por la mera participación en las estructuras sociales. Es un *proceso de con-formación*, es decir, de formación-con (otros/as), dado por dicha participación en las estructuras sociales de los agrupamientos sociales (Agulla, 1984).

Por su parte, el proceso de educación alude al aprendizaje de roles y adquisición de status debido a la comunicación de determinados contenidos culturales que da un educador/a a un educando/a en vista de

incorporación de hologramas, los vínculos directos con los archivos de cualquier parte del mundo, la capacidad de traducción automática de todo tipo de documentos, etc. No obstante, lo esencial seguirá siendo, para el reconocido experto, la calidad de los profesores y estudiantes, y una gestión al servicio de los estudiantes y de la sociedad.

⁷ Es tanta la fuerza de la vinculación entre la educación legal y su entorno que, aun en los meses en los cuales la totalidad de las actividades académicas se realizan *on line*, las facultades de derecho continúan exhibiendo en sus canales de comunicación imágenes asociadas a los ámbitos tradicionales de enseñanza. A modo de ejemplo, el sitio web oficial de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: <<http://www.derecho.uba.ar/>>, ostenta una abrumadora mayoría de fotografías que muestran espacios claramente identificables con su sede edilicia. Al respecto, hemos contabilizado las imágenes correspondientes a la página de Inicio y a sus ocho pestañas principales (Institucional, Académica, Investigación, Extensión, Internacionales, Publicaciones, Biblioteca y Posgrado). Descontando los casos de Publicaciones y Biblioteca, por razones obvias (allí se muestran únicamente portadas de revistas, libros y estanterías), en las siete pestañas restantes, de un total de cuarenta y siete imágenes, treinta y ocho corresponden a espacios físicos y objetos propios de la Facultad o sus plazas, calles o veredas adyacentes. Se ven en ellas, pues, distintas fachadas del edificio, escalinatas, salones, aulas, pasillos, faroles, columnas, oficinas, ventanas, puertas, muebles, carteles, obras de arte, escritorios, pizarrones, plazas vecinas, etc., con o sin personas. Las nueve imágenes restantes corresponden a primeros planos de personas o computadoras, o partes de cuerpos de personas de sexo masculino ataviadas con elementos de indumentaria o accesorios típicamente asociados a la profesión (camisa, corbata, lapicera, papeles, portafolios) [Fecha de consulta: 24-6-2020].

un fin, y que constituye una *situación de aprendizaje*. Se trata de un *proceso de trans-formación*, es decir, de formación-trans (más allá, cambio), en razón de un fin o meta educativa (Agulla, 1984).

A su vez, el término “socialización anticipada” designa un proceso por el cual un individuo adopta los valores del grupo al que aspira, y al cual todavía no pertenece. Se trata de un comportamiento sociológico relativamente frecuente, que se observa en general en investigaciones referidas, por ejemplo, a los estudiantes universitarios. Esta adaptación anticipada parece facilitarles su acceso a dicho grupo y su integración una vez que se ha llegado a formar parte de él (De la Fuente y Sánchez Martín, 2000).

El concepto está asociado al de *grupo de referencia*, grupo que constituye una referencia normativa y un marco de comparación y distinción de la persona con respecto al resto del colectivo social. Si bien el proceso de socialización anticipada es el resultado de la educación formal, Merton enfatiza la importancia en ella de un aspecto que hoy llamaríamos el *currículum oculto*, es decir una preparación implícita, inconsciente e informal (Merton, 1968, p. 345, cit. por De la Fuente y Sánchez Martín, 2000).

Este *currículum oculto* se vale de un sinnúmero de dispositivos visuales, los cuales incluyen, decididamente, a las obras plásticas que se exhiben en los espacios arquitectónicos de socialización y educación, y operan como puentes entre ambos procesos formativos de la persona social.

II. LAS REPRESENTACIONES DEL DERECHO Y LA JUSTICIA

Según adelantamos, en el presente trabajo nos vamos a centrar en las representaciones escultóricas y algunas instalaciones que adornan la actual sede de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires,⁸ tanto de carácter permanente como temporario.⁹

⁸ En la actualidad, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires alberga las siguientes carreras de grado: Abogacía, Traductorado público, Caligrafía pública y Profesorado para la enseñanza media y superior en ciencias jurídicas. En ella se ofrecen, además, múltiples actividades de posgrado, entre las que se destacan el Doctorado y Posdoctorado, maestrías, carreras de especialización, programas de actualización, cursos independientes, cursos intensivos y el Programa de educación a distancia. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/> y <<http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/acercade.php>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].

⁹ En rigor de verdad, toda obra escultórica es temporaria por definición. Por otro lado, varias de las esculturas o monumentos “permanentes” cuyas fotografías acompañamos

El sitio elegido obedece, en primer lugar, a razones históricas y sociales: siendo de acceso público, no arancelada, libre y laica, la Universidad de Buenos Aires es considerada la más importante de nuestro país, tanto por su prestigio académico como por su mayoritaria población estudiantil.

Por otro lado, la Facultad concentra, entre sus graduados, a quienes han ocupado los puestos de decisión política más importantes en los tres poderes del Estado a lo largo de la historia argentina.¹⁰ Como dice Tulio Ortiz [en línea], ella se consolidó desde sus tiempos fundacionales como un espacio de formación de la clase dirigente, teniendo un rol central en la construcción del Estado moderno.¹¹

No sorprende, por consiguiente, que este poder simbólico se manifieste, lógicamente, también a nivel visual: una galería de fotografías de quince expresidentes de la Nación egresados de la casa puede verse no bien se entra por una de las puertas de acceso laterales al edificio, puerta que, si bien puede ser traspuesta por cualquier persona, ha sido tradicionalmente utilizada para el ingreso de los profesores y profesoras de la Facultad (ver imagen en la página siguiente).

Aunque no es nuestro propósito definir aquí qué es la escultura, nos gustaría referirnos someramente a la caracterización que de ella hace Friedrich Hegel, ya que esta caracterización ha tenido cierta influencia en la consideración posterior del arte escultórico por los autores que hacen de la estética su punto de partida para la reflexión filosófica y científica.

fueron oportunamente reubicadas, siendo desemplazadas de las anteriores sedes de la Facultad y trasladadas a su sede actual. Sin embargo, la distinción entre obras permanentes y temporarias resulta un criterio útil de clasificación por razones que detallaremos oportunamente, y que se refieren especialmente al grado de legitimidad que las mismas detentan. Por lo tanto, hemos decidido mantener aquí ese criterio.

¹⁰ Más aún, el actual Presidente Alberto Fernández no sólo es abogado y profesor de la Facultad, sino que en muchas de sus apariciones públicas ha reivindicado su posición como docente de la Universidad pública (por ejemplo, durante la campaña presidencial de 2019). De hecho, ha continuado dando clases después de haber asumido la primera magistratura del país, el 10 de diciembre.

¹¹ Según el autor mencionado, simultáneamente, ella se ha conformado como un ámbito de cuestionamiento a las élites dirigentes (ORTIZ, en línea).

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

RETRATOS DE EXPRESIDENTES ARGENTINOS EGRESADOS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES A LO LARGO DEL TIEMPO. HALL DE ENTRADA (DETALLE)



Fotografía: Andrea L. Gastron (2019)

Para el citado autor, la escultura “es el arte propiamente dicho del ideal clásico como tal” (Hegel, 1989; 518), y su auténtico apogeo, el punto de su mayor perfección, aparece con la cultura griega, cuya imagen escultórica “es en conjunto monocroma, labrada en mármol blanco (...), y que sólo se sirve de las formas espaciales de la figura humana y no de la coloración pictórica” (Hegel, 1989; 516 y 517).

En este sentido, es innegable la influencia de la estética grecorromana en las representaciones escultóricas posteriores de Justicia. Evidentemente, en Occidente, el arte de las antiguas civilizaciones de Grecia y

Roma continúa teniendo hoy una gran vigencia, e impacta en la mirada de los espectadores modernos, aun cuando no seamos conscientes de esta situación (Beard, 2019).

Al igual que en el resto de Occidente, en Buenos Aires, las representaciones de la justicia y las de otras virtudes que a ella se asocian (como la verdad) son generalmente personificadas a través de cuerpos considerados femeninos, ajustados a los cánones de belleza europea, así como a ciertas características asociadas históricamente con los roles de las mujeres.

De acuerdo con algunos autores, Fortuna y Justicia son mujeres, es decir personificaciones femeninas de conceptos complejos, debido a una particularidad que tienen el pensamiento y la lengua griegos, continuada luego en la latina, que consiste en formar sustantivos abstractos que son indistinguibles de la designación de divinidades femeninas (Gombrich, 1971, cit. por González García, 2016).

No obstante, ya desde antiguo, encontramos en la historia ejemplos en los cuales la justicia era representada en cuerpos andróginos o varoniles. Así, en la región mesopotámica, aparecía simbolizada a través de dioses varones de naturaleza solar, resultando habituales las personificaciones artísticas del Dios-Juez sentado en su trono, con un cetro y una vara de medir como atributos iconográficos distintivos (Rodríguez López, 2006).

Lo mismo ocurre en otras culturas. Por ejemplo, en las cosmovisiones umbanda y candomblé, de origen afro-brasileño, el orixá de la Justicia es Xangô, representado como un varón que sostiene el hacha de doble filo.¹²

¹² La mitología que dio origen a Xangô se basa en un rey de la región del Río Níger, que pudo haber vivido probablemente durante el siglo XIII. Su figura quedó asociada al sentido de la justicia por un relato en el cual se narra que, al ser atacado por un ejército enemigo, Xangô golpeó su hacha contra el piso de piedra, y las chispas producidas mataron a los líderes rivales, pero perdonaron a sus soldados. Es interesante destacar que, a pesar de su representación viril, Xangô huye completamente a los padrones de género masculino propios de las sociedades patriarcales: se lo caracteriza como muy vanidoso y elegante, trenzando sus cabellos como los de una mujer (VIGORITO DRIGO, 2020).

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

XANGÔ, DE HORACIO OTEGUI. IMAGEN OBSEQUIADA A WILSON ALVES DE SOUZA CON MOTIVO DEL HOMENAJE QUE LE FUERA REALIZADO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA¹³



Fotografía: Wilson Alves de Souza (2019)

Teniendo ahora en cuenta las obras escultóricas emplazadas en la Facultad, cabe referirnos, en primer término, a un gigantesco grupo escultórico, datado en 1953 y emplazado en el Salón de Pasos Perdidos,

¹³ Tanto el autor como el destinatario de la imagen están ligados estrechamente a la Facultad de Derecho. Horacio Otegui es poeta y pintor, ha expuesto en ámbitos que incluyen las instalaciones de la propia Facultad, y su obra artística revela una especial dedicación a temas relacionados con los derechos humanos y la justicia en general; por otro lado, aquella constituye su lugar de trabajo habitual, en tanto forma parte del *staff* administrativo de la mencionada casa de estudios. Wilson Alves de Souza, por su parte, es un jurista brasileño de amplia y reconocida trayectoria judicial y docente; es Doctor de la Universidad de Buenos Aires, habiendo elaborado su tesis en el área del derecho procesal constitucional, y se desempeña como profesor en el Doctorado en Derecho de la UBA.

elaborado por Carlos de la Cárcova y Roberto Capurro, que representa a la Justicia (el más joven) y la Libertad (el de más edad)¹⁴ en sendos cuerpos varoniles monumentales (*Fuente*: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, en línea).

El tamaño y las proporciones de estos cuerpos, y el hecho de que se presenten de a par, podría sugerirnos que se trata de dos *colosos*, denominación que suele reservarse para ciertas construcciones sumamente sólidas de origen griego muy antiguo, generalmente realizadas en cemento, piedra o bronce, que representan figuras humanas o animales (o, a veces, la combinación de ambas) y son utilizadas para transmitir ciertos valores como fortaleza, belleza, libertad y/o representatividad, con fines decorativos y comunicativos.¹⁵ En la ciudad de Buenos Aires encontramos varios ejemplos, como los relojes colosales del exedificio Biol (frente a la Plaza del Congreso) y el edificio Siemens (en diagonal a la Plaza de Mayo), la Palas Atenea montada en la quadriga situada en el Congreso, la emplazada sobre la Pirámide de Mayo, que simboliza la libertad, la ubicada en el exedificio La Prensa, que representa el ideal de la libertad de prensa, la Venus y el Apolo situados en el edificio “La Inmobiliaria” (primera compañía de seguros de capitales nacionales), etc. (Ferreiro, 2019).

Por otro lado, el marcado detalle de sus músculos, sumamente atléticos, que denotan un intenso trabajo físico, sugerirían su coherencia con el modelo estético eugenésico; esta hipótesis estaría en concordancia con el momento histórico de su emplazamiento en el edificio¹⁶ y el auge del estilo arquitectónico fascista-racionalista, vinculado al neoclasicismo y al historicismo.

¹⁴ *Fuente*: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Dirección de Relaciones Institucionales (2008). El mismo grupo escultórico ha recibido también las denominaciones de “El alumno” (para la obra de De la Cárcova) y “El profesor” (para la de Roberto J. Capurro). Fuente de información: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Asuntos institucionales, Galería de Arte, Pasos perdidos [en línea].

¹⁵ Con motivo del presente trabajo, consultamos con la especialista en el tema Lidia Ferreiro, quien avaló la presente conjetura (en mail personal con la autora fechado el día 19-11-2019).

¹⁶ Agradecemos la sugerencia de esta interesante conjetura a Ricardo Rabinovich-Berkman (en conversación personal con la autora).

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

GRUPO ESCULTÓRICO QUE REPRESENTA “LA JUSTICIA Y LA LIBERTAD”, DE CARLOS DE LA CÁRCOVA Y ROBERTO CAPURRO. HALL DE PASOS PERDIDOS



Fotografía: Michelle Chavez Stefanelli (2016)



Fotografía: Sergio Lobosco (2018)

No obstante, al menos en el noventa por ciento de las representaciones iconográficas occidentales, la justicia aparece representada como una mujer (González García, 2016). Este dato es fundamental desde el punto de vista sociológico-jurídico, e implica que para analizar la estética del derecho es necesario entonces adoptar un enfoque de género.

Asumir un enfoque de género implica pensar los cuerpos en su dimensión cultural y no únicamente biológica, y aceptar que lo masculino y lo femenino son parte de un aprendizaje que incluye no solo lo que se dice directamente, sino también aquello que surge por medio de ciertas disposiciones implícitas en el lenguaje, en la distribución del trabajo, en el diseño de los espacios y de los objetos, en los criterios estéticos, en la relación con el cuerpo, etc. Y fundamentalmente, supone definir el género como una herramienta conceptual semejante a una lente que nos permite adquirir una perspectiva sobre las situaciones sociales y la experiencia biográfica que focaliza los procesos sociales más que las condiciones estáticas, enfatizando los aspectos políticos que sostienen la definición de lo femenino, lo masculino (Brigeiro, 2016) y lo inter-transsexual, en diferentes esferas de la vida social.

En este sentido, cabe señalar que la gran mayoría de estas obras plásticas no han sido proyectadas o moldeadas por escultoras, y salvo excepciones, como el caso emblemático de Lola Mora, hasta hace muy poco tiempo era prácticamente inexistente una estatuaria elaborada por mujeres en las calles de Buenos Aires. Las esculturas, bustos y monumentos emplazados en la Facultad no constituyen la excepción: fueron elaborados por artistas varones.

Sin embargo, en la Argentina, ya a comienzos del siglo XX había varias artistas mujeres; el problema es que ellas, a diferencia de sus colegas varones, fueron ignoradas. Viene al caso recordar los nombres de las escultoras María Josefa Aguirre y Luisa Isella, y las pintoras Eugenia Belín, Julia Wernike y Sofía Modesta, quienes desencadenaron escándalos en Buenos Aires por mostrar desnudos en una exposición (Ozonas y Pérez, 2010).

GRUPO ESCULTÓRICO “LA PAZ”, “LA JUSTICIA” Y “EL TRABAJO”, DE LOLA MORA (CALCO). DETALLE. PALACIO DEL CONGRESO, CIUDAD DE BUENOS AIRES



Fotografía: Michelle Chavez Stefanelli (2016)

Paradójicamente, de acuerdo con algunas autoras, entre quienes encontramos a Jean Gordon, la escultura, a diferencia de otras artes plásticas como la pintura, parece haber sido un campo abierto a las mujeres ya que no estuvo excesivamente asociada a los artistas varones (Guzmán, 2017). Algunas especialistas han sugerido al respecto que el sentido del tacto, fundamental en un arte como la escultura, podría estar más relacionado con el mundo femenino,¹⁷ a diferencia del sentido de la vista, asociado a lo masculino (Cuéllar Camarena, 2019).¹⁸

¹⁷ Coherentemente con estas conjeturas, estudios llevados a cabo en el campo de la antropología dan cuenta de la importancia del sentido del tacto en la construcción de la corporeidad a través de la relación madre-hijo/a, en comparación con la menor importancia que tendría la mirada en la construcción de esta relación (así, MALDONADO, 2019).

¹⁸ Es probable que, de alguna manera, en esta asociación subyace la ya mencionada caracterización hegeliana. En efecto, para Hegel, al comparar la escultura con la poesía

III. REPRESENTACIONES ESCULTÓRICAS SOBRE LOS JURISTAS

Las esculturas y monumentos emplazados en el ámbito público que se asocian al valor justicia y al derecho contribuyen a afianzar una estructura de dominación política en cuya legitimación el Estado, el derecho y sus operadores (es decir, los jueces, legisladores, políticos y funcionarios públicos) ocupan un rol preponderante.

Tanto es así que las decisiones acerca de qué nombres deben ser reconocidos y las de sus respectivos lugares de emplazamiento corresponden a los gobiernos de turno: son ellos quienes disponen qué personas o hechos han de ser recordados, y cuáles destinados al olvido (García Canclini, 1989; Lázara, 2010).

Todo esto es clave a la hora de analizar las obras destinadas a homenajear a los juristas notables: las estatuas emplazadas en la Facultad no sólo forman parte de una escenografía que, por sus amplias dimensiones, les asegura una gran visibilidad,¹⁹ sino que, además, el público al cual están naturalmente dirigidas constituye el “selecto” grupo de los operadores jurídicos (los presentes y los futuros), situación que, en los hechos, implica la consagración por los pares. Es decir, estos monumentos, estatuas, bustos y demás representaciones escultóricas, por su lugar

o la pintura, la primera “nos da la figura espiritual en corporeidad cabal, al hombre tal cual es”. Afirma también el autor que “Si la imagen escultórica parece sin duda aventajar para sí en naturalidad, no son no obstante precisamente esta exterioridad y esta naturalidad corpóreas representadas por la pesada materia la naturaleza del espíritu en cuanto espíritu. Como tal es por el contrario su existencia peculiar la exteriorización en discursos, hechos, acciones, que desarrollan lo interno suyo y lo muestran tal cual es” (HEGEL, 1989; 514). Y agrega luego: “La figura, tal como ésta es objeto de la escultura, resulta de hecho sólo un lado abstracto de la corporeidad humana concreta; sus formas no tienen ninguna multiplicidad de colores y movimientos particularizados. Pero no es esta una deficiencia contingente, sino una limitación del material y del modo de representación impuesta por el concepto del arte mismo” (HEGEL, 1989; 515).

¹⁹ El soberbio palacio neodórico construido para albergar las carreras jurídicas es, por cierto, uno de los edificios emblemáticos de la ciudad de Buenos Aires. Funciona como sede de la Facultad de Derecho desde 1949, y ocupa la manzana delimitada por las calles Julio Víctor González, Eduardo J. Couture, Juan Antonio Bibiloni y la Av. Figueroa Alcorta. Su superficie edificada es de 40.000 m² aproximadamente. Fuente: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Dirección de Relaciones Institucionales (2008).

de emplazamiento, poseen una notable significación estética y política, a la vez que pedagógica.

Por lo tanto, históricamente, las decisiones acerca de quiénes fueron homenajeados han sido tomadas luego de intensas discusiones; incluso, según documentación existente, algunas de estas polémicas han sido reflejadas en periódicos y revistas de circulación masiva.²⁰

A modo de ejemplo, puede citarse el caso de las estatuas de José María Moreno y Antonio Malaver, actualmente ubicadas en el Hall de la Reforma Universitaria, cuya colocación ya había sido objeto de disputas en 1930, con motivo de la mudanza de la antigua sede de la Facultad, sita en la calle Moreno 350, a la posterior de la calle Las Heras (Maza, 2015).

ESTATUA DE BRONCE DE JOSÉ MARÍA MORENO, CON BASE EN PIEDRA,²¹ DE ALEXANDRE FALGUIÈRE. HALL DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, PLANTA PRINCIPAL



²⁰ Algunos de estos intensos debates pueden rastrearse en las actas del Consejo Directivo de la Facultad (así, MAZA, 2015). En momentos en que este trabajo estaba siendo redactado, algunos integrantes del equipo de investigación UBACYT, en el cual se inserta la presente contribución, estaban abocados al relevamiento de estas actas.

²¹ Datos de autor: A. FALGUIÈRE, 1887. Datos de fundición: Maurice Denonvillers, Paris.

**ESTUDIO PARA LA ESCULTURA DE JOSÉ MARÍA MORENO REALIZADA POR
JEAN ALEXANDER FALGUIÈRE. MUSEO HISTÓRICO DE LA FACULTAD²²**



**ESTATUA EN BRONCE DE ANTONIO MALAVER, CON BASE EN PIEDRA, DE
ALEXANDRE FALGUIÈRE.²³ HALL DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, PLANTA
PRINCIPAL**



Fotografías: Andrea L. Gaston (2019)

²² Se trata del sector del museo situado en el pasillo del primer piso de la Facultad que da al Hall de Pasos Perdidos. El mencionado sector del museo, donde se exhiben objetos de interés histórico, se encuentra a la vista del público, protegido por un vidrio.

²³ Datos de autor: A. FALGUIÈRE. Datos de fundición: Thiebaut Freres, Fondeurs Paris.

Estos nombres, como así también los de otros juristas reconocidos en la pictórica e imágenes fotográficas exhibidas,²⁴ revelan la importancia que tienen las facultades de Derecho en general, y la Universidad de Buenos Aires en particular, en la educación de las élites dirigentes del país.

Entre las obras emplazadas, encontramos, además de las ya mencionadas, la estatua de José Manuel Estrada, los bustos de José María Moreno, Dalmacio Vélez Sársfield, Raymundo Salvat y Amancio Alcorta, otro busto con pedestal de D. Vélez Sársfield, todos ellos situados en distintos salones de la Planta Principal, el busto de Juan B. Alberdi en el Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”, en el primer piso de la Facultad, etc.

BUSTO CON PEDESTAL DE DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD EN MÁRMOL BLANCO.²⁵ HALL SITUADO EN PLANTA PRINCIPAL



- ²⁴ La guía completa con los nombres de los juristas a quienes se dedican bustos, estatuas y retratos pictóricos en los distintos espacios del edificio puede ser consultada en Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Dirección de Relaciones Institucionales (2008). A ellos deben sumarse la galería con las imágenes de los expresidentes de la Nación, ya mencionada, y las fotografías de los exdecanos y decana a partir del retorno a la democracia del país (año 1983), sita en uno de los accesos a la Sala de Profesores, en la Planta Principal. Recientemente, el sitio web con la Galería de Arte de la Facultad fue actualizado. Este sitio contiene obras plásticas clasificadas según sus respectivos lugares de exhibición, los cuales incluyen la Entrada a Sala de profesores, el Salón del Consejo, la Sala de profesores, el Hall de la Reforma Universitaria, el Aula Magna, el Salón de Actos, el Hall de Pasos Perdidos, la Galería Biblioteca del 1^{er} piso y el Instituto Gioja. La guía completa puede verse en <<http://www.derecho.uba.ar/arte/>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- ²⁵ De acuerdo con María del Carmen Maza, museóloga de la Facultad, el busto se realizó con base en la máscara mortuoria del jurista, lo cual era una costumbre de la época.

BUSTO DE JOSÉ MARÍA MORENO EN MÁRMOL BLANCO. HALL DE ENTRADA A SALA DE PROFESORES, PLANTA PRINCIPAL

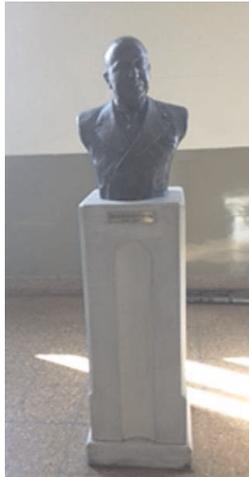


BUSTO DE DALMACIO VÉLEZ SÁRSFIELD EN MÁRMOL BLANCO. HALL DE ENTRADA A SALA DE PROFESORES, PLANTA PRINCIPAL



DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

BUSTO DE BRONCE CON BASE DE MÁRMOL DE RAYMUNDO SALVAT, DE H. AFFANNI.²⁶ HALL DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, PLANTA PRINCIPAL



ESTATUA DE BRONCE DE JOSÉ MANUEL ESTRADA, CON BASE EN MÁRMOL,²⁷ DE MANUEL BERCELLI (1931). HALL DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, PLANTA PRINCIPAL



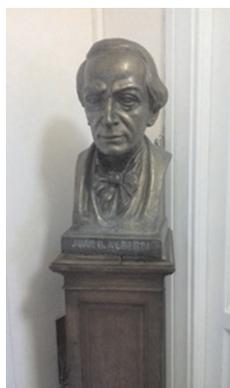
²⁶ Datos al pie: H. Affanni, Buenos Aires, 1940. No aparecen datos de "H. Affanni", aunque sí del escultor italiano Garibaldi Affani, que vino a la Argentina, donde falleció en 1917.

²⁷ Datos al pie: Manvel Bercelli, 1931.

**CABEZA DE BRONCE CON PEDESTAL DE MÁRMOL, DE AMANCIO ALCORTA,²⁸
DE LEON ERNEST DRIVIER. HALL DE LA REFORMA UNIVERSITARIA, PLANTA
PRINCIPAL²⁹**



**BUSTO EN BRONCE CON PEDESTAL DE MADERA, DE JUAN B. ALBERDI, DE LUIS
PERLOTTI.³⁰ INSTITUTO “AMBROSIO L. GIOJA”, 1^{ER} PISO**



Fotografías: Andrea L. Gaston (2019)

²⁸ Datos de autor: Drivier.

²⁹ En esta fotografía puede verse en segundo plano la imagen de una alumna sentada junto a la estatua, en actitud de estudio y/o consultando su teléfono celular. Resulta sumamente ilustrativa de cómo las esculturas y monumentos son “naturalizados” en el paisaje habitual de los estudiantes, profesores y demás agentes educativos.

³⁰ Fuente de información: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Asuntos institucionales, Galería de Arte, Instituto Gioja [Fecha de consulta: 24 de junio de 2020].

IV. CÓMO SE REPRESENTA LA AUSENCIA: LAS MUJERES Y EL DERECHO

Según comprobamos en nuestro recorrido, al interior de las instalaciones de la Facultad, ninguna estatua, busto, escultura o monumento rinde homenaje a una mujer, ni jurista ni profesora.³¹ La desproporción es grande, por ausencia, respecto de las esculturas que representan a los abogados y docentes, que, como acabamos de señalar, pertenecen todos al género masculino.

Esta omisión resulta un dato sumamente significativo en la sede edilicia de una carrera hoy feminizada, si tenemos en cuenta que la población estudiantil femenina supera, desde hace ya décadas, la cantidad de estudiantes varones.³²

En efecto, de acuerdo con los datos del último censo realizado en la Universidad de Buenos Aires, correspondiente al año 2011, la proporción de mujeres estudiantes de grado corresponde al 60,4% (14.392 alumnas y 9.398 alumnos, siendo 23.890 el total de estudiantes) (*Fuente*: Universidad de Buenos Aires, Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional, en línea).³³

Por esta razón, y para poder dar cuenta del impacto visual que las imágenes escultóricas femeninas tienen por contraste, nos desplazamos a predios vecinos o muy próximos a la manzana de la Facultad: dada su ubicación, es altamente probable que los peatones que se dirigen a esta casa de estudios, o sea, estudiantes, docentes, empleados u ocasionales transeúntes, las encuentren cotidianamente en su camino.

Al estudio de las diferencias en las representaciones escultóricas entre varones y mujeres hemos dedicado trabajos recientes, a los cuales remitimos (Gastron, 2019a y Gastron, 2019b). Simplemente mencionamos aquí

³¹ En nuestra recorrida por la Facultad, solo pudimos relevar dos imágenes fotográficas individuales de mujeres juristas: la Dra. Mónica Pinto, en la Galería de exdecanos y decana, y la Dra. Margarita Argúas, en el Instituto Gioja.

³² No contamos con datos sobre participación estudiantil de otros géneros o colectivos no binarios.

³³ En la actualidad, la proporción de mujeres y varones no se ha modificado en lo sustancial: según el último informe de gestión correspondiente al año 2018, la cantidad de estudiantes activos alcanza los 26.880, siendo mujeres el 60% de la población total estudiantil, y varones el 40% restante. Fuente: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (2018).

que los cuerpos escultóricos femeninos suelen aparecer, en muchos casos, relacionados con roles tradicionales o comportamientos asociados a estos roles, como la maternidad, la abnegación o el cuidado de los demás, o bien reforzando una vinculación de “extrañamiento” entre las mujeres y sus cuerpos que han sido definidos heterónomamente por el colectivo de varones (como en los desnudos que refuerzan la mirada masculina “depredadora”) (Berger, 1972; Beard, 2019).

Y las obras vecinas a la Facultad responden, precisamente, a estos mismos perfiles característicos. Entre los primeros cabe mencionar “La mujer del éxodo”, de Luis Falcini (figura inspirada, según el autor, en una madre que acababa de perder a su hijo), y el “Monumento a Eva Perón”, de Ricardo Gianetti; entre los segundos, “La Primavera”, de Ernesto León Drivier; “Eva desnuda”, de Charles Despiau, ambas en Paseo de las Esculturas, y la “Venus de los trapos”, de Michelangelo Pistoletto, en el Museo Nacional de Bellas Artes (exposición temporaria).

“LA MUJER DEL ÉXODO”, DE LUIS FALCINI. ESCULTURA EN PIEDRA RECONSTITUIDA, JARDINES DEL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES



DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

“LA PRIMAVERA”, DE ERNESTO LEÓN DRIVIER. PASEO DE LAS ESCULTURAS



“EVA DESNUDA”, DE CHARLES DESPIAU. PASEO DE LAS ESCULTURAS



Fotografías: Andrea L. Gastron (2019)

La significación estética y el impacto visual del antagonismo de los roles tradicionales de género, que se reflejan en la postura corporal de sus dos figuras protagónicas, son explícitos en sendas obras también cercanas a la Facultad, y muy próximas entre sí: el “Monumento a Eva Perón”, de Ricardo Gianetti, emplazado en la Plaza Evita Perón (predio de la Biblioteca Nacional), y el “Monumento ‘Canto a la Argentina’-Homenaje a Rubén Darío”, de José Fioravanti, ubicado en la Plaza que lleva por nombre el del poeta nicaragüense recién mencionado.³⁴

Poner en diálogo ambas representaciones es un ejercicio revelador de cómo son construidos y reforzados los roles de varones y mujeres en la sociedad a través del arte: la actitud de servicio, y el cuerpo en movimiento y etéreo de Duarte, contrastan fuertemente con la imagen de Darío, sentado, sosteniendo un libro y centrado en sus pensamientos, abstraído en el mundo de las ideas. La “sensibilidad femenina” vs. la “razón masculina” se muestran, así, a tan solo un cruce de avenida de distancia.

“MONUMENTO A EVA PERÓN”, DE RICARDO GIANETTI. PLAZA EVITA PERÓN, RECOLETA



³⁴ La historia de sus respectivos lugares de emplazamiento merece una mención especial. El monumento que rinde homenaje a Rubén Darío y su creación estaba localizado

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

“MONUMENTO ‘CANTO A LA ARGENTINA’-HOMENAJE A RUBÉN DARÍO”, DE JOSÉ FIORAVANTI. PLAZA RUBÉN DARÍO, RECOLETA



Fotografías: Andrea L. Gastron (2019)

La “Venus de los trapos”, de Michelangelo Pistoletto, fue exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes en 2019 como parte de una colección temporaria, y si bien, a diferencia del resto de las estatuas de mujeres

en el predio donde hoy se encuentra el que celebra la figura de Eva Perón. Aquel había sido colocado allí por su cercanía con el edificio de la Biblioteca Nacional, teniendo en cuenta que se trata del tributo a un escritor y poeta. Anteriormente, esa zona había estado ocupada por la residencia del Presidente Juan Perón y su segunda esposa. Fue en ella donde se produjo el fallecimiento de Evita, y donde miles de argentinos le tributaron su homenaje. La residencia fue demolida luego de la Revolución Libertadora, en 1955, precisamente para evitar que se convierta en un lugar de culto popular y protesta social. Por esta razón, se decidió el traslado de la estatua de Rubén Darío al predio que ocupa actualmente.

seleccionadas, no fue ubicada al aire libre, la hemos escogido porque su lugar de emplazamiento es el museo de arte público más importante y tradicional de la Ciudad de Buenos Aires,³⁵ y el más cercano a la Facultad.³⁶

La “Venus de los trapos” es una obra icónica del *arte povera* realizada en hormigón y pintura acrílica en 1967, que critica la sociedad de consumo, al tiempo que se propone vincular “el concepto clásico de lo sublime a la vida ordinaria” (Duprat, 2019).

Pero si la analizamos desde la perspectiva de género, la obra resulta tan emblemática como problemática: es una recreación de la famosísima *Afrodita de Cnido*,³⁷ ícono de la desnudez femenina en el arte occidental, que plantea una tensa relación entre la estatua femenina y un supuesto espectador masculino (relación que ha permanecido vigente a lo largo de los siglos; así, Berger, 1972). Además, apela a un estereotipo muy difundido: la preocupación excesiva de las mujeres por la ropa (ver imagen en página siguiente).

V. EXPOSICIONES TEMPORARIAS EN LA FACULTAD: DOS OBRAS PLÁSTICAS

Las exposiciones artísticas temporarias de la Facultad revisten para nosotros un especial interés, y fueron incluidas en este trabajo teniendo en cuenta, precisamente, su efímera duración.

³⁵ Por su ubicación al interior del predio, la obra estaba colocada a la entrada de un amplio salón, el más próximo a la puerta de acceso principal del museo, de manera que gozaba de una alta visibilidad respecto de las otras obras exhibidas en el MNBA.

³⁶ Tanto el edificio del MNBA como el de la Facultad de Derecho están rodeadas de parques y plazas; por esta razón, son construcciones que permiten una amplia perspectiva visual. La parte posterior del Museo es paralela a la Avenida Figueroa Alcorta, es decir que se trata de la construcción más cercana a la Facultad.

³⁷ Esta estatua en mármol atribuida a Praxíteles fue elaborada alrededor del año 330 a.C. Su nombre alude a la diosa y su lugar de procedencia (la ciudad griega de la costa oeste de la moderna Turquía). Es considerada un hito del arte antiguo, porque simboliza, por primera vez en la historia del arte occidental europeo, a una figura femenina desnuda de tamaño natural, tras siglos en los que las esculturas de mujeres eran representadas completamente vestidas. Cuenta la leyenda de un muchacho perdidamente enamorado de la estatua, que se suicidó luego de haber pasado una noche en su compañía y haber eyaculado sobre ella. Si bien la versión original se perdió hace tiempo, su fama fue tal que se realizaron centenares de réplicas, algunas de las cuales se han conservado (BEARD, 2019).

DE PEDAGOGÍAS Y PAISAJES: ESCULTURAS E INSTALACIONES DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO
ANDREA L. GASTRON

“VENUS DE LOS TROPOS”, DE MICHELANGELO PISTOLETTO. MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES (EXPOSICIÓN TEMPORARIA)



Fotografía: Andrea L. Gastron (2019)

Hay varias razones que explican este interés. En primer lugar, razones que obedecen a una dinámica cultural que hoy afecta al arte en general: ellas representan un arte de vanguardia, en comparación con las colecciones permanentes.

En efecto, a partir del siglo XX, los artistas de vanguardia comenzaron a cuestionar ciertos parámetros básicos asociados a la conservación del patrimonio en museos destinados a preservar algunos objetos considerados valiosos (como las estatuas de la antigua Grecia) en detrimento de otros objetos “cuya destrucción no era preocupante”. Un impulso igualitario y democratizante pareció imponerse en contra de la institución

del museo, a la par que la conducta social contemporánea parece estar actualmente gobernada por reglas según las cuales el orden de las cosas posee un carácter transitorio (Groys, 2016).

Por eso, el arte actual no produce obras; más bien, crea eventos artísticos, performances y exhibiciones temporarias. El arte se ha vuelto *fluido*, lo cual implica que los museos han dejado de ser lugares para colecciones permanentes, sumergiéndose ellos mismos en el flujo del tiempo, mientras que las obras plásticas circulan constantemente de una colección a otra, dependiendo cada vez más del contexto, el cual pasa a formar parte de su sentido. Así, la concepción moderna parece tener la intención de contradecir el “propósito original” del arte: detener el fluir del tiempo (Groys, 2016).

El concepto de flujo utilizado por Groys es pertinente a la hora de caracterizar la función de la propia Facultad, puesto que ella ha ido mutando con el transcurso del tiempo. Hoy, además de su papel como sede de una carrera tradicional y de su vinculación con el poder político y judicial, la Facultad es parte de una movida cultural, en tanto concentra actividades artísticas de diversa índole, tales como conciertos, encuentros corales, exposiciones, seminarios, cursos y talleres de expresión artística, teatro, cine, etc.³⁸

Esta movida no sólo se muestra hacia adentro de la propia institución, sino también hacia el exterior: el entorno cultural de la Facultad es considerado privilegiado,³⁹ pero también lo es su entorno urbanístico, en el seno de una ciudad en la cual se despliegan vastas desigualdades propias de las grandes capitales latinoamericanas del siglo XXI, consecuencia de

³⁸ Muchas de estas actividades, que gozan de gran prestigio, dependen de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad.

³⁹ Así, la manzana en que se yergue el edificio se encuentra muy próxima a otros sitios de interés cultural o artístico de la ciudad, como el ya citado Museo Nacional de Bellas Artes, el Cementerio de la Recoleta, el Centro Cultural Recoleta, etc., y a obras arquetípicas de la ciudad exhibidas al aire libre: la *Floralis Genérica* de Eduardo Catalano, situada en la Plaza de las Naciones Unidas; el Busto de Fernando Botero en el Parque Thays, etc. Por otro lado, la Facultad de Derecho participa de *La noche de los museos*, evento organizado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2004, que es descrito oficialmente como “el mayor encuentro cultural de la Ciudad”: durante una noche al año, los museos y espacios culturales públicos y privados permanecen abiertos con una programación especial y con entrada libre (Fuente de información: Buenos Aires Ciudad. Página web oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2019).

la “territorialización” que se produce en sociedades altamente excluyentes como la nuestra (Casagrande, 2019).

Y aquí reside un segundo orden de razones que explican nuestro interés en este tipo de exposiciones: ellas resultan muy atractivas para el público; atraen por la novedad, y porque se sabe que estarán expuestas por un lapso de tiempo limitado. De manera que los estudiantes, docentes, empleados o en general cualquier transeúnte (ya que las muestras son de acceso libre y gratuito) frecuentan los amplios salones del edificio al saber que las obras exhibidas se renuevan permanentemente.

Las exhibiciones temporarias se planifican con un año de anticipación, y están a cargo de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil. Las decisiones en la selección de las muestras tienen en cuenta criterios predominantemente estéticos en cuanto a su calidad, haciendo lugar a la mayor cantidad posible de artistas profesionales, de distintas corrientes y estilos (arte figurativo, arte abstracto, etc.), tanto de autores reconocidos (Antonio Pujía y Ponciano Cárdenas han expuesto en la Facultad) como emergentes.⁴⁰

A modo de ejemplo, si tomamos el año 2019, hasta comienzos de diciembre se habían desarrollado treinta y seis muestras plásticas, que incluyeron pinturas, dibujos, esculturas, grabados, arte textil, fotografía, afiches, mosaico, intervenciones, performances, técnicas mixtas, coreografías, etc. (Fuente de información: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar estudiantil, 2019b).

Las exhibiciones temporales contrastan con las estatuas, monumentos y bustos permanentes. En un mismo territorio, ellas ponen en tensión un uso del espacio y del tiempo compartidos acaso irreconciliables; el contraste en la duración de las obras exhibidas no hace sino destacar las diferencias de la función del arte en su relación con el poder: ¿legitimación o resistencia?

⁴⁰ Este espacio fue concebido a instancias de la pintora y muralista Zulma García Cuerva, quien forma parte del *staff* de Extensión Universitaria, con el propósito de sensibilizar a los espectadores y juristas, y también como un ámbito abierto a distintos artistas y corrientes estéticas. La actividad fue avalada e incluso estimulada por los sucesivos decanatos a través del tiempo, y poco a poco fue comenzando a integrar y acompañar proyectos académicos, tanto a nivel de los departamentos e institutos de la Facultad como de las cátedras.

Plantear la pregunta en estos términos nos lleva a reconocer la dimensión política del arte, el valor cultural que una obra artística puede contener y las luchas que lo atraviesan, según lo adelantamos en la *Introducción*. Como postula Walter Benjamin, el arte trasciende su mero valor estético, definiendo dos modalidades antagónicas del ser de la obra: una, a favor del historicismo de los vencedores, y la otra, como objeto de la memoria de los vencidos (Molano, 2014).

Las tensiones que estas dos modalidades presentan se constituyen, así, en vectores organizadores de los sentidos del arte y sus manifestaciones a lo largo de la historia. En este marco, nuestro objeto de estudio no constituye la excepción: es en las exposiciones temporarias donde podemos advertir atisbos de una “conciencia crítica” acaso ausente en una estética destinada, por definición, a convalidar los espacios del poder.

De las exposiciones temporarias, nuestra elección recayó en la muestra del taller esencialista,⁴¹ cuyas obras se exhiben todos los años en la Facultad, habiendo sido uno de los primeros en exponer en sus salones. Se trata de un taller de investigación plástica y pedagógica que goza de gran consideración, tanto en la Argentina como en el exterior.

Como presupuesto epistemológico, esta escuela se propone de manera explícita romper con aquello que para el derecho es esencial: el canon. Así, “esencialismo en el arte no es el resultado de la aplicación de normas o reglas que dirigen el trabajo”. Por el contrario, surge de “una experiencia artística vivida con intensidad y su tiempo de realización, un terreno de siembra (...) El artista no parte de un modelo al cual está sometido, sino que el cuadro es el resultado flamante de sus elecciones y sus rechazos al que su experiencia de realización y su deseo lo condujo. El deseo, verdadero impulso vital, es el que alimenta el hacer...” (Fuente de información: Arteinformado, 2019).

Paradójicamente, en esta búsqueda, el reconocimiento al orden no desaparece de la escena, sino que aparece por detrás, tal vez como una acción a ser desarrollada, un horizonte a ser asumido, una meta implícita: una de las colecciones a cargo de los esencialistas, expuesta en 2017, recibió por

⁴¹ La denominación oficial de la muestra, según puede leerse en la página de la Facultad, es “taller de investigación plástica esencialista”. Fuente de información: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (2019b).

nombre, precisamente, “Legalizar el Caos”. Al igual que en las prácticas jurídicas, el vaivén entre el orden y la anarquía forma parte de los aspectos más sorprendentemente humanos que habitan estas producciones.

Dentro de las obras presentadas como parte de la muestra exhibida entre el 10 y el 30 de octubre de 2019 en el Salón de los Pasos perdidos,⁴² seleccionamos dos instalaciones.

Según Helena Distéfano (2019), cofundadora del esencialismo pictórico junto a Heriberto Zorrilla, una *instalación* es un género artístico que básicamente consiste en una escenografía sin obra. Por eso, permite y, más aún, impulsa al espectador a participar/interactuar con la obra. Tiene carácter efímero y está estrechamente vinculada al uso de material descartable o que no tenga un uso comercial. Se busca en ella la idea de un decorado o parafernalia que corte con el convencionalismo; va en contra de un orden o movimiento, a los que se intenta transgredir.

“RESILIENCIA”, OBRA COLECTIVA ESENCIALISTA, JUNTO A “LA JUSTICIA”, DE CARLOS DE LA CÁRCOVA. SALÓN DE PASOS PERDIDOS



Fotografía: Andrea L. Gastron (2019)

⁴² Este salón ocupa un vasto espacio de 650 m² y doble altura (14 metros) en su parte anterior; en su interior se repiten las catorce columnas neodóricas de la fachada del edificio (Fuentes de información: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, 2012; Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, 2019a y 2019b).

“Resiliencia” es la primera de las instalaciones que vamos a analizar aquí. Se trata de una obra colectiva,⁴³ que interpela a sus espectadores formulándoles un convite con estas palabras a modo de bienvenida: “Dejate llevar - Ingresá - Sentí - Vivenciá - Probá - Respirá - Soñá - Relajá - Caminá”.

Sin embargo, bajo esta aparente invitación a introducirnos en un espacio sensorial placentero, se esconde la cruda realidad (el nombre de “resiliencia” no pudo haber sido puesto en vano): el parentesco que estas paredes de cartón presentan con las casas que habitan las villas de emergencia de la ciudad, apenas unas pocas manzanas distantes del hogar que ahora les sirve de cobijo, lejos está de ser casual.

En efecto, a poco de agudizar la mirada, surge la crítica despiadada a la élite dirigente frente a una pobreza y una desigualdad nada ajenas a la “Justicia” que se yergue, colosal y de piedra, a sus espaldas. Si tenemos en cuenta que la muestra fue instalada en el mismo mes de un año electoral, el dato no es menor...

“RESILIENCIA” (OBRA COLECTIVA). SALÓN DE PASOS PERDIDOS. PAREDES LATERALES (DETALLE)



⁴³ Son sus autores: Sandra Fernández, Liz Peñalba, Nora Chirom, Juan Echeverría, Mariano Slocco, Juan Trevisi, Pedro Minnicelli, Leni Ladino y Daniel Porpiglia.



Fotografías: Andrea L. Gastron (2019)

La segunda de las obras bajo análisis formula una crítica a la sociedad tecnológico-tecnocrática (en términos de Agulla), representada aquí por la alusión a las redes sociales. En la sociedad de las pantallas, el orden económico y cultural se torna despiadado, y las personas pierden la cabeza y se des-humanizan en pos del ansiado “like”: el pulgar hacia arriba del *césar* simbolizaba además, en la antigua Roma, cuna del derecho privado europeo, la diferencia entre la vida y la muerte.

Tres palabras ocupan el lugar de la cabeza; una de ellas está resaltada: “Pesa el like”, palabra inglesa (lingua franca digital), esta última con la que se designa, en burdo contraste con la ansiada aprobación (¿de quién o de quiénes?), el amor, el gusto, el querer, el agrado...

Pero el título de la obra no es más que una quimera, una verdadera *contradictio in terminis*: está claro que ya nada “pesa” cuando se ha perdido la cabeza. Y en este sentido, cabe agregar que la cabeza no sólo simboliza la mente, sino también la vida espiritual (así, por ejemplo, en el arte medieval) (Cirlot, 2011).

La referencia al amor y al reconocimiento ajeno, en una obra producida por catorce mujeres, no deja de ser un dato relevante en la sociedad patriarcal, signada por violencias de distintos tipos, que se reproducen también a través de las redes sociales: el torso del maniquí parece masculino y bien torneado.

Por otro lado, en la Facultad de Derecho, no puede pasar desapercibido que incluso uno de los íconos de la justicia en Occidente, la balanza de dos platillos, está presente y forma parte de la instalación.

Como en las pantallas de los celulares, la espalda de la ¿persona? que sostiene la balanza tampoco está a la vista del público: por la manera en que la instalación está colocada, ella queda afuera, mirando hacia un exterior apenas intuido por la luz que penetra desde la ventana.

“PESA EL LIKE” (OBRA COLECTIVA ESENCIALISTA). SALÓN DE PASOS PERDIDOS⁴⁴



Fotografía: Andrea L. Gastron (2019)

⁴⁴ Son sus autoras: Enriqueta Alcorta, Patricia Bernal, Marta Cruz, Edith De la Vega, Isabel Montes Eire, Vivian Fraser, Gisela Floridi, Emilia Ghirardi, Sandra Girolimetto, Romina Mont, Norma Novelo, Liliana Parrilla, Norma Ruiz y Eulogia Sierra.

CONCLUSIONES

El presente trabajo nace a partir de la necesidad de poner en cuestión la estética habitual de la enseñanza jurídica, y de reflexionar acerca de las características de las obras plásticas que acompañan las prácticas y los procesos educativos en derecho.

A lo largo del trabajo, observamos que las obras plásticas asociadas a la justicia y al derecho forman parte de los dispositivos visuales que, al igual que los muebles, adornos, implementos técnicos pedagógicos o la moda, conforman el escenario cotidiano de actuales y futuros operadores jurídicos.

Por otro lado, la estatuaría pública, así como las circunstancias que rodean a las respectivas ubicaciones y recorridos de las obras plásticas, reflejan, a la vez que reinterpretan y redimensionan, los roles y estereotipos de género en la sociedad, los cuales incluyen contradicciones y ambigüedades: mientras que, en muchos casos, funcionan reforzando los status y roles tradicionales, en otros casos (los menos), los cuestionan.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires nos brinda una interesante oportunidad para conocer algunas implicancias de las localizaciones e instalaciones de las obras plásticas asociadas al mundo de las leyes y las prácticas jurídicas, en tanto se trata de una casa de estudio de gran prestigio académico, que, amén de su papel en la formación jurídica de las élites del poder político, cumple asimismo una importante función cultural en la ciudad capital de nuestro país.

En general, observamos que la selección de las personalidades ilustres reconocidas a través de las obras escultóricas permanentes exhibidas al interior de la Facultad es coherente con las que son emplazadas en otros espacios institucionales, públicos o semipúblicos de nuestro país y de países vecinos: si bien se encuentran localizadas en un contexto latinoamericano y periférico, se asocian a una estética del derecho propia de la cultura occidental europea.

Las características de la estatuaría permanente ponen también en evidencia la ausencia de colectivos sociales desaventajados en la estructura de poder político, jurídico y académico, como las mujeres, y sus particulares modos de expresión artística.

Al mismo tiempo, quedan configurados ciertos espacios que cuestionan el orden jurídico y social, constituyéndose como ámbitos críticos, de resistencia o de vanguardia. Nos referimos, concretamente, a las exposiciones artísticas temporarias. Ellas introducen el tratamiento de temas negados, ignorados o considerados “incómodos” por el arte hegemónico y la defensa de una estética no tradicional, a la vez que rompen con el canon.

En ocasiones, estas escuelas pugnan por una sociedad más inclusiva, como cuando admiten, o promueven abiertamente, la autoría de artistas subalternizadas/os por su género en el mundo actual. Sin embargo, según pudimos comprobar en el caso de la “Venus de los trapos”, no todo arte vanguardista implica una crítica al orden patriarcal.

Es de esperar que, en la medida que las mujeres e identidades de género no binarias se consoliden en los puestos de decisión política, educativa y judicial, las imágenes escultóricas emplazadas en los ámbitos jurídicos académicos, y en otros ámbitos públicos, comiencen a reflejar una realidad social y jurídica distinta.⁴⁵

Probablemente, estos procesos impliquen nuevas “desnaturalizaciones” de las pedagogías y los paisajes del derecho. Pero esta dinámica nunca es lineal: el camino está sembrado de avances y retrocesos. Así que el futuro, como siempre, tendrá la última palabra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGULLA, Juan Carlos (1984), *La promesa de la sociología*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Arteinformado. Espacio iberoamericano del arte (2019), “Esencialismo. Exposición en Buenos Aires, Argentina. Descripción de la Exposición”. Recuperado de <<https://www.arteinformado.com/agenda/f/esencialismo-172953>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].

⁴⁵ En momentos en que este trabajo es redactado, está desarrollándose un interesante movimiento, destinado a cuestionar las desigualdades de género al interior de la propia Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, tanto a nivel institucional como por fuera de la propia institución académica. Confluyen en este sentido la conformación del Programa de Género y Derecho, el Área de Igualdad de Género y Diversidad para Estudiantes dependiente de la Subsecretaría Académica y la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho-UBA.

- BEARD, Mary (2019), *La civilización en la mirada*, Buenos Aires, Crítica.
- BENJAMIN, Walter (2001), *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.
- BERGER, John (1972), *Modos de ver*. Recuperado de <<http://www.historiadeltraje.com.ar/archivos/Modos-de-Ver-John-Berger.pdf>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- BOURDIEU, Pierre (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- BRIGEIRO, Mauro (2016), *Género, vejez y envejecimiento. Guía de trabajo para la reflexión con profesionales y personas adultas mayores*, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Gerontología.
- Buenos Aires Ciudad. Página web oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019). "La noche de los museos". Recuperado de <<http://lanochedelosmuseos.gob.ar/2019/lnm/es/home>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- CASAGRANDE, Agustín (2019), "Del progreso estatal al presentismo local. Historia sociológica y sociología jurídica en las aulas de derecho", en FUCITO, Felipe, Enrique ZULETA PUCEIRO y Andrea GASTRON (comp.), *Temas socio-jurídicos fundamentales*, Serie Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Departamento de Ciencias Sociales (en vías de publicación).
- CASTELLS, Manuel (2019), *Lectio doctoralis* con motivo de entrega del doctorado honoris causa de la UBA a Manuel Castells, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 12 de noviembre de 2019. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?list=PL9y1i2ILzxID7UllxszyPYkF2XjRPOtW6A&time_continue=1344&v=D1sjXwHDixo&feature=emb_logo> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- CIRLOT, Juan Eduardo (2011), *Diccionario de símbolos*, 15ª ed., Madrid, Siruela.
- CUÉLLAR CAMARENA, Andrea, Exposición inédita, en el marco del evento "La Justicia" de Lola Mora, en su propia casa. Mesa redonda y estreno del film documental del Mauro Caggianelli, organizado por el Proyecto UBACYT 2002015 0100152BA: "Cinceles y martillos, balanzas y espadas: Las representaciones escultóricas de la Justicia en Buenos Aires" y el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho de la UBA, en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, el 12 de setiembre de 2019.
- DE LA FUENTE, Gloria y María Eduvigis SÁNCHEZ MARTÍN (2000), "La socialización anticipada en la Universidad. El caso de los estudiantes de magisterio y educación social", en *Revista de educación*, nro. 321, pp. 269-290. Recuperado de <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72661/008200230090.pdf?sequence=1>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].

- DISTÉFANO, Helena (2019), Exposición en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, con motivo de la muestra anual del taller de investigación plástica esencialista, el día 25 de octubre de 2019.
- DUPRAT, Andrés (2019), Afiche acompañando la exposición de Michelangelo Pistoletto exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes en el marco de Bienalsur, entre los días 23 de junio al 25 de agosto de 2019.
- Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (2018), Informe del primer año de gestión del Decano Alberto J. Bueres al Consejo Directivo de la Facultad de Derecho. Recuperado de <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/informe-de-gestion-2018.pdf>> [Fecha de consulta: 24 de junio de 2020].
- FERREIRO, Lidia H. (2019), *Los colosos de Buenos Aires*, Mecenazgo, declarado de interés cultural, Buenos Aires.
- FUCITO, Felipe (2014), *Investigación sobre la educación jurídica en la Facultad de Derecho de la UBA*, Buenos Aires, Fundejus.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijablo.
- GASTRON, Andrea L. (2019a), "Aproximaciones a una estética del derecho con perspectiva de género: El caso de las esculturas y su relevancia para el estudio de los derechos humanos", en TINANT, Eduardo Luis (dir.), *Anuario de bioética y derechos humanos 2019*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Derechos Humanos. Capítulo para las Américas, pp. 122-133.
- (2019b), "Esculturas y derecho: Una lectura de género", comp. por GONZÁLEZ, Manuela, Marisa A. MIRANDA y Daniela ZAIKOSKI BISCAY, *Género y derecho*, Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, pp. 37-52.
- GERLERO, Mario Silvio (2018), *Haciendo Sociología Jurídica*, Visión Jurídica, Buenos Aires.
- GOMBRICH, Ernst (1971), "Personification", en BOLGAR, R. R. (ed.), *Classical Influences in European Culture AD 500-1500*, Cambridge University Press, pp. 247-257.
- GONZÁLEZ, Manuela, Carlos LISTA *et al.* (2011), "La formación de los abogados y la educación jurídica en la Argentina", en GONZÁLEZ, Manuela G. y Carlos A. LISTA (comps.), *Sociología jurídica en la Argentina: tendencias y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 297-352.
- GONZÁLEZ GARCÍA, José M. (2016), *La mirada de la Justicia. Ceguera, venda en los ojos, velo de ignorancia, visión y clarividencia en la estética del derecho*, Madrid, Antonio Machado Libros.

- GROYS, Boris (2016), *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*, Buenos Aires, Caja Negra.
- GUZMÁN, Georgina (2017), "Mujeres y artes en la Argentina finisecular: de la fascinación al olvido", en ROSA, María Laura y Soledad NOVOA DONOSO (ed.), *Compartir el mundo. La experiencia de las mujeres y el arte*, Santiago de Chile, Ediciones metales pesados.
- HEGEL, Georg W. F. (1989), *Lecciones sobre la estética*, Madrid, Akal.
- LÁZARA, Juan Antonio (2010), "Dos siglos de representaciones artísticas de la libertad", en *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, nro. 53, pp. 5-64. Recuperado de <http://www.eseade.edu.ar/files/riim/RIIM_53/53_1_lazara.pdf> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- MALDONADO, Susana, Exposición inédita, en el marco del evento *Transformaciones socio-jurídicas*, organizado por el Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la Red Iberoamericana de Trabajo con las Familias, el 15 de noviembre de 2019.
- MAZA, María del Carmen (2015), "Un sueño inconcluso", en *Revista Cruz del Sur*, año V, nro. 12 especial, pp. 11-202.
- MERTON, Robert (1968), *Teoría y estructuras sociales*, México, FCE.
- MOLANO, Mario Alejandro (2014), "Walter Benjamin: historia, experiencia y modernidad", en *Ideas y valores*, vol. LXIII, nro. 154, Bogotá, pp. 165-190. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v63n154/v63n154a07.pdf>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- ORTIZ, Tulio, *Reseña histórica. Sinopsis sobre la historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/institucional/historia/index_07.php> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- OZONAS, Lidia y Alicia PÉREZ (2010), "Las representaciones de las mujeres en la exposición permanente del Museo Nacional de Bellas Artes de la ciudad de Neuquén", en TESTA, Amalia, Cecilia LAGUNAS y Nélica BONACORSI (eds.), *Cultura, saberes y prácticas de mujeres*, EDUCO-Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, pp. 63-77.
- RAFFIN, Marcelo (2016), "Introducción a la teoría de Pierre Bourdieu", en *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones sobre teoría social*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 223-234.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, María Isabel (2006), "Las imágenes de la Justicia en la Edad Moderna: génesis y análisis iconográfico", en *Anales de Historia del Arte*, vol. 16, pp.103-129. Recuperado de <<https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA0606110103A>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].

- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos (2003), *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*, Unión de Universidades de América Latina, México. Recuperado de <http://www.uchile.cl/documentos/la-universidad-latinoamericana-ante-los-retos-del-siglo-xxi_113390_2_2208.pdf> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Universidad de Buenos Aires, coordinación general de Planificación Estratégica e Institucional. Censo de estudiantes 2011. Resultados finales. Recuperado de <<http://www.uba.ar/institucional/censos/Estudiantes2011/estudiantes2011.pdf>> [Fecha de consulta: 24-7-2020].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Asuntos institucionales, Galería de arte, Instituto Gioja. Recuperado de <<http://www.derecho.uba.ar/arte/galeria-de-arte-gioja.php>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Asuntos institucionales, Galería de arte, "Pasos perdidos". Recuperado de <<http://www.derecho.uba.ar/arte/galeria-de-arte-pasos-perdidos.php>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho (2012). "La noche de los museos", 10-11-2012 [folleto].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar estudiantil (2019a). Muestra Anual del Taller de Investigación Plástica Esencialista. Recuperado de <<http://www.derecho.uba.ar/extension/muestras-plasticas/muestra-anual-del-taller-de-investigacion-plastica-esencialista>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar estudiantil (2019b). Muestras Plásticas. Galería de imágenes. Recuperado de <<http://www.derecho.uba.ar/extension/muestras-plasticas-galerias.php>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, Secretaría de Investigación, Dirección de Relaciones Institucionales (2008). Guía de visitantes. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/institucional/rinstitucionales/guia_visitantes.pdf> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- Università di Bologna. Alma mater studiorum. Página web oficial. Recuperado de <<https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/luniversita-dal-xii-al-xx-secolo>> [Fecha de consulta: 24-6-2020].
- VIGORITO DRIGO, Eduardo (2020), *A estética da justiça na indumentária do candomblé: O caso de Xangô*, Universitat de Girona, Máster en Cultura jurídica (inédito: Trabajo final de maestrado).

IMÁGENES FOTOGRÁFICAS

- “Amancio Alcorta”, de Leon Ernest Drivier (cabeza con pedestal). Facultad de Derecho (UBA). Hall de la Reforma Universitaria, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Antonio Malaver”, de Alexandre Falguière. Facultad de Derecho (UBA). Hall de la Reforma Universitaria, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Dalmacio Vélez Sarsfield” (busto con pedestal). Facultad de Derecho (UBA). Hall situado en Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Dalmacio Vélez Sarsfield” (busto). Facultad de Derecho (UBA). Hall de entrada a Sala de Profesores, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Eva desnuda”, de Charles Despiau. Paseo de las Esculturas. Autora: Andrea L. Gastron.
- Grupo escultórico “La Paz”, “La Justicia” y “El Trabajo”, de Lola Mora (calco). Detalle. Palacio del Congreso, Ciudad de Buenos Aires. Autora: Michelle Chavez Stefanelli.
- “José Manuel Estrada”, de Manuel Bercelli. Facultad de Derecho (UBA). Hall de la Reforma Universitaria, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “José María Moreno” (busto). Facultad de Derecho (UBA). Hall de entrada a Sala de Profesores, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “José María Moreno”, de Alexandre Falguière. Facultad de Derecho (UBA). Hall de la Reforma Universitaria, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “José María Moreno”, de Alexandre Falguière (estudio). Museo Histórico de la Facultad, 1^{er} piso. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Juan B. Alberdi”, de Luis Perloti (Busto con pedestal). Facultad de Derecho (UBA), Instituto “Ambrosio L. Gioja”, 1^{er} piso. Autora: Andrea L. Gastron.
- “La Justicia”, de Carlos de la Cárcova. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Autor: Sergio Lobosco.
- “La Libertad”, de Roberto Capurro. Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Autora: Michelle Chavez Stefanelli.
- “La mujer del éxodo”, de Luis Falcini (frente). Jardines del Museo Nacional de Bellas Artes. Autora: Andrea L. Gastron.
- “La mujer del éxodo”, de Luis Falcini (perfil). Jardines del Museo Nacional de Bellas Artes. Autora: Andrea L. Gastron.
- “La Primavera”, de Ernesto León Drivier. Paseo de las Esculturas. Autora: Andrea L. Gastron.

- “Monumento a Eva Perón”, de Ricardo Gianetti. Plaza Evita Perón, Recoleta. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Monumento ‘Canto a la Argentina’. Homenaje a Rubén Darío”, de José Fioravanti. Plaza Rubén Darío, Recoleta. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Pesa el like” (obra colectiva esencialista). Salón de Pasos Perdidos, Facultad de Derecho, UBA. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Raymundo Salvat”, de H. Affanni (busto). Facultad de Derecho (UBA). Hall de la Reforma Universitaria, Planta Principal. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Resiliencia”, obra colectiva esencialista, junto a “La Justicia”, de Carlos de la Cárcova. Salón de Pasos Perdidos, Facultad de Derecho, UBA. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Resiliencia” (obra colectiva). Paredes laterales (detalle: lado derecho). Salón de Pasos Perdidos, Facultad de Derecho, UBA. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Resiliencia” (obra colectiva). Paredes laterales (detalle: lado izquierdo). Salón de Pasos Perdidos, Facultad de Derecho, UBA. Autora: Andrea L. Gastron.
- “Retratos de ex presidentes argentinos egresados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires a lo largo del tiempo”. Hall de entrada (detalle). Autora: Andrea L. Gastron.
- “Venus de los trapos”, de Michelangelo Pistoletto. Museo Nacional de Bellas Artes (exposición temporaria). Autora: Andrea L. Gastron.
- “Xangô”, de Horacio Otegui. Pintura obsequiada a Wilson Alves de Souza con motivo del homenaje que le fuera realizado en la Facultad de Derecho de la UBA. Autor: Wilson Alves de Souza.

Fecha de recepción: 5-12-2019.

Fecha de aceptación: 24-6-2020.

Enseñanza del Derecho: Participación de las mujeres y enfoque de género en 100 años de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

MARCELA HUAITA ALEGRE¹

RESUMEN

La perspectiva de género aplicada al Derecho es una de las mayores transformaciones que esta disciplina ha experimentado en las últimas décadas. Por ello, y estando en el año del centenario de creación de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), una de las unidades académicas más antiguas de esta destacada universidad peruana, este artículo hará una revisión de cómo se iniciaron los estudios de género en esta facultad en la década de los '90. Teniendo en cuenta el proceso latinoamericano, se revisarán varias décadas identificando períodos históricos en la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho en el Perú. Se abordará cómo los estudios de género y Derecho han ido ocupando un espacio importante dentro de los contenidos curriculares, hasta llegar a cuestionar el proceso mismo de enseñanza. Asimismo, se repasarán rápidamente las barreras y dificultades que las mujeres han enfrentado para tener presencia en esta Facultad en la que actualmente son mayoría en su estudiantado. Luego de la revisión de este proceso se propondrán algunas reflexiones

¹ Abogada, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), LLM en Estudios Legales Internacionales (American University). Egresada del Doctorado de Derecho (PUCP). Profesora de Derecho de Familia (Facultad de Derecho-PUCP) y de Género, Derechos Humanos y Políticas Públicas (Escuela de Postgrado PUCP). Investigadora asociada al IDEHPUCP. Ocupó el cargo de Ministra de la Mujer y Poblaciones Vulnerables en el Perú (2015-2016), ha sido Presidenta de la CIM/OEA (2016) y desde el 2018 forma parte del Comité de Expertas del MESECVI/OEA. Correo electrónico: mhuita@pucp.edu.pe.

ENSEÑANZA DEL DERECHO: PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES Y ENFOQUE DE GÉNERO EN 100 AÑOS DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
MARCELA HUAITA ALEGRE

sobre los retos y oportunidades que la enseñanza del Derecho con un enfoque de género enfrenta de cara hacia el nuevo centenario.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza jurídica - Derechos de la mujer - Discriminación por género.

Legal education: women participation and gender perspective in 100 years of the Law Faculty of the Catholic University of Peru

ABSTRACT

The gender perspective applied to the Law is one of the major transformations that this discipline has experienced in recent decades. For this reason, in the centenary of the Faculty of Law of the Catholic University of Peru (PUCP), one of the oldest academic units of this prominent Peruvian university, this article will review how gender studies began in this faculty in the 1990s. Taking into account the Latin American process, several decades will be reviewed, identifying historical periods in the incorporation of the gender perspective in the teaching of law in Peru. From there, it will be discussed how gender and law studies have occupied an important space within curricular contents, until they even question the teaching process itself. Likewise, the barriers and difficulties that women have faced to make their way into a Faculty where they are currently a majority, will be quickly discussed. After reviewing this process, some reflections will be proposed on the challenges and opportunities that the teaching of Law with a gender focus faces towards the new centenary.

KEYWORDS

Legal education - Women rights - Gender discrimination.

I. ANTECEDENTES

A. *LOS PRIMEROS 50 AÑOS: DE LA AUSENCIA A LA PRESENCIA DE LAS MUJERES COMO ESTUDIANTES*

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se fundó en 1917. Dos años después, en 1919, se dio inicio a la carrera de “Jurisprudencia” con 15 estudiantes varones (Ramos y Cuadros, p 10). Así, las primeras décadas de la existencia de la Facultad de Derecho –al igual que el resto de la Universidad– transcurrieron sin la presencia de mujeres entre estudiantes y docentes. La primera mujer bachiller fue Lidia Dina Estela Ballero Tassana (1936), y la primera abogada fue Matilde Pérez Palacio Carranza (1941) (Ramos y Cuadros, p. 79). De acuerdo con el testimonio de la abogada Billie Herrera Risco, en la década de los 50, las pocas mujeres que ingresaban a la PUCP cursaban Educación, a Derecho sólo iban las estudiantes de estratos medios y bajos, y no era muy bien visto (Ramos y Cuadros, pp. 15-176).

No es sino hasta la década de los 60 en la que van a aparecer de manera más constante las primeras estudiantes en la Facultad de Derecho. Un testimonio sumamente revelador es el que nos ofrece Delia Revoredo Marsano² cuando nos cuenta su interés por el estudio, y su decisión de seguir Derecho no por vocación sino por oportunidad. En efecto, el Derecho era la disciplina que mejor chance le ofrecía de conseguir su objetivo de proseguir sus estudios, puesto que su hermano cursaba ya Derecho y ella pensó que yendo a la misma Facultad que él, le sería más fácil conseguir el permiso de sus padres, lo que en efecto sucedió. Sin embargo, esta no fue ciertamente la mayor dificultad que una mujer debía enfrentar en aquella época. Delia consiguió ser aceptada en 1967, pero dado que su familia se oponía a sus estudios, el rector de la época –Monseñor Tubino– la autorizó a tomar exámenes sin asistir a clases; eso sí, debía mantenerse entre los 5 primeros lugares, lo que logró sin problemas. Sin embargo, cuando cursaba el segundo año su madre descubrió la situación

² Delia Revoredo Marsano ingresó a la Universidad Católica en el segundo puesto general en 1967. Abogada y profesora de la PUCP. Ha sido la primera mujer magistrada en el Tribunal Constitucional Peruano (período 1996-1997 y 2000-2005). Ver: <https://pe.linkedin.com/in/delia-revoredomarsano-1915bb140> [Fecha de consulta: 8-5-2020].

y Delia tuvo que hacer un paréntesis en su carrera, la misma que recién pudo retomar años después ya casada y con previa autorización de su marido. En ese momento, Delia tuvo que organizarse, para compatibilizar sus responsabilidades con sus hijos, su esposo, la casa y los estudios (Solis, pp. 120-121).

Ello nos lleva a reflexionar sobre los retos que las mujeres estudiantes enfrentaban en ese entonces, la compatibilización de responsabilidades familiares con la carrera profesional o, en palabras de Delia, “el instinto maternal”. En efecto, ya desde ese tiempo era claro que aún las más destacadas alumnas podían verse enfrentadas a tal disyuntiva y tener que decidir entre postergar sus estudios, postergar el ejercicio profesional o simplemente colgar el título. La pregunta que nos corresponde hacer es si estamos haciendo algo para evitar que las estudiantes sigan enfrentando esta disyuntiva o si esto ha sido ya totalmente superado. Lamentablemente las cosas han cambiado, pero no tanto, aún tenemos un importante contingente de alumnas que “terminan la universidad y desaparecen”, y cuando tratan de reinsertarse ya todo es más difícil, debiendo realizar enormes esfuerzos para conseguirlo.

B. DÉCADA DE LOS 70: CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA Y PRIMERAS PROFESORAS

En la década de los 70, la enseñanza del Derecho en la PUCP fue remecida por la apuesta de modernidad, que de acuerdo a Marcial Rubio (2009, pp. 375-378) trajo cambios fundamentales, de la mano de los “Wisconsin Boys”,³ entre los que se mencionan los siguientes:

- Se reconoció que el Derecho era una disciplina del conocimiento humano que tenía conexión con muchas otras, lo que permitió que su enseñanza se abra a la economía, sociología, antropología, filosofía, etc.
- Se estableció una reforma consiguiente del plan de estudios con cursos que ya no estaban dedicados exclusivamente al Derecho, lo

³ Los llamados “Wisconsin Boys” fue un grupo de profesores de Derecho que entre 1968 y 1973 viajaron a la Universidad de Wisconsin para trabajar en una propuesta de reestructuración académica de la Facultad de Derecho, gracias a un financiamiento otorgado por la Fundación Ford (FERNÁNDEZ SESSAREGO, p. 102).

que permitió que sus egresados se insertaran con liderazgo en las principales transformaciones del Derecho contemporáneo en el Perú.

- Se abrió la conexión con el Derecho anglosajón.
- Se modernizó el método de enseñanza en clase, favoreciendo los materiales de enseñanza y el desarrollo de una clase activa con participación intensa del alumnado.
- Se dio impulso a la investigación en todas las áreas del Derecho.
- Se renovó casi íntegramente la plana de profesores y se buscó que los nuevos apoyaran el esfuerzo de cambio.

En la década de los 70, emerge en el mundo del Derecho una crítica jurídica que buscaba “demostrar las contradicciones entre el objeto-fin de la norma y la expectativa real de cumplimiento en cuanto a la observancia de los llamados derechos humanos” (Hurtado, p. 1), es desde esta crítica que se postula el “uso alternativo del Derecho” como instrumento de cambio que permite la utilización del Derecho con un enfoque o interpretación “alternativa” que permita de forma efectiva el goce de todos los derechos humanos consignados ya en los tratados internacionales, recogidos luego en las constituciones nacionales. En este proceso surgen, en el Perú y toda Latinoamérica, organizaciones no gubernamentales que lideran estas propuestas a través de intervenciones en sectores marginales en donde hay un componente de uso del Derecho para la puesta en vigencia de los derechos humanos.

Junto a este proceso, en el mundo se está dando la segunda ola del movimiento feminista que tiene entre sus hitos más importantes la declaración por Naciones Unidas del año 1975 como el “Año Internacional de la Mujer” convocando para una Conferencia Mundial en México, en la cual se dio inicio a la “Década de la Mujer”, desencadenándose importantes cambios en el marco internacional, entre ellas la aprobación al final de esta década de la CEDAW (1979) centrada en los derechos de las mujeres.

En el Perú, el final de la década de los 70 estuvo marcada fuertemente por la apertura democrática y la aprobación de la Constitución de 1979 que recoge por primera vez en el país los derechos fundamentales en su texto, recogiendo entre ellos el referido a la “igualdad y no

discriminación por razón de sexo” (art. 2º, inc. 2º) y el reconocimiento que las mujeres podían gozar de derechos no menores que el varón.

Es, en este marco, que las otroras alumnas Delia Revoredo y Shoshana Zusman –ambas reconocidas como mejores alumnas desde su primer año de carrera (PUCP, Facultad de Derecho, 1968, p. 161)– se convierten en las primeras profesoras de Derecho en la década de los 70, una en materia de Derecho Internacional y la otra en materia de Acto Jurídico. Otras mujeres egresadas de esta Facultad en la época se insertaron en nuevas oportunidades laborales, como las proporcionadas por las ONG y su apuesta por trabajar por los sectores marginales.

C. DÉCADA DE LOS 80: LA PROMESA DE LA IGUALDAD: LOS CONSULTORIOS JURÍDICOS GRATUITOS Y LAS DEMANDAS DE LAS MUJERES

La promesa de goce de los derechos humanos y la dura confrontación con la realidad de grupos excluidos lleva a diferentes derroteros a las/los estudiantes y egresadas/os de la PUCP, entre ellos: la organización de consultorios jurídicos gratuitos y la apuesta por los grupos marginados.

En efecto, en esta década un grupo de estudiantes y profesores de la Facultad apuestan por el trabajo con los sectores marginales desde el llamado “Taller de Derecho”,⁴ donde se ofrecía asistencia legal gratuita a personas y familias de escasos recursos económicos. Consultorios concurren en muchos casos por mujeres con demandas de alimentos y de reconocimiento de hijos.⁵ Antecedente importante de lo que ahora se conoce como la línea de responsabilidad social en la Facultad de Derecho (Ortiz, 2010b, p. 268) Pero que en la práctica, si bien significaba un “compromiso con los pobres”, escondía también una visión paternalista en donde el o la usuaria eran vistos como personas sin mayor preparación,

⁴ El Taller de Derecho fue fundado en 1977 por un grupo de estudiantes con un fuerte compromiso social, bajo el lema: “Por una práctica del Derecho comprometida con el pueblo”. Su primera coordinadora fue la alumna Gladys Camacho y fue integrado por Giulia Tamayo, Carmen Robles, Pilar Aguilar, Roxana Vásquez, Juanita Moscoso, Cecilia Untiveros, Lucy Jara, Isabel Alcántara, Llubitza Tovar, César Landa, José Naranjo, Guillermo Ruiz, Luis Ubillas, Antonio Luya, Pierre Foy, entre otros (RAMOS y CUADROS, p. 279).

⁵ La autora formó parte del Taller de Derecho, participando como estudiante en el Consultorio Jurídico gratuito de San Martín de Porres, a mediados de la década de los 80.

a quien se le hace un favor, proporcionándole una ayuda gratuita (Puer-
tas, p. 24). No por gusto, si bien en el “Taller de Derecho” convergían
estudiantes y docentes de la Facultad de Derecho, su reconocimiento era
dado por la Dirección Universitaria de Proyección Social, lo que eviden-
ciaba que inicialmente sus objetivos estaban más centrados en la pro-
moción social que en el aprendizaje, aunque entre sus miembros estaba
presente la corriente de pensamiento del uso alternativo del Derecho
(Ramos y Cuadros, pp. 279 y 280).

De manera paralela, en esta década en el Perú se habían iniciado
estudios sobre la condición femenina que abordaban temáticas como la
organización femenina popular, el empleo femenino, la participación de
la mujer en el mercado de trabajo y la violencia contra la mujer (Blondet
y Oliart, pp. 18-19). Justamente, 2 organizaciones feministas fundadas a
fines de los '70: El Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán” y el Mo-
vimiento Manuela Ramos habían identificado la necesidad de establecer
un área legal para brindar asesoría jurídica gratuita a mujeres, nucleando
a jóvenes abogadas⁶ (algunas de ellas discípulas de los “Wisconsin Boys”),
quienes iniciaron una importante línea de trabajo en torno a la violencia
familiar y sexual contra la mujer,⁷ que años después se convertiría en
un tema de profunda reflexión y crítica hacia el Derecho. La necesidad
de una especialización legal dentro del feminismo es cada vez más sentida
y a fines de la década se crea una nueva organización: “DEMUS, estudio
jurídico especializado para las mujeres”, que en sus primeros años toma
como punto de partida la defensa del derecho a una vida libre de violencia
para las mujeres (DEMUS, Página web). Asimismo, a nivel de la región
en 1987 se formó el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa
de los Derechos de la Mujer (CLADEM) como una red de ONG inter-
nacional de organizaciones y activistas de mujeres que tenía como uno

⁶ Algunas abogadas que formaron parte de esta experiencia desde Flora Tristán fueron: Silvia Loli, Roxana Vásquez, Giulia Tamayo, Isabel Rosas; mientras que en Manuela Ramos estuvieron Gina Yañez, Violeta Bermúdez, Teresa Hernández, Patricia Carrillo, entre otras. La autora fue practicante en el área legal del Centro Flora Tristán a fines de la década de los 80.

⁷ Un libro fundante de esta línea de reflexión es el producido por Roxana Vásquez Sotelo y Giulia Tamayo León (1989), *Violencia y legalidad*, que relata las dificultades que enfrentaban las mujeres cuando trataban de sentar una denuncia por violencia en las Comisarías de Lima.

de sus objetivos la defensa y exigencia de los derechos humanos de las mujeres en la región desde una visión feminista (CLADEM, página Web.)

Sin embargo, el contexto peruano en la década de los 80 es un contexto muy complejo, dado que el retorno a la democracia marca también el inicio de la lucha armada de parte del PC Sendero Luminoso. Esto hace que la sociedad se polarice y que casi todas las referencias a los derechos humanos estén en relación con la violación de estos y no así con su afirmación. Sin embargo, es en esta década que se procede a la firma y ratificación por el Estado peruano de la “Convención para la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer”, proceso que se da entre mayo de 1981 y setiembre de 1982.

La década de los 80 en la Facultad de Derecho también da paso a una cada vez más numerosa participación femenina en el estudiantado e incorpora a nuevas docentes como Beatriz Ramacciotti y Lourdes Flores, entre otras. Ya a fines de la década, en 1989, a pedido del estudiantado se llevó a cabo un Claustro Pleno en la Facultad de Derecho, con el fin de que docentes y estudiantes examinen y evalúen la enseñanza impartida. Este Claustro Pleno tuvo como conclusión la necesidad de modificar el Plan de Estudios con el objetivo de “dar una formación académica global, crítica, ética, plural, interdisciplinaria y de compromiso con la realidad nacional” (Facultad de Derecho, 1992, p. 391).

II. GÉNERO Y ENSEÑANZA DEL DERECHO⁸

Los estudios de Género en América Latina surgen especialmente en el marco de la reflexión de las Ciencias Sociales, lo que le da algunas características esenciales como son: el diálogo entre varias disciplinas (Sociología, Antropología, Historia, Psicología, etc.) dado que la comprensión de las relaciones entre hombres y mujeres requiere diferentes aproximaciones; el contraste de la teoría con la realidad a través del desarrollo de investigación empírica que permita una mayor comprensión de las estructuras de poder y género; la interacción entre una producción

⁸ En esta parte se recoge la ponencia presentada por la autora en la I Jornada de Estudios de Género y las Mujeres en la Historia del Perú, Lima, 11 y 12 de octubre 2018, bajo el título: *Impacto de los estudios de género en la enseñanza del derecho en el Perú. La década del 90: el inicio del camino.*

intelectual extrauniversitaria impulsada desde el movimiento feminista y la desarrollada desde la academia; etc. (Anderson, 1995, p. 491).

Estas características fueron compartidas por el Diploma de Estudios de Género (DEG) que surgió en la PUCP a comienzos de los 90;⁹ la primera iniciativa de esta índole en la universidad. La naturaleza del DEG fue interdisciplinaria, tanto en la oferta educativa de cursos y docentes como en las procedencias de quienes seguían el mismo: las interesadas en seguir este Diploma fueron mayormente mujeres –aunque no exclusivamente–, que trabajaban en organizaciones no gubernamentales, en oficinas públicas con proyectos de desarrollo o netamente en el mundo académico. Esta diversidad sumó mucho a la complejidad de la reflexión y a la dinámica que se impuso en las clases, así como a los grupos de estudiantes que se nutrieron con el intercambio; asimismo, exigió desde las docentes el desarrollo de nuevas estrategias y metodologías para poder satisfacer las demandas de un público multidisciplinario, fórmula que ha sido parte de su éxito (Huaita y Rivera, 2010), dado que a pesar de no ofrecer un grado académico logró mantenerse como oferta académica por más de 20 años, luego de lo cual se convirtió en Maestría.

D. DÉCADA DE LOS 90: LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

El compromiso con la realidad nacional reclamado por el estudiantado en el claustro pleno generó la oportunidad –entre otras– de que se incorporen nuevos cursos en el Plan de Estudios con un fuerte componente en derechos de poblaciones discriminadas, entre ellos el curso sobre “Problemas Jurídicos de los Sectores Marginales” y el Seminario “Mujer y Derecho”.

1. PROYECCIÓN SOCIAL EN DERECHO

Como resultado del claustro pleno del año 1989, se creó la Comisión de Proyección Social que planteó la creación de un curso electivo bajo el nombre de “Problemas Jurídicos de los Sectores Marginales” y que poco después en 1993 se denominó “Proyección Social de Derecho”, más conocido como PROSODE. Este curso se mantendría como electivo por

⁹ La autora formó parte de la primera promoción del DEG entre 1991-1992.

más de 20 años, en los que fue creciendo y abarcando varias áreas temáticas (Derecho Civil, Derecho de Familia, Derechos Humanos, Derecho de los Niños y Adolescentes, Penal Penitenciario y Procesal Civil), y desarrollo de servicios jurídicos, entre ellos los de asesoría legal, consultoría jurídica, educación legal y el área penal penitenciaria (Segura, p. 6).

PROSODE adopta una metodología de clínica orientando al estudiante a través de la resolución de problemas concretos provenientes de la realidad, promoviendo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para el desarrollo personal y profesional del estudiante (Segura, 2013, p. 7). Asimismo, como parte de su modelo de clínica jurídica de interés particular, se espera que sus estudiantes actúen "...en defensa de los derechos humanos y de los valores democráticos de personas de escasos recursos, y buscan una conexión entre la realidad social y jurídica" (Ortiz, 2010b, p. 378).

2. EL SEMINARIO "MUJER Y DERECHO"

La Comisión Revisora del Plan de Estudios formada a fines de los 80 recibió en 1992 una iniciativa presentada por la profesora Beatriz Boza, docente del curso "Ética y responsabilidad profesional", quien proponía introducir el curso "Mujer y Derecho" en la nueva currícula, con el fin de desarrollar una reflexión sobre los derechos de la mujer. La propuesta estaba sustentada con una valiosa recopilación de textos, material que tenía la particularidad de contener, además de doctrina jurídica, noticias y artículos de revistas no especializadas, en los cuales se contrastaba la realidad de la situación de la mujer respecto de la normatividad y del desarrollo de las instituciones jurídicas.

De manera paralela y sin conocer de estos antecedentes, a mediados del año 1992, la autora de este artículo habiendo concluido el Diploma de Género, se encontraba con la inquietud de relacionar todo lo aprendido en el DEG con lo estudiado en Derecho. Es en este contexto que se alcanzó a la Facultad la propuesta de organizar un curso que recogiera los principales debates tocados en el DEG, pero en diálogo con el Derecho. Los temas que se propusieron se organizaban alrededor de 4 ejes: El sistema sexo-género en relación con la Teoría General del Derecho; la igualdad y no discriminación en relación con el Derecho Constitucional; la división

sexual de trabajo en relación con el Derecho Laboral; y el eje de violencia y sexualidad en relación con el Derecho Penal. Esta propuesta fue remitida a la Comisión Revisora del nuevo Plan de Estudios y es allí donde confluyeron ambos esfuerzos: los que se venían realizando desde dentro de la Facultad y el que se había desarrollado recogiendo lo aprendido en el Diploma de Género.

El Plan de Estudios de 1993, que permaneció vigente con modificaciones hasta el 2014, incorporó entonces el Seminario “Mujer y Derecho” (PUCP-Facultad de Derecho, 1992, pp. 395-399),¹⁰ el mismo que una década más tarde se convierte en el Seminario “Género y Derecho”, estando a cargo de la profesora Marisol Fernández. Sin embargo, si bien fue un logro importante la incorporación de tal curso, la condición del mismo era el de ser curso electivo, de manera tal que sólo se inscribían en él las y los estudiantes que estuvieran interesadas en el área, perdiéndose la posibilidad de lograr un impacto mayor en la Facultad (Huaita, 2000).

3. LA PUCP EN EL CONTEXTO NACIONAL Y DE LAS AMÉRICAS

Lamentablemente, este proceso que se dio en la PUCP no se extendió a otras universidades,¹¹ ello fundamentalmente por el contexto de cambios en la sociedad peruana en la década de los 90.¹² Este proceso tuvo un importante impacto en la propuesta de formación ofrecida por las universidades peruanas. En muchas de ellas, se apostó por la formación para una economía de mercado de sus egresados, o peor aún se privilegió

¹⁰ La autora dictó las primeras versiones de este curso. Ver: <<https://eros.pucp.edu.pe/pucp/jsp/Intranet.jsp>> [Fecha de consulta: 8-5-2020].

¹¹ Un estudio del 2015, hecho por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables del Perú-MIMP, da cuenta de que del total de 76 Universidades estudiadas en el Perú, 14 ofertan como parte de la formación profesional en pregrado (25) cursos relacionados con el tema de género. Sin embargo, en la carrera de Derecho, la PUCP era la única en ofrecer un curso integrado a su Plan de Estudios (ROSALES, pp. 100 y ss.).

¹² La década de los 90 fue de gran convulsión económica y social en el Perú. Se pasó de una hiperinflación galopante a una economía liberal, enfrentando un shock económico profundo; ello acompañado de la lucha contra 2 movimientos subversivos que dio el marco para una extensa violación de derechos humanos, así como un cambio en la visión del país que se plasmó en la Constitución de 1993.

el carácter lucrativo de la actividad universitaria (Gonzales, pp. 914 y ss.). Todo ello influyó para que en las Facultades de Derecho no se dicten los cursos de Derecho Constitucional o derechos humanos y se supriman otros que permitían el análisis social del fenómeno jurídico (Filosofía del Derecho, Sociología del Derecho, Antropología del Derecho), lo que hizo casi imposible introducir el enfoque de género en la propuesta curricular de estas universidades. En los últimos años, esto tímidamente se va re-vertiendo, gracias al esfuerzo individual de algunas/os docentes.¹³

A contramano de lo que sucedía en las Facultades de Derecho, en la década de los 90 se dio una dinámica importante en materia de derechos humanos en el movimiento feminista. Es a lo largo de esta década que activistas de todo el mundo confluyen con representantes estatales en grandes conferencias internacionales (Viena 1993, El Cairo 1995, Beijing 1995) en donde el movimiento plasmó una de sus principales reivindicaciones “los derechos de la mujer son derechos humanos”. Las abogadas peruanas nucleadas en las organizaciones feministas no fueron ajenas a esta gran movida internacional y abrazaron la causa de los derechos humanos teniendo como uno de sus marcos más importantes la CEDAW, ratificada por el Perú la década anterior.

En estos mismos años, se comienza a forjar una crítica a la enseñanza del Derecho en la región de América Latina. En efecto, en 1991 el Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente (ILANUD) crea el Programa “Mujer, Justicia y Género”, siendo su directora, hasta la actualidad, la jurista costarricense Alda Facio. Este Programa se crea teniendo como una de sus áreas de trabajo la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho, y en 1996 inicia el desarrollo de propuestas curriculares con perspectiva de género en diferentes ámbitos del Derecho. En una primera etapa se desarrollan las propuestas para los cursos de Derecho Penal, Procesal Penal y Derecho de Familia, estando a cargo de tal proyecto la abogada peruana Gladys Acosta (ILANUD, 1996). En una segunda etapa se da inicio a los cursos de Derecho Constitucional,

¹³ Es recién en el año 2016 que, por demanda del alumnado san marquino, se ha abierto un seminario equivalente, que es anual, dictado por la profesora de la PUCP Beatriz Ramírez. Ver: <<https://derecho2.unmsm.edu.pe/horario2016/d5.pdf>> [Fecha de consulta: 8-5-2020].

Derecho Internacional y Teoría General del Derecho (ILANUD, 2000).¹⁴ Las propuestas curriculares se llevaron a cabo en base al análisis de una serie de *syllabus* de la región, siendo los *syllabus* de la PUCP parte de los analizados en la primera etapa. El impacto de este esfuerzo se dio sobre todo en Centroamérica (Gurdián 2001), teniendo uno muy limitado en Sudamérica y casi ninguno en el Perú.

Sin embargo, por esta misma época, Alda Facio escribe su obra *Cuando el género suena, cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal* (1992). Dicha metodología propone entender el Derecho como constructo de tres componentes: el formal normativo, el estructural y el político cultural (1992, 62-75). El primer componente incluiría las normas producidas por legisladores y jueces; el segundo, incluiría las interpretaciones peculiares que utilizan las y los operadores jurídicos (abogado/as, jueces, fiscales, etc.) al aplicar la norma a casos específicos; y el tercer y último componente está referido al conocimiento social sobre el sistema legal, es decir, el conjunto de creencias concernientes a las normas incluidas en los otros dos niveles. La propuesta de Facio además plantea algunos pasos a seguir para su aplicación, los mismos que comienzan con una reflexión crítica propia sobre el género, para luego analizar el Derecho y termina en una vuelta a la realidad para la acción transformadora (1992, pp. 75-156). De esta manera, hay una continua interacción entre las creencias, la actitud y la puesta en vigencia de la ley para lo cual las y los operadores jurídicos somos claves para lograr transformar esos mismos contenidos.

En este mismo texto, Facio desarrolla la idea de que el punto de vista de las mujeres debe ser un elemento necesario para lograr la verdadera universalidad, sin dejar de reconocer que ninguno de los puntos de vista es universal u objetivo o imparcial.

El pensamiento desarrollado por Facio refleja de manera importante una tendencia que se da en toda la región denominada por Jaramillo "Feminismo radical a lo latinoamericana" (IDEHPUCP, 2019), la misma que tiene a los derechos humanos como referentes importantes para la transformación del Derecho y las estructuras jurídicas. La reflexión entonces

¹⁴ La autora tuvo la oportunidad de colaborar estrechamente con este esfuerzo, en particular en el desarrollo de la propuesta del curso de Derecho de Familia.

no se desliga de la acción y sus representantes privilegian la acción transformadora más desde fuera de la academia que dentro de ella, aunque en continuo diálogo.

De otro lado, otro proceso importante que se da en la región es la identificación de la violencia contra la mujer como una violación de sus derechos humanos, que comienza con la adopción de la “Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer” (1990) que fue seguida por la resolución de apoyar la iniciativa de la Comisión Interamericana de Mujeres/CIM de elaborar un anteproyecto de convención interamericana para la erradicación de la violencia contra la mujer (Resolución AG/RES. 1128 [XXI-0/91]). Para la elaboración de la misma se convoca a diversas juristas de la región,¹⁵ quienes tenían importantes trayectorias académicas en el campo del Derecho Internacional, los diferentes sistemas jurídicos en la región, su familiaridad con la legislación de derechos humanos en lo que respecta a las mujeres, además de su conocimiento de los temas de violencia (Pool, 2013, pp. 9 y 10). Luego de su remisión a los gobiernos y las consultas respectivas en 1994 se aprueba la Convención en Belém do Pará, Brasil. Esta Convención renueva el dinamismo en la discusión académica en torno a los derechos humanos de las mujeres, comenzando a desarrollarse importante doctrina al respecto en la región.

Por esos años, se realizaba también una Consulta Panamericana de Expertos Jurídicos y de Salud¹⁶ que reunió a participantes de México, Costa Rica, Venezuela, Argentina, Brasil, Colombia, Perú y los Estados Unidos, en la que se concluye que:

“...el modelo tradicional de educación legal encontrado en la mayor parte de América Latina sigue siendo uno de los mayores obstáculos para los esfuerzos por mejorar la situación legal de las mujeres”.

¹⁵ Shirley Bell (Barbados), María Cristina Calderón (Colombia), Carmen Claramunt (Costa Rica), Rebecca Cook (Canadá), Rhonda Copelon (Estados Unidos), Georgina Leiro Rudolph (Chile), María Cristina Parra de Rojas (Venezuela), Celina Romany (Estados Unidos), Mariela Sardenberg Zelter Gonçalves (Brasil), Sonia Sgambatti (Venezuela).

¹⁶ Consulta organizada conjuntamente por el Programa de Derecho Internacional de la Mujer, el Washington College of Law de la American University, la Organización Panamericana de la Salud y el Proyecto de Política de Salud y Desarrollo (The American University Journal of Gender, Social Policy & The Law, 1999, p. 21).

“...cualquier esfuerzo por integrar una perspectiva de género en el currículo de las escuelas de derecho debe ser parte de una estrategia más amplia con respecto al funcionamiento del género dentro de la doctrina legal y las instituciones legales de América Latina” (The American University Journal of Gender, Social, Policy & The Law, 1999, p. 219) (Traducción propia).

En esta reunión, se identifica un problema que comparten las académicas que trataban de introducir la perspectiva de género en la región: “Las académicas en derecho que escriben y enseñan desde una perspectiva de género están aisladas dentro de la comunidad académica y su producción no es reconocida como doctrina” (The American University Journal of Gender, Social Policy & The Law, 1999, p. 219) (Traducción propia).

Teniendo en cuenta todo ello, en 1997 una Universidad de los Estados Unidos lanza una iniciativa¹⁷ destinada a la integración del Género en la Doctrina y Educación Jurídica que tuvo como objetivo central empezar a desarrollar la doctrina desde la perspectiva de género así como legitimar las obras escritas y la enseñanza de mujeres activistas y académicas en las Facultades de Derecho de América Latina.

Este proyecto se inició con una Conferencia Panamericana,¹⁸ realizada en Washington en 1997, en la que, por primera vez, docentes y activistas tuvieron la oportunidad de compartir con colegas latinoamericanas y de los Estados Unidos propuestas de *syllabus*, metodologías y, en fin, diferentes caminos por los que transitaban para ampliar los márgenes del Derecho (Huaita, 2000).

En esta Conferencia se dieron fuertes debates que demostraban diferentes aproximaciones críticas al Derecho y que iban desde una perspectiva más vinculada con la experiencia desde el feminismo liderado por Alda Facio de Costa Rica, hasta otra que se proponía como más académica, liderada por Paulina Veloso de Chile y Rocío Villanueva del

¹⁷ Iniciativa organizada por el Washington College of Law (WCL) de la American University (AU) en 1997 (SAEZ, 2005).

¹⁸ La Conferencia fue financiada por Fundación Ford, Banco Interamericano de Desarrollo-BID, Centro Internacional de Investigación sobre la Mujer-ICRW, por medio de la Oficina de Mujer y Desarrollo, Global Bureau de USAID (FACIO y FRIES, 1999, p. 5).

Perú. Participaron en dicha Conferencia representantes de Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Perú,¹⁹ Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Puerto Rico y Estados Unidos.

La Conferencia estuvo acompañada por una publicación previa, un material de enseñanza²⁰ en donde se recopilaron algunos artículos que analizaban los sistemas jurídicos de América Latina desde una perspectiva de género, y por una publicación posterior que fue un número del *Journal of Gender, Social Policy and the Law* en donde se publicaron documentos seleccionados que se habían presentado en la conferencia sobre los retos que enfrentaban las docentes latinoamericanas para la enseñanza del Derecho con perspectiva de género.²¹ Este número de la revista tiene como artículo introductorio el discurso de apertura de la conferencia dado por Claudio Grossman, entonces Decano del WCL, en donde reconoce la importancia de este intercambio hemisférico y la necesidad de la integración de la perspectiva de género y la de derechos humanos en la doctrina jurídica.

Esta visión de la necesidad de diálogo entre el activismo y la academia se refleja también en el diseño de las Becas de Enseñanza, Investigación y Defensa a Mujeres que se otorgaron como parte de la iniciativa lanzada por el WCL, dado que a las postulantes se les exigía que tuvieran el respaldo de una organización de mujeres y una universidad de la región, así como que cumplieran con los requisitos de ser defensoras de los derechos de las mujeres en América Latina y ser académicas con práctica docente en la Universidad.²²

¹⁹ La delegación peruana estuvo conformada en su mayoría por docentes PUCP: Elvira Méndez, Rocío Villanueva, Marcela Huaita, Ana Teresa Revilla; así como por otras participantes destacadas como: Gladys Acosta Vargas, Ángela Canales Rivera y Mónica Saravia Soriano.

²⁰ Este material fue organizado en seis volúmenes que abordaron 9 temas: "¿Hablan las mujeres con una voz diferente?"; "Género y Poder"; "Violencia contra la mujer: Más allá de la distinción público/privado"; "La relación entre el mercado de trabajo y el trabajo familiar"; "La formación de las familias, el Estado y las políticas de sexo y género"; "Acoso sexual"; "Feminismo y Derecho constitucional"; "Derechos Humanos de las mujeres"; y "Propuestas curriculares".

²¹ The American University Journal Of Gender, Social Policy & The Law, 1999.

²² Las becarias elegidas fueron de Brasil, Chile y Perú, quienes asumieron el compromiso de dedicarse a enseñar y escribir desde una perspectiva de género por lo menos 1 año posterior a la beca. Para ello, se organizó una maestría especializada con cursos

Un componente adicional de esta iniciativa fue la producción del Libro *Género y Derecho*, libro pionero en su tipo y que se desarrolló bajo el liderazgo de Alda Facio. El libro consistió en una compilación de textos, la mayoría inéditos que utilizaban el enfoque de género para interrogar al Derecho,²³ convirtiéndose en un referente obligado para quienes en la región latinoamericana querían desarrollar una enseñanza del Derecho con perspectiva de género.

E. DÉCADA DE LOS 2000: LAS ACCIONES DE INTERÉS PÚBLICO, LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE PERSONAS O GRUPOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

1. LA CLÍNICA JURÍDICA DE ACCIONES DE INTERÉS PÚBLICO

Con el cambio de década, una nueva línea de trabajo se abrió paso en la PUCP, la clínica de acciones de interés público. La propuesta de esta línea de trabajo, diseñada en la década anterior, surge como crítica a una enseñanza del Derecho que aún obedece a una “concepción positivista-normativista” demasiado apegada a la literalidad de la ley, “independientemente del contexto que configura el núcleo materia de la controversia” (Gonzales, 1999, p. 939). De acuerdo con esta propuesta,

en 3 áreas marcadas: teoría de género, derechos humanos de las mujeres y teoría educativa. El objetivo era lograr que las becarias regresaran a sus países como miembros de la facultad para integrar el género en la teoría legal y la educación legal. Para graduarse de sus estudios en el WCL, las becarias de Chile y Perú desarrollaron una propuesta curricular para un curso sobre Violencia contra la Mujer en Facultades de Derecho de América Latina, que proponía una enseñanza desde una metodología clínica, recogiendo lo aprendido en la mencionada Facultad. La autora fue becaria del citado programa. Al término de la Maestría, las becarias regresaron a sus países de origen para continuar con la labor docente premunidas de nuevas estrategias, instrumentos y alianzas. En el caso de Perú, ello le permitió a la autora regresar a la PUCP para continuar, a través de la docencia, con la reflexión y el debate sobre estos temas, dictando el primer curso sobre Violencia contra la Mujer (Seminario Especial) en la Facultad de Derecho de la PUCP, en 1999.

²³ El Grupo Coordinador del Texto estuvo conformado por Alda Facio, Lorena Fries, editoras generales del mismo; Ana Elena Obando (Costa Rica), encargada del capítulo sobre “Teoría general del Derecho”; Marcela Rodríguez (Argentina), que coordinó el capítulo sobre “Derecho Constitucional”; Marcela Huaita (Perú), coordinadora del capítulo sobre “Derecho de Familia”, y Luz Rioseco (Chile), coordinadora del capítulo sobre “Derecho Penal y Criminología”.

el trabajo con el estudiantado “radica en la capacidad para repensar lo jurídico, para resolver el caso en armonía con los principios constitucionales o los valores del sistema social, asumiendo las reglas legales como textura abierta” (p. 944). En esta línea de pensamiento, la garantía de los derechos fundamentales es sustantiva para las personas y el funcionamiento del sistema jurídico-político en su conjunto, por lo que su validez jurídica no pasa necesariamente por su reconocimiento legislativo (p. 945).

En una renovada preocupación por la responsabilidad social, esta clínica asumió casos de discriminación y de violaciones de derechos humanos de manera exitosa, y luego de funcionar un tiempo como actividad extracurricular, en el 2001 fue incorporada como curso electivo dentro del plan de estudio, contando con varias secciones, entre ellas la de discapacidad, de derechos indígenas, de identidad, entre otras (PUCP, Facultad de Derecho, 2019b).

Como se puede observar, la crítica a la enseñanza del derecho demasiado apegada a la norma, y la búsqueda de garantizar los derechos humanos frente a poblaciones discriminadas o vulnerables, son temas en donde coinciden tanto la crítica feminista desarrollada en los 90, como la perspectiva de la enseñanza a través de las clínicas jurídicas, lo que en la siguiente década va a significar una confluencia en intervenciones puntuales.

2. LA ENSEÑANZA DE DESTREZAS LEGALES

Otro interesante debate que se mantuvo respecto a la enseñanza del Derecho es el relativo a las destrezas legales (Investigación, Redacción, Capacidad para entrevistar, Defensa, Negociación, entre otras). Al respecto, debemos reconocer a la profesora Shoshana Zusman como una de las abanderadas del tema, sobre el que venía reflexionando desde 1998 (Zusman, 1999), y que logra la introducción de tal curso en el año 2003, a pesar de la resistencia de algunos de sus colegas (Zusman *et al.* 2009).

Al respecto, dadas sus características prácticas, las clínicas jurídicas, tanto de interés particular como de interés público, habían tratado de abordar la enseñanza de estas destrezas a sus equipos de trabajo, pero

no es sino con la introducción de un curso formal que esta enseñanza se extiende para el alumnado regular.

A pesar que en el 2000, el estudiantado tenía ya una importante presencia de mujeres entre sus integrantes, éstas aún participaban con mayor reserva que los varones. De acuerdo a testimonios de exalumnas,²⁴ siendo éste un curso práctico que exigía importantes niveles de participación, al comienzo del curso eran los estudiantes varones los que asumían los roles y mostraban un mayor dominio de escena, mientras que las mujeres iban adquiriendo seguridad y confianza en el proceso, terminando el curso cumpliendo una performance parecida de hombres y mujeres. Culminado el curso, especialmente las mujeres se sentían con mucha mayor confianza para mejorar sus niveles de participación en otros cursos.

3. LA EDUCACIÓN LEGAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SU AFIANZAMIENTO EN UNA RED LATINOAMERICANA

Para el nuevo milenio, las mujeres estaban cada vez más integradas en la Facultad de Derecho, y el curso de “Género y Derecho” se había dictado de manera ininterrumpida por una década, además otras profesoras interesadas habían ido introduciendo esta perspectiva especialmente en cursos vinculados a derechos fundamentales y en torno a la problemática de la violencia contra la mujer.

Este proceso también se ve potenciado por los importantes cambios normativos en torno a los derechos de las mujeres y el inicio del reconocimiento de derechos a los grupos de la diversidad sexual.²⁵ Ello permite cada vez más, no sólo ampliar la reflexión sino enriquecerla con artículos y publicaciones que han ido robusteciendo la bibliografía que puede acompañar a las y nuevos docentes. Además estos esfuerzos han

²⁴ Entrevistas individuales realizadas por la autora a exalumnas de la Facultad de Derecho, en abril 2019.

²⁵ Por ejemplo, en materia de derechos de las mujeres se dan leyes que promueven su participación políticas, otras que abordan la problemática del acoso sexual laboral y educativo, se sanciona el feminicidio y se dan una serie de leyes antidiscriminatorias, como el Código Procesal Constitucional que establece expresamente la protección a las personas en el caso de discriminación por orientación sexual.

sido potenciados con la formación de redes de docentes y el incentivo de posibles intercambios, como analizaremos a continuación.

Hacia mediados de la década surge en la región de América Latina la necesidad de conectar los esfuerzos que se venían haciendo para incorporar el enfoque de género en la enseñanza del Derecho, en diferentes facultades de la región (Red Alas, 2005). Es así que en el 2004 se logra organizar la Red latinoamericana de académicas/os del Derecho - Red Alas. Dicha red de profesoras de Derecho se plantea promover “la reforma de la enseñanza del derecho para incluir las perspectivas de género y sexualidades discriminadas en los contenidos y las metodologías de todas las áreas del derecho latinoamericano y busca hacer de la academia jurídica un actor determinante en el avance de la igualdad sexual y la lucha contra la discriminación” (Red Alas. Página web).

Inicialmente, la Red es conformada por profesoras de Derecho de las Facultades de la Universidad Diego Portales de Chile, de la Universidad de los Andes de Colombia, del Instituto Tecnológico Autónomo de México, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, de la Universidad de Buenos Aires de Argentina y de la Pontificia Universidad Católica del Perú,²⁶ extendiéndose luego a una diversidad de países de toda América Latina. En ese sentido, la Red Alas ha desarrollado diversas estrategias para promover la reforma en la enseñanza del Derecho: publicaciones, seminarios, cursos, etc., algunos de ellos llevados a cabo en la PUCP y otros en otras localidades en donde las docentes PUCP han tenido oportunidad de participar e incluso se han generado espacios de capacitación *on line*.

F. DÉCADA DE 2010: LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

1. PRESENCIA DE UNA MASA CRÍTICA DE ESTUDIANTES MUJERES Y APROBACIÓN DE POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO PARA LA DOCENCIA

Las cifras de la integración de las mujeres en la Facultad de Derecho en esta década son reveladoras, así un estudio sobre las brechas de género en la PUCP arrojan que el número de estudiantes mujeres en esta década

²⁶ Por la PUCP participan en la creación de esta Red las profesoras Marisol Fernández, Julissa Mantilla y la autora.

ha sobrepasado al de los varones, pero sin embargo ello no se refleja en la incorporación docente (Ruiz, Alegre y Fernández, 2016, pp. 14 y 15). Así para el 2019, las alumnas representan el 65.3% de estudiantes matriculadas, mientras que los varones sólo el 34.7% (Sistema de Apoyo de la Gestión-SAG PUCP 2019); en tanto que las mujeres docentes representan sólo 26,9% del total del profesorado, siendo que las profesoras principales no llegan ni al 10% (Sistema de Apoyo de la Gestión-SAG PUCP 2018).

El desarrollo de la integración de la perspectiva de género en la PUCP llevó a que se haga un esfuerzo de investigación y reflexión sobre la brecha de género que existe a nivel académico tanto en la investigación como en las posiciones de liderazgo, lo que desembocó en la aprobación de las Políticas de Igualdad de Género para la Docencia: Resolución del Consejo Directivo nro. 119/2015 del 24 de junio de 2015.²⁷

Es en este marco en el que se discute la necesidad de un nuevo Plan de Estudios en la Facultad de Derecho, lamentablemente ni el cambio en la composición del estudiantado, ni las nuevas políticas de igualdad, ni los aportes de los estudios de género en el Derecho son mencionados en la memoria del seminario organizado en noviembre 2015 por la Facultad de Derecho para reflexionar sobre “La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro”, como parte del advenimiento del nuevo Plan de Estudios (Verona, 2016, pp. 461-508). Eso sí, la importancia central del respeto a los derechos humanos en la formación humanista con la

²⁷ Aunque formalmente no hay una evaluación de la implementación de estas políticas, según la investigadora Magali Alegre, en la PUCP “Entre 2015 y 2017, el porcentaje de mujeres que fueron autoridades universitarias (Asamblea y Consejo Universitario, rector y vicerrector/a, director/a Académico/a, decanos/as, jefes/as de Departamento) se ha incrementado del 29 al 42%. El mayor porcentaje de mujeres en posiciones de liderazgo se encuentra entre las directoras académicas, que actualmente ocupan el 80% de los cargos (6 posiciones), a los cuales se accede por designación de Rectorado y confirmación del Consejo Universitario (...) el menor porcentaje de participación de las mujeres en puestos de liderazgo se reporta en las posiciones de rector y vicerrector/a, en donde las mujeres representan el 25% del total, cifra que se mantiene vigente desde 2009. En términos de la población docente, el promedio en 2017 fue del 36% de docentes mujeres. Se observa un ligero incremento en relación con la composición del profesorado en 2013, previo a la implementación de una política de igualdad de género a nivel docente en febrero de 2016” (ALEGRE, 2018, p. 11).

que se identifica la Facultad tiene un espacio importante en la reflexión, así como la enseñanza clínica, sus alcances y retos.

2. NECESIDAD DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS: EL RETO DE UNA FORMACIÓN HUMANISTA POR COMPETENCIAS

El cambio del Plan de Estudios en la Facultad de Derecho obedece a factores internos y externos, es decir a la necesidad de adecuarse a una apuesta institucional de formación basada en competencias, como a las exigencias de una nueva ley universitaria aprobada el 2014 (ley 30.220), a lo que se suma la acreditación internacional recientemente otorgada, todo lo cual es una oportunidad para la revisión del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la PUCP (Verona, 2016, p. 463). Es así que en el 2015 se aprueba el nuevo Plan que “basado en un modelo por competencias, ha incorporado, como parte sustancial de su contenido, la perspectiva humanista, la transversalización de la ética y de la formación práctica que vincula al derecho con la realidad” (p. 493). Esta formación humanista tiene correspondencia con el paradigma del Estado constitucional al que le corresponde reconocer que “La defensa de la persona humana y el respeto de su dignidad son el fin supremo de la sociedad y del Estado” (art. 1º de la Constitución peruana).

Se afirma también que, en su rol político, la enseñanza legal consiste en romper el paradigma de una forma positivista o formalista de ver el Derecho que desemboca en autoritarismo o en el determinismo económico, por lo que a través de ella se debe introducir “un cosmopolitismo jurídico, apostar por la interdisciplinariedad y darle valor al mencionado rol político y al papel transformador del derecho en su vínculo con la justicia social” (Verona, 2016, p. 481).

En ese marco de cambios, en el nuevo Plan de Estudios, el Seminario Género y Derecho pasa de ser un curso electivo a ser un seminario integrador. Es decir, pasa de ser un curso que se elige únicamente por interés en el área temática para ser reconocido como un curso que apunta también a la integración de diferentes saberes que se conjugan con el desarrollo de las habilidades propias de la profesión estudiándose temas como: discriminación por género en el ámbito laboral, discriminación por género en la práctica judicial, género y violencia, género y

producción legislativa (PUCP-Facultad de Derecho, Plan de Estudios 2015, sumilla de cursos).

De otro lado, la creación del Vicerrectorado de Investigación es un importante hito en la apuesta por una formación integral en la PUCP. Así en el 2013 se aprueba la Política para Grupos de Investigación que son asociaciones voluntarias de investigadores e investigadoras que se organizan en torno a uno o varios temas de investigación de común interés para generar nuevos conocimientos. Esto también es recogido en el nuevo Plan de Estudios de Derecho, en el que se incentiva la formación de grupos integrados por docentes y estudiantes y se alienta la interdisciplinariedad. De hecho, una de las competencias académicas para la enseñanza del Derecho sería precisamente el manejo de métodos de investigación académica para utilizarlos en la producción de conocimiento jurídico (Verona, 2016, p. 495).

La/os estudianta/os de género presentes en la Facultad de Derecho PUCP aprovechan esta ventana de oportunidades y en el 2015 crean el DEGESE (Grupo de Investigación Derecho, Género y Sexualidad), el mismo que “se constituye como un espacio formativo de estudiantes, docentes y egresados de la carrera de Derecho en los temas de género y sexualidad en su vinculación con el derecho”. Dicho grupo, además de ser un espacio de desarrollo de investigación, pretende ser un espacio propositivo de prácticas institucionales con perspectiva de género y diversidad en la PUCP (PUCP-DEGESE. Página web).

El grupo tiene un portal de publicaciones de artículos cortos que reflejan los intereses de sus integrantes, de una rápida mirada, podemos ver que los temas y las discusiones que se presentan con mayor frecuencia giran en torno a derechos fundamentales como derecho a una vida libre de violencia,²⁸ derecho a la identidad, derecho a contraer matrimonio, derechos laborales, derechos reproductivos, entre otros.

Un número menor de artículos está más bien orientado a reflexionar sobre las políticas de género en la PUCP, lo que refleja el propósito expresado por el grupo de ser un espacio propositivo de prácticas institucionales en donde se reconoce por ejemplo que la necesidad de

²⁸ Ver: <<https://www.enfoquederecho.com/category/derecho-y-genero/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].

reivindicar la metodología de género que parte de lo empírico y contextual para criticar no sólo el Derecho sino también los espacios formativos, es decir las Facultades de Derecho que “...suelen ser espacios muy jerarquizados y dominados por hombres, lo que imprime una dinámica que no propicia la apertura a cuestionar la objetividad a partir de las experiencias de las mujeres o de estudiantes LGBT” (Fernández, 2016).

Un desarrollo paralelo se da desde las acciones de interés público. De acuerdo a lo documentado por Segura (2013 p. 56), en estos años PROSODE deja de ser la única iniciativa de responsabilidad social, surgiendo con diferente intensidad actividades que van desde eventos académicos sobre temas sociales –como violencia hacia la mujer– hasta la ejecución de proyectos sociales de mayor duración, pasando por la educación legal y la absolución de consultas legales de particulares (Segura, p. 56). Todo lo cual lleva a que se cree la Oficina Académica de Responsabilidad Social en el 2014, en el marco del proceso de aprobación del nuevo Plan de Estudios, y que tiene a su cargo tanto los consultorios jurídicos que monitoreaba PROSODE como la clínica jurídica de acciones de interés público.

Dado el foco en la formación humanista, la proyección del abogado/a con su entorno es uno de los temas centrales en la formación por lo que la enseñanza clínica parece ser uno de los métodos de enseñanza del Derecho que mejor se adecúa a ello. Así también es entendido por las docentes del DEGESE quienes entonces promueven 2 temáticas a ser abordadas desde esta propuesta formativa incorporando en ella la crítica al Derecho desde la perspectiva de género:

- La Clínica Jurídica en Violencia de Género, a cargo de Cynthia Silva Ticllacuri.
- La Clínica Jurídica en Identidad de Género, a cargo de Marisol Fernández Revoredo.

En estos cursos entonces se concentran las miradas críticas a la enseñanza del Derecho tradicional, integrando la crítica feminista con el paradigma de una formación humanista, en la que ambas tienen en común la promesa de la igualdad y no discriminación, como principio fundamental de un Estado Constitucional de Derecho.

G. EN EL CENTENARIO: LOS MOVIMIENTOS CONTRA LA VIOLENCIA INTERROGAN A LA UNIVERSIDAD Y A LA EDUCACIÓN LEGAL

Una de las movilizaciones más importantes contra la violencia hacia la mujer en el Perú fue la marcha de “Ni una menos” en agosto de 2016, su impacto guarda relación con lo que nuestra sociedad ha aprendido en más de 20 años de vigencia de la Convención de Belém do Pará. En estas décadas, se ha investigado, se ha reconocido y se ha comenzado a denominar cada una de las formas de violencia que sufren las mujeres: acoso callejero, acoso político, acoso sexual en el ámbito de estudio, acoso sexual en el ámbito laboral, violencia en la relación de pareja, violencia intrafamiliar, violencia obstétrica, feminicidio, explotación sexual, trata, esterilizaciones forzadas, y un largo etcétera.

Desde una perspectiva de derechos humanos, lo que está en la base de estas múltiples formas de violencia es la discriminación, en ese sentido es claro que la violencia de género es:

“Cualquier acción o conducta violenta que ocurre en un contexto de discriminación sistemática contra la mujer y contra aquellos que confrontan el sistema de género, sea al interior de las familias o fuera de ellas, al margen de su sexo, que no se refiere a casos aislados, esporádicos o episódicos de violencia, sino que están referidos al sistema de género imperante, que remite a una situación estructural y a un fenómeno social y cultural enraizado en las costumbres y mentalidades de todas las sociedades y que se apoya en concepciones referentes a la inferioridad y subordinación de las mujeres y la supremacía y poder de los varones” (Mimp, 2016).

En esa línea, la Universidad está respondiendo al reto de trabajar contra el hostigamiento sexual a través de la creación de la Comisión Especial para la intervención frente al hostigamiento sexual cuyo ámbito de competencia están docentes y estudiantes de toda la Universidad (Resolución Rectoral nro. 185/2016),²⁹ y la Facultad de Derecho a través de la elaboración de un Plan integral para la prevención contra

²⁹ Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la PUCP. Disponible [en línea] <<https://www.pucp.edu.pe/documento/reglamento-prevencion-intervencion-casos-hostigamiento-sexual/>> [Fecha de consulta...].

el hostigamiento sexual actualmente bajo discusión del Consejo de Facultad. Lo interesante del proceso que se da en la Facultad de Derecho es que dicho Plan fue elaborado en el marco de una Comisión ad hoc³⁰ en la que participaron docentes y alumnas (PUCP-Facultad de Derecho, 2019a). Dicha Comisión surge como una respuesta de las autoridades, a partir de un espacio de diálogo que se abre a solicitud de estudiantes y egresadas de la Facultad –en su amplia mayoría mujeres–, y que lleva consigo el develamiento de situaciones de hostigamiento sexual lo que evidencia la urgencia de una actitud más proactiva en respuesta a este fenómeno por parte de las autoridades. La propuesta del plan está orientada a la prevención, lo que hace que necesariamente se conecte con aristas como los valores institucionales, el perfil del estudiantado, la currícula formal y la oculta, la necesidad de sensibilizar en el enfoque de género a docentes y estudiantes, así como otros temas de similar interés.

1. APORTE DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL MODELO DE COMPETENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La vocación humanista de la PUCP que se refleja en el Plan de Estudios de la Facultad de Derecho, especialmente en la competencia que guarda relación con el Paradigma del Estado Constitucional de Derecho que busca que quien egrese de la Facultad conozca y aplique los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales (PUCP-Facultad de Derecho. Plan de Estudios, Competencias específicas de Derecho), nos permite mostrar la correspondencia entre una y otra visión de lo que se espera de una persona que finaliza sus estudios en esta Facultad.

TABLA 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS GENERALES PUCP Y LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LA FACULTAD DE DERECHO - PUCP

Competencias PUCP (PUCP 2018)	Competencias específicas de Derecho (Plan de Estudios 2015)
<i>Ética y ciudadanía: actúa con responsabilidad ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad de los demás.</i>	<i>Marco ético de la profesión: conoce, se identifica con el marco ético profesional, reconoce sus implicancias prácticas y lo aplica en su ejercicio profesional.</i>

³⁰ La autora formó parte de la Comisión que funcionó entre agosto y diciembre de 2018.

Competencias PUCP (PUCP 2018)	Competencias específicas de Derecho (Plan de Estudios 2015)
<p><i>Aprendizaje autónomo:</i> gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanente.</p> <p><i>Investigación:</i> investiga de manera crítica, reflexiva y creativa, y presenta formalmente sus resultados.</p>	<p><i>Excelencia académica:</i> domina el sistema jurídico peruano (orígenes y fuentes; doctrina; instituciones y jurisprudencia) y aplica sus postulados en el ejercicio de su profesión.</p>
<p><i>Trabajo en equipo:</i> trabaja colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios.</p>	<p><i>Relación con el entorno profesional:</i> conoce la estructura y el funcionamiento de las organizaciones nacionales e internacionales y se desenvuelve eficazmente en ellas y con respecto a ellas.</p>
<p><i>Razonamiento lógico-matemático:</i> utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana.</p>	<p><i>Lógica jurídica:</i> domina y aplica los principios de la lógica y la argumentación jurídica para analizar y resolver un caso.</p>
<p><i>Participación en proyectos:</i> contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico.</p>	<p><i>Paradigma del Estado Constitucional de Derecho:</i> conoce y aplica los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales.</p>
<p><i>Comunicación eficaz:</i> comunica eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito.</p>	<p><i>Cumplimiento de tareas:</i> desarrolla sus tareas de modo eficiente, con iniciativa, creatividad y organización.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tales competencias, sin duda, pueden ser leídas en clave de género. Es decir que los y las egresadas de Derecho con vocación humanista y comprometido/as con los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales deberían tener un impacto significativo en la reducción de las desigualdades basadas en el género. Para ello, tomando como referencia la propuesta de competencias académicas

desarrolladas por Coutinho (Verona, 2016, p. 495), y poniéndolas en relación con las formuladas por la propia universidad, formularemos 6 competencias que podrían ser tomadas en cuenta para la enseñanza del Derecho desde una perspectiva de género, a saber:

- *Marco ético*: Explica, problematiza y critica el Derecho existente y sus supuestos morales, ideológicos, culturales e históricos, para erradicar la discriminación basada en el género.
- *Producción de conocimiento*: Conoce el conjunto de las técnicas y métodos de investigación académica y las utiliza para producir conocimiento jurídico, cuestionando la aspiración de neutralidad y objetividad, problematizándola y evidenciando más bien la perspectiva de la persona que hace la investigación.
- *Relación con un entorno profesional y pluridisciplinario*: Sitúa e integra el Derecho en otras disciplinas (interdisciplinariedad), que ayuden a comprender el impacto diferenciado que las instituciones jurídicas tienen en la vida de hombres y mujeres.
- *Razonamiento jurídico*: Afronta y resuelve problemas jurídicamente relevantes, como el de la violencia contra la mujer y las personas que confrontan el sistema de género.
- *Paradigma del Estado Constitucional de Derecho*: Sitúa y comprende el Derecho como práctica social en su contexto, reflexionando sobre cómo el género se manifiesta en el Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales.
- *Comunicación eficaz*: Argumenta e interviene en el debate público, lo que implica pensar el Derecho como arquitectura institucional de la sociedad, que tradicionalmente ha estado basada en la experiencia masculina como sinónimo de la experiencia humana.

TABLA 2. PROPUESTA DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE GÉNERO SENSITIVAS EN DERECHO

Competencias PUCP (PUCP 2018)	Competencias específicas de Derecho (Plan de Estudios 2015)	Propuesta de competencias académicas de género sensitivas en Derecho
<i>Ética y ciudadanía</i> : actúa con responsabilidad	<i>Marco ético de la profesión</i> : conoce, se identifica	<i>Marco ético</i> : explica, problematiza y critica el Derecho

Competencias PUCP (PUCP 2018)	Competencias específicas de Derecho (Plan de Estudios 2015)	Propuesta de competencias académicas de género sensitivas en Derecho
ética y ciudadana, reconociendo y respetando la diversidad, la autonomía y la dignidad de los demás.	con el marco ético profesional, reconoce sus implicancias prácticas y lo aplica en su ejercicio profesional.	existente y sus supuestos morales, ideológicos, culturales e históricos, para erradicar la discriminación basada en el género.
<p><i>Aprendizaje autónomo:</i> gestiona su proceso de aprendizaje de manera autónoma y permanentemente.</p> <p><i>Investigación:</i> investiga de manera crítica, reflexiva y creativa, y presenta formalmente sus resultados.</p>	<p><i>Excelencia académica:</i> domina el sistema jurídico peruano (orígenes y fuentes; doctrina; instituciones y jurisprudencia) y aplica sus postulados en el ejercicio de su profesión.</p>	<p><i>Producción de conocimiento:</i> conoce el conjunto de las técnicas y métodos de investigación académica y las utiliza para producir conocimiento jurídico, cuestionando la aspiración de neutralidad y objetividad, problematizándola y evidenciando más bien la perspectiva de la persona que hace la investigación.</p>
<p><i>Trabajo en equipo:</i> trabaja colaborativamente en equipos disciplinares y pluridisciplinarios.</p>	<p><i>Relación con el entorno profesional:</i> conoce la estructura y el funcionamiento de las organizaciones nacionales e internacionales y se desenvuelve eficazmente en ellas y con respecto a ellas.</p>	<p><i>Relación con un entorno profesional y pluridisciplinario:</i> sitúa e integra el Derecho en otras disciplinas (interdisciplinariedad), que ayuden a comprender el impacto diferenciado que las instituciones jurídicas tiene en la vida de hombres y mujeres.</p>
<p><i>Razonamiento lógico-matemático:</i> utiliza el razonamiento lógico-matemático para interpretar información o solucionar problemas académicos y de la vida cotidiana.</p>	<p><i>Lógica jurídica:</i> domina y aplica los principios de la lógica y la argumentación jurídica para analizar y resolver un caso.</p>	<p><i>Razonamiento jurídico:</i> afronta y resuelve problemas jurídicamente relevantes, como el de la violencia contra la mujer y las personas que confrontan el sistema de género.</p>

Competencias PUCP (PUCP 2018)	Competencias específicas de Derecho (Plan de Estudios 2015)	Propuesta de competencias académicas de género sensitivas en Derecho
<i>Participación en proyectos:</i> contribuye en el diseño e implementación de proyectos que aporten responsablemente al desarrollo social, ambiental, cultural o científico.	<i>Paradigma del Estado Constitucional de Derecho:</i> conoce y aplica los principios del Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales.	<i>Paradigma del Estado Constitucional de Derecho:</i> sitúa y comprende el Derecho como práctica social en su contexto, reflexionando sobre cómo el género se manifiesta en el Estado Constitucional de Derecho y los Derechos Fundamentales.
<i>Comunicación eficaz:</i> comunica eficazmente ideas con claridad, coherencia y consistencia, usando un lenguaje formal, oral o escrito.	<i>Cumplimiento de tareas:</i> desarrolla sus tareas de modo eficiente, con iniciativa, creatividad y organización.	<i>Comunicación eficaz:</i> argumenta e interviene en el debate público, lo que implica pensar el Derecho como arquitectura institucional de la sociedad, que tradicionalmente ha estado basada en la experiencia masculina como sinónimo de la experiencia humana.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, dado que, en beneficio de la vocación humanista central en la enseñanza del Derecho la perspectiva de género debe impregnar todo el quehacer jurídico, todas las ramas del Derecho pueden ser abordadas desde esta perspectiva. Por tanto resultará clave introducir esta perspectiva no solo como metodología de análisis, sino evidenciarla en los planes de estudio a través del diseño de competencias como las listadas, de manera tal que se logren “planes de estudio, que incorporen la perspectiva de género” (Alvites, 2004, p. 337).

2. HERRAMIENTAS PARA LA INTRODUCCIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La constatación de que, acercándonos al centenario de la Facultad de Derecho, las alumnas constituyen más del 65% de la composición

estudiantil, que se ha mantenido el dictado ininterrumpido por más de 25 años de cursos con enfoque de género en la Facultad, y la presencia de una masa crítica de docentes que hoy hacen posible no solo la producción de investigaciones, sino también la apertura de nuevos cursos y la conformación de grupos de investigación, creemos indispensable la incorporación de un enfoque de género en la enseñanza del Derecho, además de un compromiso por lograr una docencia inclusiva, que desarrolle por igual las capacidades de hombres y mujeres.

Es en este marco que recientemente (marzo 2019), por iniciativa de un grupo de docentes,³¹ el Departamento Académico de Derecho (DAD) ha puesto en manos de cada docente de la Facultad una “Guía sobre el enfoque de género en la enseñanza del Derecho” que tiene como objetivo brindar orientaciones básicas para fomentar la incorporación de una perspectiva de género en la práctica docente, así como respetar y promover el derecho a la igualdad y no discriminación. Así, luego de abordar conceptos claves, se centra en 3 momentos clave que en cualquier actividad docente se planifica; antes, durante y después de clase. La guía señala preguntas clave en la preparación de contenidos, en la selección de métodos de enseñanza, en la recomendación de bibliografía. Así mismo, revisa la dinámica con estudiantes en el aula y fuera de ella, abordando la problemática del hostigamiento sexual, así como la importancia de incorporar la perspectiva de género en la organización de eventos e investigaciones académicas (Departamento Académico de Derecho-DAD, 2019).

Esta guía ha sido aprobada por el Consejo de Departamento, y de acuerdo a lo expresado por el jefe del DAD “...forma parte de los esfuerzos que realiza el Departamento Académico de Derecho y la Facultad de Derecho para que la perspectiva de género se instale como línea transversal de nuestro Plan de Estudios y, en general, pueda ser incorporada en nuestra actividad docente e investigadora” (Comunicación a las y los docentes, de fecha 8 de marzo de 2019).

De esta manera, la enseñanza humanista a la que aspira la PUCP, que tiene a la persona humana y el goce de sus derechos fundamentales

³¹ Elaborada inicialmente por Cristina Blanco, Marcela Huaita, Marlene Molero y Elizabeth Salmón, y revisada por un grupo de docentes especializados y consultada con la Dirección de Estudios de la Facultad de Derecho.

como el centro del Estado Constitucional de Derecho, así como la proyección del/a profesional con el entorno que hace determinante el vínculo entre el Derecho y la realidad, no puede ni debe ser abordada dejando de lado la perspectiva de género, es decir obviando los impactos diferenciados que estos fenómenos tienen en mujeres y hombres. Es esta nuestra apuesta para el nuevo centenario, ofrecer a las futuras abogadas y abogados que egresen de esta casa de estudio una formación humanista con perspectiva de género, que les permita transformar las instituciones jurídicas para que garanticen a peruanas y peruanos una vida libre de discriminación y violencia.

III. CONCLUSIONES

- La integración de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho que se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica del Perú guarda relación con la confluencia de diferentes elementos del contexto histórico peruano y apuestas institucionales que van a encontrar importantes antecedentes especialmente en el último tercio del siglo XX.
- En los primeros 50 años de la Facultad de Derecho de la PUCP (1919-1969), las mujeres se habían ido incorporando de manera discreta y acorde con lo que sucedía en otros centros de estudio. Sin embargo, los cuestionamientos que al interior de la Facultad de Derecho se dan en la década de los 70 permiten que se abra campo a una formación en Derecho con visión crítica, reivindicando el contacto con la sociedad, y rechazando una visión formalista del Derecho.
- Esta formación, sumada a una visión humanista propugnada por la PUCP desde su fundación, permite que en los 80 se vayan gestando grupos de estudiantes que buscan responder a las problemáticas sociales más acuciantes para pobladores urbanos, entre ellos, el saneamiento físico-legal de los asentamientos humanos, los juicios de alimentos y la violencia contra la mujer.
- Estas nuevas problemáticas van a ser atendidas especialmente desde las organizaciones no gubernamentales (ONG) que cobran fuerza en los 80, junto a un contexto de convulsión social y violación

de derechos humanos que vive el país. Un importante contingente de abogados y abogadas PUCP –no exclusivamente pero sí de manera significativa– van a desarrollar nuevas respuestas desde una visión alternativa del Derecho, que va a influenciar a su vez la enseñanza misma del Derecho en su *alma mater*. Sin embargo, en la década de los 90 la presencia de grupos subversivos y una galopante crisis económica hace que la experiencia radicada en la PUCP no sea seguida por las Facultades de Derecho de otras universidades, que más bien apuestan por una formación más técnica y profesionalizante, con reducidos espacios para la investigación.

- En la década de los 90, los estudios de género encuentran un terreno propicio en la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP, y desde ahí irradian a toda la universidad, no siendo Derecho una excepción. Es pues en esta década que se incorpora al Plan de Estudios de la Facultad de Derecho un curso dirigido a la reflexión sobre el estatus de la mujer y sus derechos en un contexto de cambios como el que se vivía en el Perú de fines del siglo XX.
- En el siglo XXI, y con un contexto social menos convulsionado, los estudios de género continúan en la Facultad de Derecho, coincidiendo con un importante fenómeno, la feminización de la Facultad en términos de su estudiantado, sin que ello tenga un necesario correlato en la plana docente. En los últimos años, la enseñanza del Derecho con perspectiva de género deja de estar concentrada en un curso electivo, para ir siendo incorporada como contenido transversal en varias asignaturas, especialmente impulsada por docentes mujeres.
- En el marco del centenario de la Facultad de Derecho (2019), podemos identificar la integración de la perspectiva de género en nuevas asignaturas: seminarios que analizan desde diversas aristas la problemática de la violencia de género, pero también nuevas formas de enseñanza como las clínicas de interés público, abordando no solo la violencia sino también la de identidad de género. Una masa crítica de alumnas que piden una escucha activa de parte de sus autoridades, e iniciativas de docentes mujeres que buscan aportar en el cambio de la enseñanza del Derecho.

- Los espacios se abren, no sin resistencia, siendo ahora el reto de aportar ya no solo a una enseñanza distinta e integradora del Derecho, sino también en relación con las competencias que debe desarrollar –desde una perspectiva de género– quien egrese de la Facultad de Derecho, en el marco de una formación humanista respetuosa de los derechos humanos y el Estado Constitucional de Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE, Magaly, “La incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de la PUCP”, en *Revista entorno*, Universidad Tecnológica de El Salvador, nro. 66, diciembre 2018, pp. 10-17.
- ALVITES, Elena, “Apuntes sobre el Derecho y su participación en la conservación de los roles de género: reflexiones desde América Latina”, en *Pensamiento Constitucional* 10 (10), Lima, 2004, pp. 319-337.
- ANDERSON, Jeanine, “Los estudios de género, las ciencias sociales y el cambio social”, en *El Perú frente al siglo XXI*, Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (ed), Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica, 1995, pp. 469-497.
- BLONDET, Cecilia y Patricia OLIART, “Las Mujeres y el género”, en *El umbral del milenio. Investigaciones preparatorias para la conferencia*, vol. IV, María Fort Brescia y Moisés Lemlij (ed.), Lima, PromPerú, 1999, pp. 37-68.
- CLADEM, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres, *Nosotras*, s.f. Disponible [en línea] <<https://cladem.org/nosotras/>> [Fecha de consulta: 20-4-2019].
- Departamento Académico de Derecho-DAD, Guía sobre enfoque de género en la enseñanza del derecho, PUCP, 2019. Disponible [en línea] <<http://departamento.pucp.edu.pe/derecho/publicacion/guia-sobre-enfoque-de-genero-en-la-ensenanza-del-derecho/>> [Fecha de consulta: 8-5-2020].
- DEMUS, Estudio para la Defensa de los Derechos de la Mujer, *Quiénes somos*, s.f. Disponible [en línea] <<https://www.demus.org.pe/sobre-demus/quienes-somos/>> [Fecha de consulta: 20-4-2019].
- FACIO, Alda, *Cuando el género suena cambios trae: una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*, San José, ILANUD, 1992.
- FACIO, Alda y Lorena FRIES (ed.), *Género y Derecho*, Santiago de Chile, American University, LOM ediciones, La Morada, 1999.

- FERNÁNDEZ, Marisol, *Género y cambios en el Derecho*, 2016. Disponible [en línea] <<https://www.enfoquederecho.com/2016/04/28/genero-y-cambios-en-el-derecho/>> [Fecha de consulta: 19-4-2019].
- GONZALES, Gorki, "Acciones de interés público y enseñanza del Derecho: sobre paradigmas y utopías", en *Revista Derecho PUCP*, nro. 52, Lima, Fondo Editorial PUCP, 1999, pp. 937-959.
- GURDIÁN, Alicia, *Tocando la puerta y dejando el recado. ¿Cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en derecho?*, San José, ILANUD, 2001.
- HUAITA ALEGRE, Marcela, "El impacto del diploma de estudios de género en la sociedad peruana: Una mirada desde l@s egresad@s. Género y enseñanza del derecho", Ponencia presentada en el 10º Aniversario del Programa de Estudios de Género, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000.
- "Impacto de los estudios de género en la enseñanza del derecho en el Perú. La década del 90: el inicio del camino", Ponencia presentada en la I Jornada de Estudios de Género y las Mujeres en la Historia del Perú, Lima, 11 y 12 de octubre 2018.
- HUAITA Marcela y Cecilia RIVERA, "La contribución del Diploma de Estudios de Género en la oferta de formación interdisciplinaria en la Pontificia Universidad Católica del Perú", póster presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitario *La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista*, Lima, OEI, Centro de Altos Estudios Universitarios, OUI-IOHE, AIDU, PUCP, 2010.
- HURTADO BAÑUELOS, Guadalupe Itzi-Guari, *La crítica jurídica y el uso alternativo del derecho; la necesidad de una corriente regional*, s.f. Disponible [en línea] <[http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/La%20crítica%20jurídica%20y%20el%20uso%20alternativo%20del%20derecho%20la%20necesidad%20de%20\(1\).pdf](http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/La%20crítica%20jurídica%20y%20el%20uso%20alternativo%20del%20derecho%20la%20necesidad%20de%20(1).pdf)> [Fecha de consulta: 20-4-2019].
- IDEHPUCP, Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP, *Integración del enfoque de Género en la enseñanza del derecho en América Latina, un conversatorio entre especialistas en IDEHPUCP*, 2019. Disponible [en línea] <<http://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/integracion-del-enfoque-de-genero-en-la-ensenanza-del-derecho-en-america-latina-un-conversatorio-de-especialistas-en-idehpucp/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- ILANUD, Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente, *Propuestas curriculares para iniciar el proceso de incorporar la perspectiva de género en los cursos de derecho penal, derecho procesal penal y derecho familia*, 1996. Disponible [en línea] <<http://funcionjyg.org/catalogo-de-publicaciones-2/>> [Fecha de consulta: 8-4-2019].

- ILANUD, Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuente, *Propuesta curricular para iniciar el proceso de incorporar la perspectiva de género en los cursos de teoría general del derecho, derecho internacional y derecho constitucional*, 2000. Disponible [en línea] <<http://www.ilanud.or.cr/biblioteca-digital/>> [Fecha de consulta: 8-4-2019].
- MIMP-Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, *Violencia basada en el género. Marco conceptual para las políticas públicas y la acción del Estado*, Lima, MIMP, 2016.
- ORTIZ SÁNCHEZ, Iván, “Proyección y responsabilidad social en las facultades de Derecho”, en *Revista Derecho*, nro. 64, Lima, Fondo Editorial PUCP, 2010a, pp. 375-384.
- “Proyección Social de Derecho: PROSODE, un aporte de proyección y responsabilidad social”, en *Revista Derecho*, nro. 65, Lima, Fondo Editorial PUCP, 2010b, pp. 263-371.
- POOL, Linda, “Educar y promover el rechazo a la violencia. Génesis de la Convención de Belem do Pará”, en *Inmujeres. Suplemento Todas*, 2013. Disponible [en línea] <https://www.oas.org/es/CIM/docs/Poole_Todas.pdf> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú, *Clínica jurídica de interés público. Historia*, 2019b. Disponible [en línea] <<http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/alumnos/servicios-en-el-campus/clinica-juridica/historia-clinica-juridica/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- *Competencias Genéricas de la PUCP. Descripción de competencias y sus niveles de progreso*, Documento de trabajo, Dirección de Asuntos Académicos Oficina de Gestión Curricular, Lima, octubre 2018, 46 p.
 - “Crónicas de Claustro”, en *Revista Derecho PUCP*, nro. 46, Lima, Fondo Editorial PUCP, 1992, pp. 389-399.
 - “Crónicas de la Facultad”, en *Revista Derecho PUCP*, nro. 26, Lima, Fondo Editorial PUCP, 1968, pp. 159-161.
 - Facultad de Derecho, *La Comisión Mixta para la elaboración de un Plan Integral frente al Hostigamiento Sexual en Derecho presentó la propuesta de Plan*, 2019a. Disponible [en línea] <<http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/noticias/la-comision-mixta-la-elaboracion-plan-integral-frente-al-hostigamiento-sexual-de-recho-presento-la-propuesta-plan/>> [Fecha de consulta: 21-5-2019].
 - Grupo de Investigación Derecho, Género y Sexualidad (DEGESE), s.f. Disponible [en línea] <<http://investigacion.pucp.edu.pe/grupo-investigacion/grupo-de-investigacion-derecho-genero-y-sexualidad-degese/>> [Fecha de consulta 19-4-2019].

- PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú, *Plan de Estudios*, s.f. Disponible [en línea] <<http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/alumnos/carrera-de-derecho/nuevo-plan-de-estudios-2015-1%20/>> [Fecha de consulta: 19-4-2019].
- *Resolución Rectoral nro. 185/2016. Reglamento para la prevención e intervención en los casos de hostigamiento sexual aplicable a estudiantes y docentes de la PUCP*, Lima, 2016.
- PUERTAS, Marita *et al.*, “Algunas reflexiones sobre los servicios legales en Lima y el uso alternativo del derecho”, en *Derecho y Sociedad*, nro. 5, Lima, 1992, pp. 24-26.
- RAMOS NÚÑEZ, Carlos y Hans CUADROS SÁNCHEZ, *Crónicas de claustro: Cien años de la Historia de la Facultad de Derecho de la PUCP*, Lima, Facultad de Derecho PUCP, 2019.
- Red Alas-Red latinoamericana de académica/os del Derecho, “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho”, en *Revista Academia*, Año 3, nro. 6, primavera 2005, pp 351-353.
- *Presentación de la Red*, s.f. Disponible [en línea] <<https://www.redalas.net/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- ROSALES LEÓN, Raúl, *Estudio sobre la incorporación del enfoque de género en la oferta académica de las universidades peruanas. Informe de consultoría*, Lima, MIMP, 2015.
- ROSAS, Leslie, “Del anonimato a la lucha por el protagonismo”, en *Somos Periodismo. Comunidad de estudiantes y docentes de periodismo de la PUCP*, 2018. Disponible [en línea] <<http://somosperiodismo.com/del-anonimato-a-la-lucha-por-el-protagonismo/>> [Fecha de consulta: 18-4-2019].
- RUBIO CORREA, Marcial, “Discurso de Orden en el acto de imposición de la Medalla Jorge Dintilhac al doctor Jorge Avendaño Valdez”, en *Revista Derecho*, nro. 61, Lima, Fondo Editorial PUCP, 2009, pp. 375-384.
- RUIZ BRAVO, Patricia, Magally ALEGRE y María Soledad FERNÁNDEZ, *Propuesta de Políticas de Igualdad de Género para la Docencia*, 2013. Disponible [en línea] <<http://investigacion.pucp.edu.pe/grupos/genero/wp-content/uploads/sites/119/2016/03/Politica-de-igualdad-de-genero-para-la-docencia.pdf>> [Fecha de consulta: 19-4-2019].
- SAEZ, Macarena, “Proyecto. Transformación de la condición legal de la mujer: integrando temas de género en la Doctrina y enseñanza del Derecho”, en *Revista Academia*, Año 3, nro. 6, primavera 2005, pp. 343-350.
- SEGURA HEROS, Beatriz Blanca, *PROSODE: Liderando la Responsabilidad Social, desde la Facultad de Derecho*, tesis para optar por el grado de Magíster en Gerencia Social, PUCP, 2013.

- SOLIS, Mario, Edwin PEZO y Jorge ACEVEDO, "Una candidata de honor. Entrevista a la Dra. Delia Revoredo", en *Derecho y Sociedad*, nro. 12, Lima, 1997, pp. 120-124.
- The American University Journal of Gender, Social Policy & The Law, "About the Conference", en *The American University Journal of Gender, Social Policy & the Law* 7, nro. 2, 1999, pp. 219-220. Disponible [en línea] <<https://digitalcommons.wcl.american.edu/jgspl/vol7/iss2/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- VERONA, Aarón, "La enseñanza aprendizaje del derecho de cara al futuro: Memoria del primer seminario internacional (11, 12 y 13 de julio)", en *Revista Derecho PUCP*, nro. 76, Lima, Fondo Editorial PUCP, 2016, pp. 461-508.
- ZUSMAN TINMAN, Shoschana, "Nuevas tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal", en *Revista Derecho PUCP*, nro. 52, Lima, Fondo Editorial PUCP, 1999, pp. 929-935.
- ZUSMAN TINMAN, Shoschana, Mario CASTILLO FREYRE y Ricardo VÁSQUEZ KUNZE, "¿Cómo se debe enfocar la educación legal?", en *Revista de Derecho, Themis*, 57, Lima, 2009, pp. 69-89.

Fecha de recepción: 29-5-2019.

Fecha de aceptación: 26-5-2020.

Diálogo plurívoco sobre la teoría jurídica feminista en el Ecuador

SHELLEY CAVALIERI, AMALIA FERNÁNDEZ-SALVADOR FALLET
y LUIS MIGUEL CHIRIBOGA HEREDIA¹

RESUMEN

En este artículo, una profesora norteamericana de teoría jurídica feminista y dos de sus estudiantes ecuatorianos describen y critican sus experiencias en el primer curso de este tema impartido en la Universidad San Francisco de Quito. Este artículo adopta un método narrativo feminista-dialógico que busca servir como ejemplo a personas interesadas en enseñar un curso similar y comenzar un diálogo académico con relación a posibles métodos de enseñanza. La profesora del curso describe cómo estructuró la clase, cómo evaluó a los estudiantes y cómo conceptualizó una epistemología feminista internacional, mientras los alumnos ofrecen una descripción de sus propias experiencias. En este artículo, los autores ofrecen críticas sobre cómo un curso de este tipo puede ser perfeccionado para futuras iteraciones. Adoptando la metodología feminista en modo narrativo, la fuente principal de conocimiento de este proyecto es la experiencia de los autores. Concluimos con observaciones sobre el valor profesional, educativo y personal del curso en el pènsum de la escuela de Derecho.

PALABRAS CLAVE

Movimiento feminista - Pedagogía por objetivos - Derecho.

¹ Shelley Cavalieri es profesora de Derecho a la Universidad de Toledo, Ohio, Estados Unidos. Correo electrónico: shelly.cavalieri@utoledo.edu. Amalia Fernández-Salvador Fallet es abogada graduada en 2019 por la Universidad San Francisco de Quito. Correo electrónico: amaliafsf07@gmail.com. Luis Miguel Chiriboga Heredia es estudiante de Derecho cursando su último semestre en la Universidad San Francisco de Quito. Correo electrónico: lmchiriboga97@gmail.com.

A plurivocal conversation about feminist legal theory in Ecuador

ABSTRACT

In this article, a North American professor of feminist legal theory and two of her Ecuadorian students describe and critique their experience in the first course on this topic taught at Universidad San Francisco de Quito. This article adopts a dialogical feminist narrative method to provide an example to others seeking to teach such a course. The professor of the course describes how she structured the class, assessed students, and conceptualized an international feminist epistemology for the classroom. The students describe their experiences. All of the authors offer their critiques of how such a course can be improved and perfected in future iterations. Adopting the feminist methodology of narrative, the primary source of knowledge is the experience of the authors, which they offer in this article in order to help other professors envision how they might design a similar course. The authors conclude by observing the professional, educational, and personal value of such a class in the law school curriculum.

KEYWORDS

Feminist movement - Pedagogy by objectives - Law.

INTRODUCCIÓN (SHELLEY)

En este artículo, una profesora de teoría jurídica del feminismo y dos estudiantes de su curso de un semestre describen, dialogan y critican sus experiencias de educación colaborativa. Nuestro proyecto consta de cinco partes principales, siguiendo esta introducción como primera Sección. En la Sección II, de manera breve, la profesora explica los motivos por los cuales el ensayo sigue una metodología expresamente feminista, utilizando el uso de la narrativa y el diálogo para describir el curso. En la Sección III, nos presentamos y explicamos cómo llegamos a ser parte de una clase juntos. En la Sección IV, expongo mi pedagogía, incluyendo

los materiales y objetivos como profesora y tanto Amalia como Luis Miguel ofrecerán sus perspectivas sobre los objetivos y métodos del curso. En la Sección V ofrecemos tres críticas del curso. En esta Sección decidimos invertir el orden de las voces porque yo, como profesora, quería ofrecer la oportunidad a Amalia y Luis Miguel para articular sus propias opiniones sobre las fallas y aciertos del curso. La Sección V concluirá con mi propia crítica del curso y cómo la puedo mejorar. En la Sección VI, ofrecemos una reflexión retrospectiva sobre nuestra experiencia y tanto Amalia como Luis Miguel defienden el valor de la teoría del feminismo jurídico como una materia. Asimismo, concluyo con una reflexión sobre el valor y la importancia de este curso en mi propio desarrollo profesional, así como las principales conclusiones de este trabajo. En la conclusión, proveemos un resumen de las conclusiones de cada sección. Por consiguiente, procederemos a realizar una breve descripción de la metodología que implementa este trabajo y las justificaciones para emplearlo.

I. METODOLOGÍA (SHELLEY)

En esta Sección, describo el significado de avanzar el proyecto de feminismo jurídico en un ensayo. Como profesora, quería continuar la compenetración que compartí con mis estudiantes en una forma escrita. Además, describo nuestra metodología dialógica y narrativa del ensayo y lo defiende como una manifestación de los valores feministas.

Este ensayo se escribe en conjunto empleando un modelo dialógico por tres motivos: el valor de la interseccionalidad; la importancia de las voces disidentes, y la posibilidad constante de profundizar en la práctica del feminismo. En primer lugar, la metodología de la interseccionalidad es un símbolo de la epistemología de esta clase, en la cual la profesora no es la única experta sobre el feminismo, porque las raíces del conocimiento feminista son las experiencias vividas en función del patriarcado.²

² N. del A. Kimberlé Crenshaw es la madre del concepto de interseccionalidad, ella describe un feminismo que abarca toda la complejidad de las vidas de las mujeres. CRENSHAW, Kimberlé, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", en *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-167. Sobre feminismo interseccional, *vid.* HARRIS, Ángela P., "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory", en *Stanford Law Review*, año 42, 1990, pp. 581-616.

Como profesora, puedo ofrecer teorías, críticas, observaciones y herramientas que puedan coadyuvar en la consecución de los fines de la lucha feminista, pero son mis estudiantes quienes conocen la sociedad en la que viven y entienden las reglas y conductas socialmente aceptadas en la versión local del patriarcado. Ellas y ellos tienen sus propias metas personales y profesionales y podrán, mediante las herramientas que se ofrecieron a lo largo del curso, desarrollar el feminismo jurídico adaptado a su realidad.

Nuestra metodología refleja el movimiento del feminismo interseccional³, el cual se niega a ignorar las diferencias entre las personas y, en cambio, valora estas distinciones como fuente de riqueza feminista en nuestro discurso. Este artículo dialógico demuestra mi compromiso en **desmarginalizar** las voces de las feministas de otras generaciones y continentes, compartiendo el espacio que mi docencia abre a aquellas voces que no serían oídas normalmente. Es común que las y los profesores inviten a sus estudiantes como asistentes de cátedra, pero es un rechazo feminista al sistema dominante y machista cuando los invitamos a colaborar como pares.

En segundo lugar, nos parece ilógico concebir el feminismo como un monólogo. Esta es la razón por la que empleamos el modelo dialógico, el cual consideramos como un ejemplo claro de feminismo vivo. El feminismo se crea a partir del intercambio y construcción de ideas con base en la conversación respetuosa y abierta entre mujeres y hombres.⁴ Nuestra aspiración, a lo largo de este ensayo, es presentar una manifestación de esta realidad feminista. Para la educación feminista y legal, es todavía más importante que mostremos a las y los estudiantes que no es necesario reducirnos a una voz singular y que podemos vivir en una realidad compleja, fracturada y parcializada. Para mis estudiantes de Derecho, que ejercerán su profesión, es importante que aprendan que las voces disidentes contribuyen con observaciones fundamentales en la lucha por la justicia: este es el proceso de avanzar reformas legales para

³ *N. del A.* La interseccionalidad se discute con más detalle en la Sección IV.A. del artículo.

⁴ *N. del A.* En la historia feminista, los grupos de concientización han jugado un rol importante para avanzar en el diálogo sobre las experiencias comunes de las mujeres.

el interés de gente olvidada y oprimida. Como profesora, manifiesto mi desacuerdo y rechazo al proceso de silenciar voces aparte de la mía.

Finalmente, creo que el feminismo posibilita un avance constante al incorporar, acoger y acoplar nuevas experiencias, ideas y posibilidades. Es por esta razón que he invitado a mis estudiantes para que ofrezcan sus críticas y sugerencias, no solamente en la forma de una evaluación anónima y formal realizada por la facultad, sino como una forma de manifestar públicamente mi convicción de que siempre puedo desarrollar y profundizar mi feminismo. El ser feminista no es un estatus fijo: es un compromiso de estar consciente de la presencia de la injusticia social, con la promesa de mejorar individual y colectivamente.

Este artículo acoge una metodología narrativa, siguiendo otras feministas quienes proclaman que uno de los defectos del mundo es la exclusión de las historias personales y profesionales de las mujeres.⁵ Sus críticas profundas han mostrado que la historia no ha sido un reflejo objetivo y fiel de la realidad sino una “verdad” parcializada y machista. Como ellas, insisto en que un aula feminista es una historia personal de la comunidad, como representación de la sociedad. Entonces refuto la idea de que un artículo necesita presentar hechos abstractos. Por eso, con mis estudiantes, vamos a contar la historia de nuestra comunidad educativa y las lecciones que podrían aprender de nuestra experiencia.

II. PRESENTACIONES PERSONALES: CÓMO NOS JUNTAMOS EN UN AULA ECUATORIANA

A. *SHELLEY: UNA PROFESORA NORTEAMERICANA EN ECUADOR AVANZANDO LA LUCHA FEMINISTA*

Cómo se puede estructurar un nuevo curso es siempre un gran problema para las y los profesores. Al intentar responder esta interrogante, ineludiblemente aparecen dudas, para escoger lecturas, actividades y evaluaciones. Muchas veces buscamos cambiar los materiales sin cambiar la metodología de nuestros cursos, lo que es un gran error porque la metodología establece las bases fundacionales de cada curso. Nuevos

⁵ N. del A. El método narrativo es central en la teoría jurídica feminista. Analizamos con más detalle este método en la Sección IV.A.

materiales nos ofrecen oportunidades para analizar los sujetos a quienes enseñaremos con una perspectiva distinta. Al tener la posibilidad de dictar un curso de teoría del feminismo jurídico en el exterior, tuve la oportunidad de reinventar lo que previamente había empleado en mis cursos.

El análisis y trabajo del feminismo jurídico ofrece a las y los estudiantes de Derecho una apertura para imaginar un nuevo mundo. El curso significa la negativa a aceptar el ordenamiento jurídico establecido. En cambio, es una invitación a los futuros abogados para una lucha y trabajo continuado de reformas. La meta de un curso de feminismo jurídico es equipar a las y los estudiantes con las herramientas necesarias para cambiar sus sociedades; para deconstruir el patriarcado legal y reconstruir un nuevo sistema de igualdad. En este sentido, este es un proyecto completamente diferente a los cursos típicos, que se centran y normalizan lo que ya existe. En la teoría del feminismo jurídico la misión es crear un espacio para viabilizar un futuro utópico.

Habitualmente soy profesora de Derecho en la Universidad de Toledo, en Ohio, Estados Unidos. La universidad en la que trabajo es pública, con alumnos que pertenecen a las clases sociales media y baja. Proporcionamos una buena educación a un precio moderado, ofreciendo a muchos jóvenes la oportunidad de mejorar su posición social y económica. A nivel personal entiendo la importancia de mi trabajo porque soy la hija de un abogado que formó parte de la primera generación de profesionales de su familia. Me encanta este trabajo porque estoy dedicada a abrir oportunidades para mis alumnos, para que puedan insertarse en la profesión de abogados. La presencia de abogadas y abogados que crecieron sin privilegios sociales y económicos es una fuente de cambio en la profesión, si estamos abiertos para lo que estos nuevos profesionales pueden contribuir para hacernos más sensibles a las necesidades de nuestros clientes. También conozco personalmente lo que representa una mayor estabilidad profesional para personas con títulos universitarios.

Cuando llegué como profesora visitante a la Universidad de San Francisco de Quito “USFQ” (la mejor facultad de Derecho en Ecuador)⁶ con

⁶ El Comercio, Redacción, *Tres universidades del Ecuador, en el listado de las mejores del mundo*, 9-6-2020. Recuperado de: «<https://www.elcomercio.com/actualidad/universidades-usfq-ecuador-ranking-educacion.html>» [Fecha de consulta: julio de 2020].

una beca Fulbright, fue una oportunidad increíble. Tengo mucho respeto por los alumnos de la universidad en la que trabajo en EE. UU., pero me he dado cuenta de que ellos no tienen una percepción de sí mismos como personas que poseen el poder político o social para alterar las estructuras de su sociedad. Sin embargo, he percibido que aquí en Ecuador, mis estudiantes tienen el capital social y el privilegio de saber que, eventualmente, ocuparán puestos de liderazgo.

B. AMALIA: ESTUDIANTE DE DERECHO Y FEMINISTA SIN HERRAMIENTAS JURÍDICAS

El estudio del Derecho en Ecuador ha sido una aventura, especialmente en una Universidad que promueve las artes liberales y su pensamiento. Sin embargo, el estudio del Derecho suele estar ampliamente desapegado de la realidad pragmática en Ecuador. Es por esto que algunas normas siguen siendo arcaicas, y muchas de ellas redactadas con falta de tecnicismo o previsión de las repercusiones sociales que pueden generar. En mi vida personal, así como profesional, me he involucrado en batallas frente a concepciones machistas, especialmente problemáticas cuando hacen referencia a la violencia sexual. La violencia sexual en Ecuador, como he analizado personalmente, ha sido normalizada en gran parte por el sistema patriarcal, que no permite a una víctima denunciar sin ser tratada como “culpable” y un sistema que, muchas veces, propicia la impunidad permitiendo al agresor sentirse seguro de que su forma de actuar no acarreará una sanción. Es de esta forma que no solo entré a la clase de teoría del feminismo jurídico como estudiante de Derecho sino también como una mujer que había sufrido y luchado contra un sistema machista repetidas veces a lo largo de mi vida. A partir de estas agresiones tuve una nueva perspectiva del estudio del Derecho.

Ya había analizado indicios de un ordenamiento jurídico que en la realidad promueve la desigualdad de género, como es el caso de que, en la práctica, los derechos a la no revictimización se han quedado en papel, mas no son protegidos efectivamente, garantizados por el Estado ecuatoriano, tal como se demuestra en el caso de Paola Guzmán Albaracín que se encuentra en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. En este caso, la impunidad llevó al suicidio de una niña abusada

y acosada repetidas veces por el vicerrector del colegio.⁷ En este caso el Estado ecuatoriano admitió su responsabilidad al dejar que se archive el caso en Fiscalía, y pidió disculpas por las acciones y omisiones incurridas durante la investigación de los hechos.⁸

Sin embargo, después de varias crisis personales frente al estudio del Derecho, tomé conciencia de que el Derecho podría ser una solución, o al menos un alivio, para las personas que sufren situaciones de violencia, ya sea sexual, física, psicológica o social. Hago una generalización de la violencia hacia *personas* porque creo que todas las personas somos víctimas de un sistema que normaliza la violencia. Con esta lucha en mente como mi lucha personal, y el feminismo arraigado en mi cuerpo desde muy temprana edad, pero con muchas preguntas, y ganas de “luchar” por un cambio en el Estado ecuatoriano, decidí tomar una de las clases optativas de Derecho: teoría del feminismo jurídico. No sabía qué esperar. Más bien, tenía mucha curiosidad porque sabía que era una clase que me iba a gustar. Cuando estaba ideando el tema de mi tesis de pregrado, mi directora de forma, Daniela Salazar Marín,⁹ me preguntó por qué no había asistido a la clase antedicha, y a partir de ese momento nació mi interés en el curso.

C. LUIS MIGUEL: UN HOMBRE FEMINISTA EN CREACIÓN

Actualmente soy estudiante de Derecho de 23 años, y busco comprender la sociedad en la que vivo para poder generar soluciones. Mi búsqueda por entender el movimiento feminista nació cuando comenzaba mis estudios en la universidad. Asistí a varias charlas sobre las temáticas de género y siempre me llamó la atención la falta de asistencia o interés por parte, generalmente, de otros hombres en estos espacios de aprendizaje. Bajo mi experiencia, esta falta de interés se demuestra con las

⁷ Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Guzmán Albaracín y otros vs. Ecuador*, 2019. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/docs/tramite/guzman_albaracin_y_otros.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].

⁸ El Expreso, AFP, *Caso Paola Guzmán: El Estado se disculpa*, 29-1-2020. Recuperado de: <<https://www.expreso.ec/actualidad/caso-paola-guzman-suicidio-violacion-ecuador-responsabilidad-corte-idh-4188.html>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

⁹ N. del A. Fue vicedecana del Colegio de Jurisprudencia de la USFQ, y actualmente cumple con el rol de vicepresidenta de la Corte Constitucional del Ecuador.

actitudes de personas que pretenden ridiculizar e invisibilizar una lucha constante y necesaria para alcanzar una justicia social-material, no únicamente formal, que vaya más allá de la equidad.

Mi interés por la teoría feminista fue creciendo cuando comencé a palpar diversas realidades en las que mujeres y hombres han sufrido múltiples formas de discriminación con base en su identidad sexo-générica o diversos tipos de violencia propiciadas, encubiertas y silenciadas por una sociedad aún muy machista. Todas estas experiencias han sacudido estructuras y conceptos que venía aprendiendo desde pequeño al ser criado en una sociedad conservadora. Una sociedad que, aún hoy en día, muestra conductas machistas tanto en hombres como mujeres en distintos espacios.

El estudio universitario me ha permitido reconocer que, en nuestra sociedad, las formas, palabras y, sobre todo, el Derecho son capaces de proyectar y cambiar realidades, para bien o para mal. Recientemente, a partir de la separación de una familia muy cercana a mí, entendí que la violencia de género es más común de lo que parece y está más cerca de lo que pensamos, pues me pude dar cuenta del maltrato al que muchas veces están sometidas las personas. Al reconocer esta triste realidad, fue necesario buscar herramientas que me permitan generar un cambio social en que se desnaturalice la violencia como forma de interacción entre personas.

Esto me ayudó a comprender que la violencia de género no es un hecho aislado perteneciente únicamente a ciertas esferas y estratos sociales, sino es sistémico, ya que algunos parecen pensar que tienen la capacidad de controlar y decidir sobre los cuerpos, vidas y hasta sobre los derechos que se deberían reconocer o no. Como si al nacer, nuestro sexo definiera quiénes debemos ser en la vida, las preferencias sexuales que debemos desarrollar y, entre otros, los trabajos para los cuales seremos más aptos.

Tomé esta clase a partir de la necesidad de cambiar las reglas de juego al encontrarme en un ambiente que considero mayoritariamente machista, aun cuando las mujeres representan alrededor del 51% de la sociedad. Es necesario comprender que no es posible mantener un ambiente donde, a pesar de varios esfuerzos, la opinión de una mujer “pese”

menos que la de un hombre por el hecho de ser mujer. Vivimos una realidad donde hemos escuchado a líderes políticos darse a sí mismos el permiso de utilizar plataformas para comentar, criticar, burlarse y objetivizar a las mujeres con la venia de multitudinarias audiencias.¹⁰ Es inaceptable vivir en una sociedad donde parecería que el maltrato es la base de las interacciones humanas y constantemente se ridiculiza el importantísimo papel de la mujer en la sociedad.

Esta clase significó, para mí, tanto un acercamiento al movimiento feminista como la posibilidad de defender aquello que, antes de tomar la clase, pensaba que era correcto y hoy, después de tomarla, confirmo. También cursé esta clase para defender mis convicciones de manera lógica y argumentada con ideas claras. Comprendí que era necesario entender el movimiento feminista con sus particularidades desde un punto de vista legal. Además, identifiqué que en la metodología de la enseñanza de este curso ofrecía un lugar seguro para debatir ideas, conceptos y opiniones que muchas veces pueden llegar a ser controversiales en un ambiente universitario. Me encantó poder contar con la amplia experiencia feminista de una guía que nos brindó herramientas para este largo camino. Más aún cuando considero que la lucha feminista en Ecuador está tomando fuerza.

III. EPISTEMOLOGÍA Y PROCESO DE UN AULA FEMINISTA

A. *SHELLEY: MIS METAS Y ESTRATEGIAS*

La epistemología de esta clase fue sencilla, y la resumo en la siguiente oración: la profesora no es la única experta en feminismo. Al contrario, es la comunidad unida y su intercambio respetuoso la principal fuente de conocimiento sobre el feminismo. Como profesora, puedo ofrecer algunas teorías y herramientas, pero es el trabajo de las y los estudiantes determinar y presentar sus propias opiniones sobre lo que yo les puedo

¹⁰ El expresidente Rafael Correa utilizó comentarios machistas por los cuales “el Observatorio de Medios de Ecuador (OME) ha contabilizado 95 agravios contra mujeres en los 152 Enlaces Ciudadanos pagados con fondos públicos que se emitieron entre 2013 y 2016”. El País, LARRAZ, Irene, *El lenguaje machista de Rafael Correa*, 24-5-2017. Recuperado de: <https://elpais.com/elpais/2017/05/23/planeta_futuro/1495560980_079621.html> [Fecha de consulta: julio de 2020].

ofrecer. Una parte importante de la estructuración del curso es tener en mente que yo no enseño “la verdad”, la buscamos juntos. Esto debería ser cierto en cualquier aula feminista, pero como extranjera, era aún más importante para mí que la clase no adoptase la forma de una lección magistral, sino, mantener un modelo conversacional, colaborativo, abierto a los desacuerdos y a las voces disidentes. Por ejemplo, en nuestra conversación sobre la posición de una reconocida académica en que no hay consentimiento en relaciones sexuales válido bajo el patriarcado, critiqué su visión extremista.¹¹ Pregunté a la clase sobre la posibilidad de que exista una forma de consentimiento manipulado que se ha denominado coloquialmente *go away sex*. Al tratar este tema, la clase compartió sus propias experiencias y analizó el *go away sex* como violación. A su vez, esta pregunta trajo a colación otro provocativo cuestionamiento de un estudiante al aula: ¿Cómo saber si efectivamente hay consentimiento (o no) si existe el *go away sex* como una variedad de relaciones sexuales coaccionadas? También fue importante presentar al feminismo con sus posibilidades deconstructivas, reconstructivas y fundacionales, porque el feminismo nos ofrece un modelo crítico, aplicable a la ley existente y también para construir un nuevo modelo jurídico que permita el avance sostenido hacia el proyecto de igualdad.

Mi objetivo era, sin embargo, irracionalmente ambicioso: me proponía equipar a la próxima generación de feministas que buscarían reformas jurídicas. Mi plan consistía en brindarles un conjunto de herramientas y un espacio para que interroguen y comprueben si éstas pudieran ser adoptadas o adaptadas a su contexto. Todo esto con la finalidad de un uso posterior en la práctica como líderes y personas a cargo de procesos de toma de decisión. Abrí la clase a cualquier estudiante que quisiera tomarla, porque sabía que era poco probable que tuviesen otra oportunidad para un curso de este tipo en su educación.

La facultad de Derecho de la USFQ tiene un requisito en su malla curricular: los estudiantes deben tomar, al menos, un curso en inglés sobre una materia de Derecho. Es por esto por lo que fue de preferencia de la administración que mi curso de teoría jurídica feminista sea impartido en inglés. Al ser extranjera, enseñando con materiales del norte

¹¹ MACKINNON, Catharine A., *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, 1989.

global, me preocupé de posibles problemáticas sobre el colonialismo cultural y adoctrinamiento. Temí que usar lecturas de los Estados Unidos de América sería una fuente para instalar una suerte de colonialismo feminista que iba a influir a estas feministas nacientes con perspectivas extranjeras. El curso nació a partir del cuestionamiento de las diferentes teorías de feminismo jurídico estadounidenses.

En este sentido, mi enfoque como profesora no fue el de experta, sino el de guía y acompañante. En la primera mitad del semestre, durante once semanas, las y los estudiantes escribieron respuestas a cada teoría. Les pedí que respondan a dos preguntas: ¿Cuál es el argumento de la teoría? ¿Es esta teoría útil, o inútil, en Ecuador y por qué? Elegí la primera pregunta porque necesitaba confirmar que los alumnos entendieron estas lecturas cargadas de un denso componente académico en su segundo idioma. La segunda pregunta era una forma de situar a los alumnos en la posición de expertos para que ellos pudiesen decidir qué es lo que sirve de cada teoría para su país. Retraté estas teorías como una serie de posibles herramientas aplicables al contexto ecuatoriano.

Insistí en invitar a los estudiantes a decidir si las teorías fueron útiles y si ellos pueden, o podrían, adoptar o adaptar las teorías a su contexto. Esta fue una invitación para explorar si las teorías podrían servir como una herramienta deconstructiva o reconstructiva. En algunos casos, la teoría ofrecía un modelo para criticar la sociedad, como una herramienta de deconstrucción. En otros casos, la teoría presentada era un dispositivo para reconstruir una sociedad más igual y justa. En lugar de enseñar estas teorías como verdaderas, busqué crear una atmósfera muy crítica en la que pudiéramos evaluar las posibilidades y los límites de cada teoría.

Cualquier curso sobre este tema necesita reflejar que el feminismo jurídico no es una teoría singular, sino una serie de teorías; tiene corrientes diversas, cepas divergentes y fuertes inconsistencias. Organicé el curso siguiendo el camino de la historia intelectual feminista y cómo esta influyó en el pensamiento jurídico actual y cambiante. Mientras que, en algunas clases, leer la teoría antigua sugiere una falta de conexión con los desarrollos teóricos actuales, porque los nuevos hilos de la teoría feminista implican entrelazar aspectos de enfoques más antiguos, era imperativo que los estudiantes conocieran la evolución del pensamiento

feminista. La clase siguió una serie de movimientos intelectuales que la profesora Martha Chamallas denomina generaciones con la tipología que estableció en su libro que definió el campo.¹² Para cada uno, reflexionamos sobre cuáles son las herramientas que contribuyen a la lucha contemporánea y cuáles son las limitaciones.

Primero, iniciamos con la generación de igualdad, caracterizada por abogadas que buscaban una igualdad formal entre los géneros. En los EE. UU., el trabajo jurídico de esta teoría se originó en los años 70 con casos reales presentados ante las cortes para eliminar aspectos de la ley que tratan de manera distinta a hombres y mujeres.¹³ Los desafíos judiciales son la mayor herramienta para alcanzar la igualdad.¹⁴ La célebre jueza, de la Corte Suprema de Estados Unidos de América, Ruth Bader Ginsburg fue la principal estrategia en llevar a cabo estos casos. Ella desarrolló la estrategia de buscar partes procesales masculinas que sean simpáticos para la audiencia porque han sufrido por leyes que benefician a mujeres. Por ejemplo, uno de los casos fue el de un hombre cuya esposa había muerto, el cual el Estado negó la solicitud de seguro de vida para apoyar a sus niños. Las experiencias de estos hombres revelaron cómo las normas sexistas afectaron a los hombres, mostrando que la discriminación fue ilógica porque solo tomó en cuenta el sexo como factor distintivo entre personas. Las resoluciones de órganos jurisdiccionales que invalidaron esas leyes demostraron que reglamentar distinciones entre hombres y mujeres como sujetos legales era irracional. Una de las críticas más importantes a esta teoría es que no hubo un ejercicio de interrogación sobre cómo se reflejaba el patriarcado en la misma ley. Este movimiento está limitado por la falta de comprensión de que las estructuras sociales y legales eran inherentemente patriarcales.

Continuamos con dos marcos teóricos de los años 80: el feminismo de dominancia, encabezado por Catharine MacKinnon, y el feminismo de diferencia.¹⁵ El feminismo de dominancia tiene como fundamento la

¹² CHAMALLAS, Martha. *Introduction to Feminist Legal Theory*, Third ed., New York, 2013.

¹³ GINSBURG, Ruth Bader y Barbara FLAGG, *Some Reflections on the Feminist Legal Thought of the 1970's*, University of Chicago Legal Forum, 1989, pp. 9-21.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ N. del A. Catharine MacKinnon es una prolífica académica, su trabajo continúa atrayendo mucha atención incluso treinta años después. MacKinnon, Catharine A.,

idea de que el patriarcado ha infectado completamente la ley, y que el feminismo necesita erradicar las normas de género que están escondidas en los cuerpos legales y sus disposiciones. La herramienta de esta generación se basa en la deconstrucción crítica de la sociedad, pero su limitación es la falta de estrategias para reconstruir al sistema excluyendo aquellas normas que no reflejaban la anhelada igualdad. El feminismo de diferencia, en cambio, propone que las mujeres pueden contribuir a la ley con un modo especial, distinto y femenino de pensamiento.¹⁶ La herramienta principal de este movimiento feminista es el alto valor de la empatía en el discurso público y reconocer la importancia del trabajo de las mujeres en la economía del cuidado.¹⁷ La crítica más fuerte del feminismo de diferencia es que refleja la idea errónea de que todas las mujeres comparten una experiencia unívoca, sin tomar en cuenta la diversidad de aspectos que caracterizan a cada mujer individualmente.¹⁸ Si pensamos que ser mujer es una naturaleza femenina compartida por todas las mujeres, lo que sigue es una concomitante relegación de las mujeres a papeles “femeninos” limitados. Otra crítica incisiva viene por parte de Catharine MacKinnon, quien dice que la voz femenina es la expresión de quienes han sido oprimidas y no han tenido acceso al poder.¹⁹

En cuanto a la tercera generación, leímos a las feministas interseccionales de los años 90, quienes obligaron a las feministas a analizar y tomar en consideración las diferentes experiencias de mujeres de diversas razas, culturas, orientaciones sexuales, estatus económico, discapacidades, entre otras particularidades.²⁰ Como teoría jurídica, la interseccionalidad

Feminism Unmodified, Cambridge, 1987. N. del A. El artículo asignado para el curso fue: MACKINNON, Catharine A., “Pornography as Defamation and Discrimination”, en *Boston University Law Review*, año 71, 1991, pp. 793-815.

¹⁶ N. del A., Sobre el feminismo de diferencia, *vid.*, MENKEL-MEADOW, Carrie, “Portia in a Different Voice: Speculations on a Women’s Lawyering Process”, en *Berkeley Women’s Law Journal*, año 1, 1985, pp. 39-63.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ BARTLETT, Katharine T., “Gender Law”, en *Duke Journal of Law & Policy*, año 1, 1994, pp. 1-18.

¹⁹ MARCUS, Isabel *et al.*, “Feminist Discourse, Moral Values, and the Law. A Conversation”, en *Buffalo Law Review*, año 34, 1985, pp. 11-87.

²⁰ CAIN, Patricia A., “Feminist Jurisprudence: Grounding the Theories”, en *Berkeley Women’s Law Journal*, año 4, 1989, pp. 191-214; CRENSHAW, Kimberlé, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine*,

abre un análisis más complejo sobre la discriminación que sufren las mujeres. Por ejemplo, una mujer indígena puede sufrir una discriminación distinta por el hecho de ser mujer y por pertenecer a una etnia o identidad cultural diferente a la que podría sufrir una mujer blanca o un hombre indígena. Aun así, no podemos reducir la experiencia de la discriminación a un estatus de género o etnia. La discriminación mirada desde un enfoque interseccional existe en la convergencia de los diferentes estatus de una persona. Posiblemente, el estilo de ropa o peinado es una característica específica de las mujeres indígenas que representa un estatus a la intersección entre género y etnia. Para las cortes, el concepto de interseccionalidad las obliga a reconocer que la experiencia de discriminación puede variar de acuerdo con diversos factores entrelazados como: la identidad, la cultura, la etnia, la preferencia sexual, entre otros que podrían converger entre sí. Este movimiento abre la posibilidad de ampliar las otras teorías con las experiencias de mujeres diversas, invitando a un feminismo más inclusivo. También leímos a las feministas de agencia,²¹ quienes describen de qué manera las mujeres desarrollan sus estrategias bajo el patriarcado y, por último, las feministas de autonomía,²² quienes se centran en el placer de las mujeres como principal enfoque.

Feminist Theory and Antiracist Politics, University of Chicago Legal Forum, 1989, pp. 139-167; HARRIS, Ángela P., "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory", en *Stanford Law Review*, año 42, 1990, pp. 581-616; MONTOYA, Margaret E., "Máscaras, Trenzas y Greñas: Un/Masking the Self While Un/Braiding Latina Stories and Legal Discourse", en *Harvard Women's Law Journal*, año 17, 1994, pp. 185-220; SATZ, Ani B., "Disability, Vulnerability, and the Limits of Antidiscrimination", en *Washington Law Review*, año 83, 2008, pp. 513-568; MENDELSON, Margot, "The Legal Production of Identities: A Narrative Analysis of Conversations with Battered Undocumented Women", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 19, 2004, pp. 138-216; SNYDER, Emily, "Indigenous Feminist Legal Theory", en *Canadian Journal of Women & Law*, año 26, 2014, pp. 365-401.

²¹ ABRAMS, Kathryn, "Sex Wars Redux: Agency and Coercion in Feminist Legal Theory", en *Columbia Law Review*, año 95, 1995, pp. 304-376. Disponible [en línea] <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1115367>> [Fecha de consulta 20-7-2020] ABRAMS, Kathryn, "Complex Claimants and Reductive Moral Judgments: New Patterns in the Search for Equality", en *University of Pittsburgh Law Review*, año 57, pp. 337-362, 1995. Recuperado de: [en línea] <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1115350>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

²² CRAWFORD, Bridget, "Toward a Third-Wave Feminist Legal Theory: Young Women, Pornography and the Praxis of Pleasure", en *Michigan Journal of Gender & Law*, año 14, 2007, pp. 99-168.

Después de los marcos teóricos, consideramos los tipos de reacciones antifeministas conocidos como *backlash*.²³ La idea de presentar todos estos marcos teóricos del feminismo jurídico es que cada uno pueda servir en algún momento. Se puede usar las herramientas de cualquier marco teórico como crítica de una ley sexista, pero también podemos emplearlos para rehabilitar la misma ley o para generar una nueva ley que avance hacia una visión más amplia de igualdad.

Regresando por un momento al ejemplo del *go away sex*, en el curso consideramos el binarismo sencillo de consentimiento, que es una idea de feminismo de igualdad; los límites del consentimiento, que viene del feminismo de dominancia, y los motivos en base a las relaciones interpersonales de las mujeres y utilizando esta estrategia para navegar sus vidas bajo el patriarcado. Un análisis sobre la interseccionalidad provocó en clase que reflexionemos sobre el poder relativo de mujeres de diferentes razas, habilidades y de diversos estatus.

Por ejemplo, la idea de los alimentos congruos (regulada por primera vez en el art. 310 del Código Civil de 1860) se basaba en la idea del deber de un hombre en mantener a su mujer tomando en cuenta la incapacidad de la mujer de trabajar por sus propios medios porque, además de las repercusiones sociales, existía una incapacidad legal de la mujer de realizar actos de negocio. Incluso, en algunos casos se tomaba en cuenta el “rango social de la madre” para calcular la cantidad monetaria que el hombre debía aportar para mantener a la mujer (como fue prescrito en el art. 281 del Código Civil de 1860). Con una perspectiva feminista de la generación de igualdad se buscaría simplemente que las mujeres puedan trabajar y así propondría la igualdad. Sin embargo, es claro que socialmente hasta el día de hoy existe una diferencia de salario entre géneros, ni hablar de menos posibilidades para las mujeres de recibir una educación universitaria que los hombres. Por esto, proponer la igualdad formal de las mujeres al no recibir los alimentos congruos podría ser, hasta el día de hoy, un demérito a la mujer que sigue haciendo

²³ N. del A. Los orígenes de la idea de *backlash* aparecen en el libro de FALUDI, Susan, *Backlash: The Undeclared War Against American Women*, 1981. Chamallas articula una discusión extendida sobre los diversos tipos de reacción contemporánea contra el feminismo legal en CHAMALLAS, Martha, *Introduction to Feminist Legal Theory*, Third ed., New York, 2013, pp. 145-165.

labores del hogar sin recibir una remuneración. En cambio, el feminismo interseccional permitiría conocer la realidad de mujeres que subsisten por medio de su cónyuge, y que al tener un divorcio sería inmoral no concederles el derecho de alimentos congruos.

Cada modelo de feminismo funciona como un lente de análisis a través del cual podemos examinar un problema con diferentes perspectivas. Las herramientas descritas con anterioridad permiten demarcar un espacio de discusión feminista entre los diversos movimientos y encontrar sus utilidades. Dentro de este espacio feminista pudimos considerar cómo analizar la fuente del problema y ensayar una respuesta feminista para dar forma a su resolución. Cada movimiento aporta sus propias herramientas y se pueden utilizar en armonía para abordar problemas específicos.

El feminismo debe estar enfocado en ser una teoría que se vuelva palpable en la práctica cotidiana. Como resultado de este enfoque, una metodología clave en el feminismo y parte de las raíces feministas es el uso de la narrativa. Por ejemplo, la profesora Patricia Williams publicó un libro innovador, *The Alchemy of Race and Rights*, el cual utiliza, nombra y relata sus propias experiencias como un cañón y dispara hacia las consideraciones teóricas sobre cómo la raza y el género configuran el esquema del sistema jurídico.²⁴ El método narrativo ha sido utilizado para producir conocimiento feminista y, a través de las historias personales, crear y preservar una memoria histórica sobre acontecimientos importantes en la lucha feminista.²⁵ Según el profesor Richard Delgado, los grupos marginados utilizan historias personales con un trasfondo legal para demostrar la realidad de los grupos dominantes.²⁶ El método

²⁴ WILLIAMS, Patricia J., *The Alchemy of Race and Rights*, Cambridge, 1991. N. del A. Kathryn Abrams ha escrito un análisis importante del papel de formas narrativas en la academia de Derecho. ABRAMS, Kathryn, "Hearing the Call of Stories", en *California Law Review*, año 79, 1991, pp. 971-1052. Disponible [en línea] <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1114015>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

²⁵ WILLEMSE, Karin, "'Everything I told you was true': The biographic narrative as a method of critical feminist knowledge production", en *Women's Studies International Forum*, año 43, marzo-abril 2014, pp. 38-49.

²⁶ DELGADO, Richard, "Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative", en *Michigan Law Review*, año 87, 1989, pp. 2411-2441. Disponible [en línea] <<https://repository.law.umich.edu/mlr/vol87/iss8/10/>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

narrativo, debido a su efectividad, ha ganado mucho espacio entre muchas académicas del feminismo jurídico al punto de que se ha vuelto una práctica usual para mostrar las fallas estructurales de diversos sistemas legales. Recientemente, la profesora Saru Matambanadzo ha ofrecido una fuerte crítica a la ley por sus disposiciones discriminatorias hacia la condición de embarazo. Ella inició con una descripción gráfica del parto de esta manera: “Estoy indecentemente vestida, tratando de mantener cerrada la parte delantera de mi bata de hospital de mala calidad”.²⁷ Su artículo caracteriza la importante influencia del movimiento del feminismo narrativo, dando sentido a la idea de que las historias vividas por las mujeres son una corrección necesaria a la formalidad e impersonalidad de la ley, que ignora e invisibiliza sus experiencias.

Al recolectar y compartir nuestras historias de manera colectiva, hemos encontrado diversas realidades que nos permitirán avanzar en la lucha por la igualdad. Sin embargo, para un profesor, esto también requiere un ejercicio de sinceridad con la clase y sus alumnos. Por esta razón decidí contar mis experiencias personales y profesionales, sobre varios temas; por ejemplo, la discriminación durante el embarazo, casos de colegas de trabajo que tomaban licencias de paternidad y las usaban para avanzar en sus carreras profesionales en lugar de cuidar de sus bebés, luchas con respecto a la paga desigual, preguntas personales sobre mi vida como madre y mis obligaciones, la invisibilización de los actos de la vida cotidiana como la limpieza del vómito de niños enfermos en medio de la noche, mientras tengo obligaciones profesionales a las que atender, y la responsabilidad que suele caer sobre las mujeres. Finalmente, conversamos sobre mi experiencia al criar hijas dentro del patriarcado, sobre princesas y poder, de rabia y tristeza.

Les conté la verdad de mi vida y ellos confiaron lo suficiente en mí para contarme sus propias vivencias. Aprendí sobre embarazos accidentales, de los límites dolorosos que la masculinidad ecuatoriana impone a los hombres en este país, de amigas viviendo relaciones violentas, de lo que es ser un estudiante de Derecho que se niega a usar un sostén a

²⁷ MATAMBANADZO, Saru M., “The Fourth Trimester”, en *University of Michigan Journal of Law Reform*, año 48, 2014, pp. 117-181, 2014. Disponible [en línea] <<https://repository.law.umich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=mjlr>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

pesar de la indicación expresa de las autoridades. Logramos formar en el aula, lo que me había propuesto desde un inicio: un espacio seguro donde velamos el uno por el otro. Las herramientas teóricas nos ofrecieron una visión de cómo el patriarcado dio forma a nuestras narrativas y cómo podríamos utilizar las mismas herramientas para construir una nueva realidad; una, libre de limitaciones patriarcales. Las narraciones personales se convirtieron en la materia prima con la que practicamos el uso de estas herramientas.

Mi meta en la actividad antedicha era demostrarles, no solo decirles, que cada una y cada uno tenían la experiencia y el conocimiento para *hacer* feminismo en Ecuador, que ellas y ellos son expertos en Ecuador y de la lucha feminista que se desarrolla en su propio país. Por esta razón, asumieron la posición de críticos y académicos feministas, una posición de pares, de colegas, no como estudiantes subordinados.

Una de las lecturas que introduje fue un ensayo de mi autoría, que está en proceso de publicación, escrito en conjunto con la jueza Daniela Salazar Marín. De este modo invité a mis estudiantes a que critiquen, no solamente trabajos de académicas que no eran conocidas para ellas y ellos antes de tomar la clase, sino también el trabajo de sus profesoras. Este taller fue una de mis mejores experiencias en Ecuador, porque los alumnos proporcionaron sus experiencias y sometieron mi trabajo a una crítica incisiva. Hicieron bromas con respecto a lo que su profesora de teoría del feminismo jurídico (yo era la única profesora de teoría del feminismo jurídico) les había enseñado, pero que yo no había ejecutado bien. Y, en verdad, sus ideas ofrecieron una importante corrección para mi ensayo en curso.

Además del taller sobre mi artículo, también nos apoyamos en lecturas de feministas latinoamericanas. Uno de los mejores trabajos fue un capítulo de Alda Facio, en el cual describió una metodología de feminismo jurídico en seis etapas. El primero es tomar conciencia de la subordinación del sexo femenino en forma personal. El paso dos es identificar en el texto las distintas formas en que se manifiesta el sexismo. El tercer paso, señalar cuál es la mujer que está presente o invisibilizada en el texto. Como cuarto paso hay que encontrar cuál es la concepción o estereotipo de mujer que sirve de sustento del texto. Como quinto paso hay que analizar el texto tomando en cuenta la influencia de, y los efectos en,

los otros componentes del fenómeno legal. Finalmente, el sexto paso es ampliar y profundizar la toma de conciencia sobre lo que es el sexismo y hacer un ejercicio de socialización.²⁸ Durante esa semana, la pregunta más importante que animó nuestra discusión fue si las teorías norteamericanas eran consistentes con el trabajo de Facio. Dicho de otra forma, las teorías presentadas, ¿eran norteamericanas de una manera extranjera-colonialista, o reflejaban una perspectiva fundamentalmente feminista que fue compartida con Facio? La respuesta de mis estudiantes se plasmó en un enfoque transfronterizo del feminismo jurídico con respecto a ciertos tipos de estrategias y perspectivas. Es decir que el patriarcado no es original en un sentido nacional puesto que se establece con prácticas comunes en muchas partes del mundo. Esto, por supuesto, no quiere decir que los feminismos no pueden ser colonialistas, sino que los diferentes métodos del feminismo jurídico cuidadosamente escritos ofrecen herramientas a las reformistas juristas feministas de todo el mundo. Miembros del movimiento feminista desarrollan estrategias particulares, como dijo Facio, para reformar sus contextos específicos.²⁹

Después de ocho semanas de exposición de teorías, mis alumnos asumieron el rol de profesores para enseñar sobre la aplicación práctica del feminismo jurídico en una serie de clases. Los estudiantes trabajaron en grupos y eligieron un tema de interés feminista en Ecuador. Ellos seleccionaron las lecturas, las asignaron a sus compañeros de clase y luego lideraron una discusión sobre estos materiales. Diseñaron actividades que iban desde juegos hasta ejercicios de dramatización para mostrar cómo se podía usar el feminismo para criticar y reformar el sistema en el que viven. Y yo, bueno, me senté en la parte de atrás del aula, aprendiendo de ellos, tratando de no hablar demasiado, participando en sus conversaciones y maravillándome de su conocimiento y sabiduría. Ellos me cautivaron por sus percepciones y brillantez. Escucharlos criticar al mundo en que vivimos y articular sus sueños feministas de una nueva realidad me llenó de una esperanza incomparable de que esta generación, con estas herramientas, pueda mejorar su realidad y la de todos

²⁸ FACIO, Alda, "Metodología para el análisis de género del fenómeno legal", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Santiago de Chile, 1999, pp. 99-136.

²⁹ *Ibid.*

nosotros. Mi mejor elección en toda la clase fue tratar de callarme para que mis alumnas y alumnos pudieran enseñarme a mí y a los demás.

Con sus proyectos, ellos pusieron en práctica las herramientas que revisamos en el aula. Criticaron su sociedad y ofrecieron intervenciones basadas en diferentes teorías jurídicas feministas para mejorar la condición de las mujeres y erradicar aspectos desiguales. En su contexto ecuatoriano, las y los estudiantes demostraron sus capacidades para reformar prácticas sociales y estructuras jurídicas. Esa fue la primera meta del curso: que mis estudiantes salgan equipados con las herramientas que pude ofrecerles, con la decisión de ponerlas en práctica y lograr cambios en su sociedad.

B. AMALIA: *EL MÉTODO SOCRÁTICO COMO MÉTODO PARA ENSEÑAR TEORÍA JURÍDICA FEMINISTA*

Es difícil para profesores norteamericanos, y en general extranjeros, enseñar en un aula de clases con una cultura enteramente distinta y una realidad que no concuerda con sus propias ideologías o vivencias. Por esto cuando entré al salón de clases, y me senté al frente, no esperaba que el semestre se desarrollara de la forma en que lo hizo. El momento que la profesora entró a la clase, pidió que organicemos las sillas en un círculo, y supe que esta tomaría forma de una clase socrática. Lo que no sabía era que aprendería qué significa una verdadera clase socrática.

Me refiero a la “verdadera” clase socrática, porque Shelley buscó, a través de sus enseñanzas, dividir la clase en dos partes. La primera parte era la exposición de la teoría asignada, de la cual se encargaba ella, pero lo más importante era la segunda parte. Esta segunda parte abría la discusión a los miembros de la clase. Así ella logró que no haya una imposición de conocimientos, sino una discusión sobre los movimientos de la teoría feminista jurídica en base a nuestras experiencias, la de sus alumnos. Esto a su vez permitió darnos, como estudiantes, las herramientas para hacer un análisis individual de la realidad en la que vivimos. Es de esta forma que puedo decir que se utilizó el “verdadero” método socrático, porque a través de esta unión entre tipos de enseñanza: la de la teoría y experiencia, se logró crear un conocimiento tangible, que aterrizó en la realidad ecuatoriana. Sin embargo, la problemática de esta

metodología puede ser que cae únicamente en una deconstrucción de la realidad, o solo un análisis, sin proveer soluciones fácticas.

Con todo lo antedicho, puedo encontrar que en el formato de la clase, una clase socrática por excelencia, se creó un espacio seguro, un espacio en que ningún estudiante sintió que la profesora estaba imponiendo las teorías. Más bien, presentaba sus ideas para que, con este conocimiento, las personas dentro de la clase, porque de forma maravillosa hombres como mujeres se inscribieron en la misma, podamos expresar nuestras experiencias, y encontremos sus aplicaciones prácticas. El método, por lo mismo, propició que los partícipes se involucren en la “lucha feminista”, y que propongan leyes que no caigan en el problema de fomentar el patriarcado.

Por ejemplo, un análisis que surgió a partir de esta clase es el caso en que la igualdad formal (aquello que dicen las leyes) no es suficiente si no es posible alcanzar una igualdad material (aquello que efectivamente sucede). Uno de los problemas con esta “aparente igualdad” es que corremos el riesgo de que muchas personas consideren que la lucha por la igualdad ha terminado por incluir en nuestra legislación los pronombres designados para el sexo masculino y femenino, cuando el verdadero cambio es aquel que se vive en el día a día de la sociedad. Un ejemplo de esto son las conocidas como “leyes de paridad” muchas veces encaminadas a que las mujeres ocupen puestos más visibles dentro de organizaciones políticas en Ecuador,³⁰ sin considerar que las mujeres aportamos,

³⁰ N. del A. Actualmente se realizaron reformas a la Ley Orgánica Electoral o Código de la Democracia del Ecuador en febrero de 2020 en la Disposición Transitoria Tercera prescribe: “Tercera. De manera progresiva y hasta completar el ‘cincuenta por ciento (50%)’ de participación de mujeres según las normas del artículo 99 reformado, se aplicarán las siguientes reglas: a) En las inscripciones de candidaturas pluripersonales para las elecciones generales posteriores a la vigencia de la presente Ley, el porcentaje mínimo de encabezamiento de mujeres en las listas a nivel nacional por organización política, será del 15%. b) En las inscripciones de candidaturas para las elecciones seccionales posteriores a la vigencia de la presente Ley, el porcentaje de listas encabezadas por mujeres a inscribirse por la organización política para elecciones pluripersonales y unipersonales será mínimo del 30%. c) El porcentaje mínimo de inclusión de jóvenes en cada una de las listas pluripersonales se aplicará desde las elecciones generales siguientes a la vigencia de la presente Ley. d) A partir de las elecciones subsiguientes a las elecciones generales posteriores a la vigencia de la presente Ley, en las inscripciones de candidaturas pluripersonales y unipersonales, el porcentaje

sino que simplemente se tiene que cumplir con la cuota de representación. El Estado, a través de su órgano legislativo, debe tomar en cuenta que aquello que hace a favor de la igualdad de género es su obligación y no es una ayuda que hace como un gesto de generosidad.

Aun con todo lo dicho, creo que hubiese sido bueno ofrecer soluciones a manera de conclusión. Es decir, se podía crear un espacio para que cada uno proponga su reflexión, pero también pedir a los partícipes que recomienden salidas a estas problemáticas. Recuerdo que el primer día de clases Shelley propuso, como introducción, el caso de acoso en los medios de transporte. Todas lo habíamos sentido en algún punto, y ella nos dijo: ¿Qué hacemos? ¿Separamos el bus en la mitad, una zona para las mujeres, otra zona para los hombres? Como segunda propuesta, Shelley sugirió subir a los hombres en el techo del bus mientras que las mujeres viajaban dentro. Nunca paré de pensar en este ejemplo y mi conclusión a esta problemática para la clase fue: las mujeres tenemos que empoderarnos y subirnos más a los buses, no parar de tomar el transporte público, sino promover su uso. Es así como la ley debe ser modificada para asegurar que las mujeres empleen más el transporte público. Si las mujeres y los hombres utilizan el transporte público de igual forma, será tan normalizada la convivencia que no se permitiría el acoso. Tal vez con un desarrollo más amplio de este tema se podría haber conseguido romper con una de las críticas más grandes del feminismo: el deconstructivismo constante.

Por otra parte, considero necesario hacer énfasis en el contenido que nos dio Shelley en clase para entender cuáles fueron las olas del feminismo sobre las que debería existir más énfasis. Creo que la manera de estructurar, y la temática de, cada clase estuvo bien ideada porque es necesario conocer lo que hicieron nuestras antecesoras: sus errores y logros para que, desde su experiencia, podamos continuar con paso firme. En uno de los trabajos en clase que entregué a Shelley, había explicado que considero que el movimiento feminista ecuatoriano se encuentra influenciado por todas las olas del feminismo. También expliqué que a veces, por no entender bien la historia de la teoría jurídica feminista, el

mínimo de encabezamiento de listas será del 50%. e) La obligación de paridad en binomios presidenciales se cumplirá a partir de las elecciones subsiguientes a las elecciones generales posteriores a la vigencia de la presente Ley”.

movimiento feminista comete errores que ya se había incurrido en el pasado. Uno de estos casos es que, en la práctica, existe una presunción por parte de los jueces en que la única capaz de cuidar a una hija o un hijo es la madre, por lo que se concede casi siempre la tenencia del hijo o hija hasta cierta edad. La historia se repite, y esa es una realidad ecuatoriana que todavía debemos solucionar.

La exposición de las olas de la teoría jurídica feminista fue lo más importante en la clase, por lo que analizaré primero cómo Shelley introdujo las generaciones y los diferentes marcos teóricos jurídicos del feminismo legal. Ella comenzó con una referencia a Clare Dalton.³¹ La autora realiza una presentación de los métodos de análisis que un jurista tiene para combatir los problemas del patriarcado que invaden la ley y la práctica del Derecho. El primer paso es el trabajo descriptivo feminista en que se relatan las experiencias de las mujeres para poder analizar la naturaleza y el alcance de un problema para después entenderlo como un problema estructural. En segundo lugar, la autora presenta la causalidad que permite entender el cómo y el porqué de una ley o una disposición con carácter normativo y finalmente señala que se puede dar una reforma.³² Básicamente al presentarnos a esta autora y sus pensamientos, Shelley nos decía: entiendan el problema y después pueden proponer una solución.

Con esto señalado, puedo proseguir a las olas del feminismo. La primera generación de feministas fue la de igualdad. Ellas fueron pioneras al analizar que existía una esfera separada de ideología que las mujeres estaban retraídas a las esferas privadas de la vida como el hogar y la familia, mientras que los hombres dominaban las esferas públicas. Por otra parte cuando leímos a las feministas liberales, Shelley nos hizo leer casos prácticos como *Craig vs. Boren* en el que se demostró cómo las feministas utilizaron casos prácticos para romper la desigualdad en la apreciación de la ley y esta separación de las esferas entre hombres y mujeres.³³ Sin embargo analizamos que las críticas al feminismo de igualdad o liberal argumentó por igualdad en su máximo estándar y esto

³¹ DALTON, Clare, "Where We Stand: Observations on the Situation of Feminist Legal Thought", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 3, 1988, pp. 1-13.

³² *Ibid.*

³³ "*Craig vs. Boren*", 429 U. S. 190 (1976).

puede ser improductivo, que promovía la igualdad formal pero se preocupaba de la igualdad material, mismo que pasa en Ecuador como se señaló anteriormente y se ha tratado a través de este ensayo, y estas feministas tenían un pensamiento binario.

Después analizamos la generación de diferencia, con el feminismo de dominancia y feminismo cultural. En cuanto al feminismo de dominancia me pareció el más interesante aprender con las lecturas de MacKinnon, al argumentar que el uso y abuso sexual de mujeres es el principal mecanismo por el cual la subordinación de mujeres se perpetúa.³⁴ Esto abrió paso a una discusión larga y tendida en la clase en el espacio socrático de reflexión, ya que, actualmente en Ecuador, el tema de la sexualidad y de los problemas recurrentes sobre la normalidad en abusos sexuales, violaciones y el encubrimiento social de los perpetradores.

En cuanto al feminismo interseccional comenzamos con una lectura de Chamallas en que se establecía los errores del esencialismo al considerar el falso universalismo de las mujeres y sus experiencias porque permite a las mujeres privilegiadas eclipsar la realidad de tantas otras mujeres que viven su vida sin este privilegio,³⁵ y en el ámbito ecuatoriano, creo que este feminismo resonó no tanto entre el grupo, sino para abrir un espacio de reflexión de nuestro propio privilegio y de la situación del resto de las mujeres.

El feminismo interseccional fue uno de los movimientos que fue difícil enseñar por algunas razones. Al haber tantas voces que se abren con esta ola del feminismo, es complicado, al momento de estructurar la clase sin limitar estas voces. Por esta razón, la apertura a distintas lecturas es necesario, pero a la vez puede ser perjudicial con un curso tan corto como el nuestro, de aproximadamente solo 3 meses. Por esto creo que, cuando Shelley estructuró las lecturas para esta semana y propuso que cada persona escoja entre 2 o 3 lecturas entre 11, que tendríamos que exponer las ideas principales, fue excelente. Aun así, uno de los limitantes fue el tiempo, y que la participación dentro de la clase fue acotada, ya que solo unos pocos habían hecho una lectura a conciencia de todo el

³⁴ MACKINNON, Catharine A., "Pornography as Defamation and Discrimination", en *Boston University Law Review*, año 71, 1991, pp. 793-815.

³⁵ CHAMALLAS, Martha, *Introduction to Feminist Legal Theory*, Third ed., New York, 2013, pp. 93-106.

material y tenía un análisis jurídico que aportar a la discusión. Es por esto por lo que, tal vez, habría que analizar estas limitaciones a futuro, y pensar cómo hacer una mejor aproximación a la interseccionalidad.

Por otra parte, creo que nos faltó adentrarnos en el feminismo de agencia. Shelley siempre tuvo gran apertura a mantener conversaciones individuales con sus estudiantes, y es gracias a esta apertura que aprendí sobre el feminismo de agencia. Sin embargo, por una clara limitación en el tiempo, no tuvimos mayor exposición de este movimiento dentro de la teoría jurídica feminista. Me pareció una lástima porque creo que este es el movimiento que puede aplicarse de mejor forma a una realidad ecuatoriana palpable. Hago esta afirmación porque la realidad que he experimentado es aquella que sufre por las enormes diferencias de clases sociales, ingresos económicos, educación, cultura, nacionalidad, raza, entre otros. Entonces, con tanta diferencia parece abrumador a veces escoger una sola cosa en la cual mejorar. La homofobia, el racismo, el clasismo en la sociedad ecuatoriana es tan tangible que parece casi imposible enfocarse solo en la igualdad de género cuando estos problemas siempre se entrecruzan. Es ahí cuando el feminismo jurídico de agencia propone: “haz lo mejor que puedes con lo que tienes”, y puede ser alentador para la realidad jurídica ecuatoriana.

C. LUIS MIGUEL: LA IMPORTANCIA DEL “ESPACIO SEGURO” PARA CONFRONTAR REALIDADES

Antes de tomar esta clase pensaba que el machismo únicamente se expresa como violencia (física, sexual o psicológica) hacia las mujeres, pero estaba totalmente equivocado. A través de este espacio seguro, reflexionamos sobre las consecuencias del machismo que trae tanto a mujeres como a hombres. La verdad, esto me impresionó mucho porque estaba dispuesto a tratar de identificar y buscar soluciones únicamente a los problemas que la sociedad machista propicia en contra de las mujeres. En clase se nos dio la palabra también a los hombres y logramos identificar cómo la “masculinidad tóxica” fija estándares de comportamiento que los hombres deben seguir para ser considerados como tal. Desde temprana edad este tipo de masculinidad nos ha llevado a naturalizar ciertas conductas violentas y agresivas porque el hombre “tiene

que ser” fuerte, impetuoso y tosco en sus interacciones para demostrar que es un “macho” y no ser catalogado como un “poco hombre”. En muchos casos la necesidad de mostrar una “masculinidad dominante” lleva a suprimir los sentimientos del hombre por temor a sentirse juzgado o apuntado por esta sociedad, predominantemente, machista.

Este espacio seguro nos permitió entender que los hombres también somos víctimas de la violencia de género, y por este absurdo estereotipo muchas veces no nos atrevemos a denunciar. Como hombre, a menudo es complicado expresar emociones que culturalmente han sido señaladas como femeninas (por lo tanto, débiles)³⁶ para conservar una imagen de fortaleza emocional que no es natural o exclusiva del sexo masculino. Por esta razón la clase, para mí, se convirtió en una verdadera herramienta de cambio al poder crear un espacio seguro donde puedas contar tus experiencias sin la necesidad de ocultar tus sentimientos por el miedo constante al señalamiento, prejuicios, reprimendas o burlas. La metodología socrática, que se detalló anteriormente, nos permitió ir reconociendo la realidad del problema en nuestros distintos ámbitos sociales. Esto sirvió para que, al final, nos demos cuenta de que la violencia de género y la discriminación están presentes en todos los ámbitos y esferas de la sociedad ecuatoriana.

Este método asimismo incluía a nuestra profesora, pues ella también nos contaba experiencias personales, muchas veces dolorosas de recordar y aún más de contar abiertamente a un grupo de alumnos extranjeros. Esta manera de organizar la clase nos permitió crear lazos afectivos más allá de compartir un salón de clases. Así logramos la empatía necesaria para interiorizar los problemas que las y los demás habían sufrido y así reconocer la necesidad de generar un cambio a nivel social y cultural.

Otra de las ventajas de crear este espacio seguro fue darnos cuenta de que la figura de la profesora —que usualmente es siempre firme y autoritaria— se vuelva la imagen de una persona más, con sentimientos, inseguridades y, sobre todo, invaluable experiencias. Este intercambio

³⁶ N. del A. El *Diccionario de la Lengua Española* [DEL] de la Real Academia de la Lengua Española define al “sexo débil” como el “conjunto de las mujeres” (Usado con intención despectiva o discriminatoria) Vid. <https://dle.rae.es/sexo#3fq3pFt> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

de experiencias nos permitió visibilizar que los problemas sociales con los que lidiamos en nuestra sociedad no son tan distintos de los problemas que existen en otros países. Esta lógica de diálogo nos permitió encontrar similitudes en cuanto al trato que la ley le brinda a la mujer. El marco de creación de normas, históricamente, se ha basado en un sesgo masculino, pues las leyes han sido dictada por hombres y para hombres.

Por estas razones considero fundamental crear este “espacio seguro” donde no hay cabida para la discriminación, burla y el señalamiento. Es necesario forjar una cultura empática desde las aulas universitarias para que los futuros profesionales podamos ser un ejemplo de trato respetuoso frente a la diversidad de opiniones y a la diversidad en sí misma.

Una de las clases que más enseñanzas me ha dejado fue la que dedicamos a discutir sobre el feminismo interseccional que se basa en el reconocimiento de diversas realidades y se niega a la idea de basar su lucha en una falsa universalización de vivencias y reducirse a una sola voz “autorizada” a hablar en representación de todas las personas. Este movimiento, en conjunto con el feminismo de dominancia, me ha permitido adentrarme en un análisis con respecto a la naturaleza androcéntrica de la ley y la influencia que ha tenido la poca o nula representación histórica de las mujeres en posiciones de toma de decisiones públicas y en el proceso de creación de leyes que, muchas veces, reconocen derechos que les atañen únicamente a ellas.³⁷

Las lecturas que más me han ayudado, y se han quedado conmigo a lo largo de la carrera, han sido aquellas que hablan sobre la dimensión interseccional del feminismo desde diferentes perspectivas como: de feministas afroamericanas,³⁸ de mujeres víctimas de maltrato,³⁹ desde el feminismo jurídico-indígena⁴⁰ y desde el punto de vista de las personas

³⁷ N. de la A. Sobre el aborto en Ecuador, *vid.* VITERI, María, *El aborto en Ecuador: sentimientos y ensamblajes*, Quito, 2018.

³⁸ CRENSHAW, Kimberlé, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, en *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-167.

³⁹ MENDELSON, Margot, “The Legal Production of Identities: A Narrative Analysis of Conversations with Battered Undocumented Women”, en *Berkeley Women’s Law Journal*, año 19, 2004, pp. 138-216.

⁴⁰ SNYDER, Emily, “Indigenous Feminist Legal Theory”, en *Canadian Journal of Women & Law*, año 26, 2014, pp. 365-401.

con discapacidades.⁴¹ Con frecuencia, desgraciadamente, tendemos a crear una falsa idea de universalidad de vivencias compartidas por mujeres y personas que se identifican con géneros no binarios. Esta idea de falsa universalidad tiende a generar discriminación y separaciones dentro del movimiento feminista. ¿Cómo podemos combatir la discriminación dentro del movimiento feminista? ¿Cómo combatimos esta falsa idea de universalidad? Reconociendo que la progresividad de los derechos no significa un retroceso en los derechos de otras personas e integrando más voces disidentes en los procesos de toma de decisión y de exigibilidad estratégica a favor del feminismo.

Lastimosamente en el curso del estudio del Derecho, y el análisis de la realidad nacional, muchas personas dejan de lado el ideal de la justicia y abandona la idea del Derecho como una herramienta de cambio y pasa a cumplir el rol de un medio para conseguir un fin, muchas veces alejado de los principios fundacionales de esta carrera.

En esta clase logramos construir, a mi forma de ver, un prototipo de sociedad donde todas las voces han sido oídas con respeto y hemos logrado valorar la importancia de las vivencias personales de cada estudiante. Esto es de crucial importancia, y aquí reside la necesidad de implementar este curso de forma obligatoria en las mallas académicas de los colegios de jurisprudencia.

IV. CRÍTICAS Y REFLEXIONES

En esta sección invertimos el orden de las voces para ofrecer nuestras críticas del curso. La razón es que Shelley, como profesora, quería responder a lo que dicen Amalia y Luis Miguel, y es por esta razón que ellos escriben primero.

A. AMALIA: CRÍTICAS Y REFLEXIONES DEL PROCEDIMIENTO

Una de las actividades que realizamos fue dirigir una clase y una de las lecciones que aprendimos es: qué difícil es dirigir una clase. Más difícil aún es mantener la conversación direccionada para desmenuzar efectivamente problemáticas legales actuales y para analizarlas desde una

⁴¹ SATZ, Ani B., "Disability, Vulnerability, and the Limits of Antidiscrimination", en *Washington Law Review*, año 83, 2008, pp. 513-568.

perspectiva jurídica. Dicho esto, creo que puedo referirme a algunas fallencias de la clase: sentí a veces que la clase se enfocaba únicamente en el movimiento feminista, y se apartaba de la conversación jurídica.

Considero que uno de los grandes problemas que tiene la ley es desapegarse de la realidad. Es decir, probablemente esta es una de las razones por las que, cuando analizamos la ley para entender cuáles son las maneras en las que se puede promover o aceptar la desigualdad entre géneros, terminamos siempre en un impasse, en el que la realidad se mueve de más rápido y es más eficiente. Shelley, a través de todo el semestre, nos repitió varias veces: la teoría jurídica feminista busca encontrar la falla en la ley, pero también cree que la ley puede servir como una herramienta que permita alcanzar soluciones concretas.

Sin embargo, en las discusiones de clase, con el método socrático y las fascinantes lecturas, encontrábamos este punto de quiebre en que la ley podía ser perfecta, pero el problema no es únicamente legal, sino social y/o cultural. Es por esto que el machismo y el patriarcado son problemas que tienen que ser combatidos por todos los frentes posibles. La búsqueda por solucionar las problemáticas sociales mediante la ley no debería ser un trabajo que recaiga en el Derecho, sino en otras materias como la Antropología, Psicología, Economía, Finanzas, y muchas más. Creo que ese fue otra dificultad que encontré: existió una necesidad de volver la clase más pragmática, sin perder el hilo de la discusión de la teoría feminista, aún si esta última es muy interesante y tiene que ser revisada constantemente.

Otro tema que me pareció interesante promover es la perspectiva masculina dentro de la desigualdad de género. Es decir, algunos hombres se inscribieron en la clase y ellos decían: “Es que como hombre...”, y esto me pareció relevante. Sostengo que muchas veces en clases que hablan sobre el feminismo, así como en general en la “lucha feminista”, se elimina la opinión de los hombres en ciertos temas. Esto, claro, puede estar abierto a discusión. En una clase que analiza la ley, y el ordenamiento jurídico, es muy valioso contar con la participación del género masculino en las discusiones, y de esta forma creo que Shelley los incluyó con tino e inteligencia. Se trata de una lucha de la igualdad, y por eso tenemos que estar abiertos, a partir de la narrativa, a escuchar otras opiniones y experiencias.

Aun así, un tema con el cual tuve algunos desacuerdos fue el binarismo de la clase. Es tan difícil con movimientos que no podían incluir a personas de géneros que no concuerden con la clasificación “masculino o femenino”. Creo que a futuro esta clase debería incluir en algún punto teoría queer. ¿Por qué? Entiendo que en un pasado la teoría queer no era parte de la lucha feminista, porque “cada uno tiene que escoger las batallas que va a librar”, y no cabía presentar o exponer la teoría queer. Sin embargo cuando llegábamos al presente, a los movimientos de teoría jurídica feminista más actuales, sería bueno incluir conceptos de discusión sobre género, sexo, y tratar de romper con el binarismo.⁴² A futuro, nosotros seremos la generación que debe tener todas las herramientas, y perder de vista que el género no es binario podría llevar a que, cuando seamos abogados, legisladores o jueces, tengamos este vacío en nuestro conocimiento, y que existan, por estos vacíos, consecuencias irreparables.⁴³

B. LUIS MIGUEL: CRÍTICAS Y REFLEXIONES DEL PROCEDIMIENTO

El feminismo, con sus diversas olas y concepciones, es un tema tan amplio y apasionante que hicieron falta horas de clase para discutir a fondo todos los temas que surgían en la clase. Por ejemplo, para mí, una de las clases más emocionantes fue en la que debatimos sobre el aborto y escuchamos distintos puntos de vista en un ambiente verdaderamente universitario basado en el respeto y argumentos académicos fuertes no imbuidos únicamente de emociones y dogmas. Otra actividad que impactó de gran manera mi entendimiento sobre el feminismo fue la clase en la que tomé la posición de una mujer que buscaba trabajo y tenía que enfrentar las preguntas machistas que le hacía un hombre.

Para mí, una de las grandes fallas fue la clasificación de optativa que le dio la universidad a la materia pues no constaba como parte del

⁴² N. del A. Santiago Castellanos es decano del Colegio de Comunicación y Artes Sociales de la Universidad San Francisco de Quito. Ofrece una clase optativa en la que trata los temas queer haciendo un esfuerzo para que la no binariedad del género y las diferencias entre género y sexualidad sean claras para los nuevos profesionales ecuatorianos.

⁴³ El Comercio, Cevallos, Daniela, *Juez aceptó acción de protección a favor de niña trans*, 16-10-2018. Recuperado de: <<https://www.elcomercio.com/actualidad/juez-accion-proteccion-nina-trans.html>> [Fecha de consulta: 15-7-2020].

pénsum académico obligatorio del colegio de jurisprudencia. Creo que es necesario mantener durante todo el semestre la metodología de que los estudiantes hagan un resumen por cada lectura que se enviaba como deber con el fin de asegurarse que los alumnos preparen sus clases con antelación. La preparación previa para esta clase es algo totalmente necesario porque la clase se prepara en base a las lecturas y las críticas que podemos tener frente a un sistema en el que hemos vivido e interactuado. A mi parecer, también es necesario llevar una “hoja de ruta” por clase, para poder tratar los puntos controversiales en los que podamos llegar a acuerdos o no, y que sirva para registrar consensos y, sobre todo, disensos sobre temas importantes. Esto nos permitirá reconocer los retos que tendremos como feministas que buscan reformas legales en favor de la igualdad material y no únicamente formal.

Tomando en cuenta lo difícil que es llevar una clase adelante y contar con la entera atención y participación de los estudiantes, estimo conveniente pedir a futuro aportes a la conversación de estudiantes en concreto que no han participado activamente en la clase con la seguridad de conseguir una baja calificación dentro del rubro de participación en clase. A parte de eso, la clase me pareció una experiencia única y estoy más que contento con las herramientas que Shelley nos ofreció, porque son herramientas útiles en nuestra sociedad. Dentro de clase fue muy importante contar con textos más cercanos a nuestras realidades como las diversas lecturas de Alda Facio en que, por ejemplo, describe que “los análisis tradicionales parten de que esa situación de privilegio masculino y esos servicios que todo hombre recibe por pertenecer el sexo masculino, son parte de la naturaleza y por ende no necesitan explicación (y lo que es peor, no pueden ser transformados)”.⁴⁴

C. *SHELLEY: AUTOCRÍTICA: ¿CÓMO LO HARÍA LA SIGUIENTE VEZ?*

El mayor problema de mi enseñanza fue la barrera del lenguaje, la perspectiva extranjera y el colonialismo. Como docente norteamericana con conocimiento de textos en inglés en América Latina, mi propio conocimiento creciente, pero aún limitado, sobre los feminismos

⁴⁴ FACIO, Alda, “Metodología para el análisis de género del fenómeno legal”, en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Santiago de Chile, 1999, pp. 99-136.

latinoamericanos fueron un obstáculo para mi enseñanza. Introduje feminismos latinoamericanos, incluyendo textos feministas descoloniales de América Latina, muchos de ellos eran de orientación indígena y no hablaban realmente de las experiencias de mis estudiantes, la mayoría de los cuales carecían de una identidad indígena. Me alienta saber que mis alumnos encontraron en el aula un espacio en que se sintieron libres para discrepar y no consideraron una imposición del material de la clase. Reconozco que puedo mejorar la próxima vez. En mi conocimiento, esta laguna ofrece la oportunidad de continuar el diálogo con mis alumnos.

También existió una barrera lingüística porque nuestra conversación fue completamente en inglés, y muchos de mis alumnos se sintieron inseguros al expresar sus ideas en un idioma extranjero. Discutir el feminismo ya es bastante difícil, y hacerlo en un segundo idioma fue aún más difícil. Desearía haber encontrado una mejor manera dentro de estos límites para involucrar a aquellos estudiantes cuya comodidad con el inglés limitó su participación en clase.

Para la mayoría de los profesores, saber cuál es el nivel de trabajo correcto por un curso es siempre un problema. Luis Miguel y Amalia –dos de los estudiantes más curiosos y diligentes que conozco en cualquier país– sugieren que un resumen escrito por cada lectura podría mejorar las contribuciones de los alumnos, y estoy de acuerdo. En las semanas en que no requerí una respuesta escrita a las lecturas, el nivel del discurso en el aula fue más débil porque fue claro que algunos alumnos no leyeron al no sentir la obligación de hacer un resumen. Sin embargo, siempre hay una balanza impuesta por los profesores a sí mismos en escoger entre una cantidad suficiente y excesiva de trabajo. La próxima vez, creo que podría calificar como obligatorio un resumen para las cuatro teorías principales, y tal vez podría dividir las otras lecturas para que la mitad de los estudiantes escriban resúmenes y, por lo tanto, estén seguros de completar las lecturas. También existe la problemática en cuanto a cuál es el nivel de concentración que podemos dedicar a cada teoría con los límites de tiempo y trabajo.

Amalia observa que no dediqué el tiempo necesario a la teoría de agencia, que necesito confesar es la que prefiero y el modelo en el cual yo presento mis estudios y ensayos. La verdad es que con un curso más intenso con más páginas cada semana, más resúmenes, más tarea para

mis estudiantes, hubiese sido posible dedicar más horas también a otras teorías como la agencia. Decidí que, para una clase optativa, había dedicado un nivel suficiente de trabajo.

La crítica que ofrece Amalia sobre el binarismo de la clase es de manera certera una falla. Actualmente, el feminismo se encuentra experimentando una evolución – tal vez hasta una revolución – para aprender las limitaciones del binarismo y que el género es más complicado que solo dos categorías. Pero también hay un conflicto en lo que dicen las teóricas feministas fuera del mundo jurídico – y sus críticas conceptuales – y las feministas jurídicas como yo, quienes viven en la realidad jurídica con categorías de género más estrictas. La realidad es que las críticas de la teoría queer están avanzando en el campo de Derecho, pero la gran parte de este discurso es todavía muy heteronormativo, enfocado por ejemplo en matrimonio igualitario y posibilidad de la adopción homoparental. A pesar de esto, actualmente la limitación con respecto a la heteronormatividad está experimentando cambios, como en el caso de los límites de las dos categorías de género en el sistema de cédulas.

Durante el tiempo que viví en Ecuador reconocí, de primera mano, una restricción en la enseñanza del feminismo: la realidad es que los papeles de género son considerablemente más estrictos de lo que yo conocía. Estas categorías son más influyentes de lo que yo percibía y la ley refleja esta dinámica social, pero espero que este país pueda superar estos papeles tan restrictivos. Posiblemente debí haber sentado las bases para el avance de la teoría queer en el espacio jurídico de Ecuador al abrir más espacio en mi curso para estas conversaciones que el tiempo limitado que dediqué. Por último, quería conversar más sobre este tema, pero en la estructura de nuestro curso, lo dialogamos solamente un poco. No asigné lecturas sobre la teoría queer por un problema de tiempo. Con un grupo tan grande, establecí un límite práctico la necesidad de ofrecer cinco semanas para las presentaciones de los grupos de estudiantes.

V. EPÍLOGO

A. LUIS MIGUEL: UN CAMBIO DE ÓPTICA

Esta clase llegó a mi vida en un momento donde necesitaba, de manera urgente, el apoyo de una persona que me guíe y ayude a crear confianza

en personas que estaban pasando por momentos críticos en sus vidas porque, de alguna manera, sentía la necesidad y obligación de asistirlos. Esta materia me permitió cambiar mi forma de ver al feminismo no solamente como una ideología, sino asimismo como una herramienta que nos permitirá generar cambios estructurales y necesarios. También ha impulsado mi búsqueda por lugares donde se pueda ejercer el Derecho ayudando y apoyando a las causas que busca un feminismo informado.

Esta clase, hoy, es más necesaria que nunca porque cada vez estamos experimentando tiempos más violentos donde la percepción social es que la justicia protege más a agresores que a víctimas. Otro de los motivos por el cual esta clase es tan necesaria es porque deja que nos demos cuenta de las dinámicas socialmente aceptadas que alteran nuestra vida en comunidad y no permiten a grandes grupos vivir plenamente sus derechos y desarrollar libremente su personalidad.

Esta clase ha generado en mí un cambio de *chip* y me ha permitido identificar comportamientos machistas y misóginos en todos los ámbitos: laboral, familiar, social, y hasta en relaciones sentimentales. Caí en cuenta que yo mismo replicaba (por complicidad o por actos propios) varios comportamientos sin tener idea de lo mal que estaban, del daño que causaban y las repercusiones que pueden tener en la vida de las personas que recibían este trato. Es justo por eso que creo que esta clase es tan especial. He cambiado, también, mi manera de actuar en cuanto a relaciones sociales, pues gestos tan simples como no reírse de un “chiste machista” y cuestionar la gracia de este se convierte en una postura política que pretende desafiar a los convencionalismos y los roles de género preestablecidos en una sociedad que no enfrenta el cambio y, muchas veces, prefiere mantenerse inmóvil frente a las burlas y al maltrato. Más allá de sus contenidos, esta clase ha generado en mí un cambio de óptica que no sabía que era tan importante.

Durante la clase, buscaba entender cuál es el papel de los hombres en la lucha feminista y llegué a la conclusión de que los hombres debemos entender que la lucha feminista es una lucha que debe ser liderada por aquellas personas que han sido históricamente invisibilizadas y vulnerables. Considero que la función de los hombres en esta lucha consiste en ser un apoyo, y con esto me refiero a no quedarnos callados frente a situaciones de desigualdad, maltrato y violencia. Para resumir, creo

que nuestro rol debe ser el de detractores del machismo y las estructuras que mantienen vivo al patriarcado y ser fieles en el respeto de todas las personas. Hoy regreso a ver todo lo aprendido y solamente tengo palabras de agradecimiento para esta increíble experiencia.

B. AMALIA: A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿PARA QUÉ SIRVE LA TEORÍA JURÍDICA FEMINISTA?

Con todo lo anteriormente señalado, revisado y analizado, creo que puedo concluir algunos temas relacionados con la clase de “Feminist Legal Theory”. En primer lugar, quiero recalcar que esta clase es, tal vez, una de las que más necesitaba de forma personal y profesional. Como ya había descrito, entré a la clase con todas estas ideas sueltas, con una necesidad inherente de tratar de cambiar la realidad. Ahora, gracias a la clase, siento que tengo las herramientas de análisis que nuestras antecesoras han descrito para combatir con mi conocimiento jurídico la desigualdad tangible en el Ecuador entre géneros. Como ya había mencionado, la violencia de género es mi batalla actual, y ya he comenzado a idear maneras en las que puedo enfrentarla legalmente. De igual forma, gracias a esta clase, he comenzado a buscar ayuda de otras áreas con más ahínco, al entender que el cambio se podrá lograr sólo desde un enfoque interdisciplinario.

Dicho esto, quiero señalar que esta es una clase muy importante para las nuevas generaciones. Yo ya estoy terminando mi carrera y, al haber estudiado casi todas las materias que son necesarias para conseguir mi título de abogada, ya conozco algunos aspectos de la ley. Ya tenía un primer acercamiento a una ley y un ordenamiento jurídico que los distintos movimientos y marcos feministas critican y cuestionan. Pude hacer un análisis más profundo de la ley y del conocimiento de la ley que ya había captado al estar en este punto de mi carrera. Está claro que este conocimiento no parará su desarrollo con los años, pero creo que es necesario que los estudiantes que tomen una clase de teoría jurídica feminista sean, en primer lugar, lo suficientemente maduros para hacer análisis críticos, y, en segundo lugar, que conozcan la ley del país. Así, el discurso socrático, el método empleado en la clase, se enriquece de estos conocimientos. No se utiliza solo un método narrativo dentro de la

clase, sino también uno crítico hacia la ley, ya sea tributaria, constitucional, civil o mercantil. Lo antedicho contraviene lo que se concibe normalmente como el mejor punto para que estudiantes aprendan sobre feminismo. Se piensa que se debe inculcar esta enseñanza desde temprana edad, pero entiendo que se puede desplegar el debate a que, los indicados en aprender sobre teoría jurídica feminista, sean los estudiantes del último año de jurisprudencia.

¿De qué me sirve esta clase? Creo que el simple hecho de que entré como una persona y salí como otra, demuestra su utilidad de manera suficiente. Sin embargo, muchas veces los abogados terminamos incorporándonos en un mundo netamente comercial y económico; me incluyo. Sin embargo, el Derecho es hermoso, es una rama interesante, frustrante a veces, pero llena de posibilidades dentro del marco del saber. Esta clase me ha servido para volver a creer, no solamente en su aplicación real, que el Derecho, siendo una rama tan importante del conocimiento, puede ser una solución a problemáticas sociales reales y tangibles en cuanto a la desigualdad de género. Es por esto por lo que, en mi caso, puedo volver a confiar y esperar que el Derecho se desarrolle para que no revictimice a aquellas personas que sufrieron violencia de género y sexual, sino que las defienda. Creo que eso me ha servido para darme dirección, aliento y más que nada sed por conocer más y continuar creciendo como abogada.

C. *SHELLEY: REFLEXIONANDO SOBRE MI AÑO COMO FEMINISTA PROFESIONAL*

Es difícil explicar la profundidad y trascendencia que capté durante mi experiencia como docente en Ecuador. Normalmente mis investigaciones están enfocadas en el campo del feminismo jurídico, pero la mayor parte de los cursos que imparto se centran en temas de derecho de propiedad porque son obligatorios en mi Facultad de Derecho en los EE. UU. He descrito así mi experiencia en Ecuador: tuve la oportunidad de vivir como feminista profesional aquí, escribiendo y enseñando sobre feminismo con toda mi atención. Esto transformó mi carrera.

Pero lo más importante fue que mis alumnos me transformaron: ellas y ellos profundizaron mi feminismo, forzaron mis ideas para avanzar y desafiaron mis ideas sobre él, especialmente sobre género. Ellos hablaron

conmigo sobre las dificultades que tienen en sus vidas cotidianas frente al machismo, con sus familias, con sus amigos. En algunos momentos, contaron las verdades más profundas de sus vidas, nuestra aula se convirtió en un sitio de concientización, para ellos y para mí también. Expliqué mis dificultades profesionales como madre de dos niñas pequeñas, con una institución que me dio licencia de maternidad, pero que nunca entendió que es muy difícil para las madres de niños pequeños trabajar exactamente como un hombre. Escuchamos las historias del otro con ternura y seguimos velando el uno por el otro.

Quizás la historia más importante que puedo contar es que espero conocer a estos estudiantes por el resto de nuestras vidas compartidas. Quiero seguir sus retos y éxitos, quiero ver qué hacen en sus carreras, quiero conocer cómo son sus vidas personales buscando otras posibilidades que el machismo. Esta pedagogía discursiva hizo avanzar mi investigación y mi enseñanza, pero, además, me devolvió la esperanza de que la lucha feminista es de toda la comunidad transnacional de forma profunda.

CONCLUSIÓN (SHELLEY)

En este ensayo, ofrecemos un modelo para desarrollar un curso de teoría del feminismo jurídico. En la Sección I, explicamos la metodología del ensayo, justificando la decisión de escribir con tres voces distintas. En la Sección II, relacionamos las rutas personales que nos llevaron a compartir el aula. En la Sección III, nos enfocamos en la estructura organizacional de avanzar a través de una historia intelectual del feminismo jurídico, ofreciendo cada movimiento a las y los estudiantes como una serie de herramientas. La meta de esta estrategia es concientizar a los futuros abogados como líderes de reformas jurídicas feministas. Planteamos la necesidad de aplicar el método narrativo en el trabajo feminista, utilizando las historias personales como fuentes de conocimiento revolucionario. Desde este punto hacia adelante la estructura del ensayo cambia para que la profesora pueda contestar a los comentarios e indicaciones que realizan los alumnos. En la Sección IV, criticamos el curso, observando las fallas y analizando cómo se podría mejorar para

una próxima vez. En la Sección V, el epílogo, reflexionamos sobre la experiencia que tuvimos juntos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, Kathryn, "Complex Claimants and Reductive Moral Judgments: New Patterns in the Search for Equality", en *University of Pittsburgh Law Review*, año 57, 1995, pp. 337-362. Recuperado de: <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1115350>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].
- "Hearing the Call of Stories", en *California Law Review*, año 79, 1991, pp. 971-1052. Recuperado de: <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1114015>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].
- "Sex Wars Redux: Agency and Coercion in Feminist Legal Theory", en *Columbia Law Review*, año 95, 1995, pp. 304-376. Disponible [en línea] <<https://lawcat.berkeley.edu/record/1115367>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].
- BARTLETT, Katharine T., "Gender Law", en *Duke Journal of Law & Policy*, año 1, 1994, pp. 1-18.
- CAIN, Patricia A., "Feminist Jurisprudence: Grounding the Theories", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 4, 1989, pp. 191-214.
- CHAMALLAS, Martha, *Introduction to Feminist Legal Theory*, Third ed., New York, 2013.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Guzmán Albaracín y otros vs. Ecuador*, 2019. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/docs/tramite/guzman_albaracin_y_otros.pdf> [Fecha de consulta: 11-7-2020].
- "Craig vs. Boren", 429 U.S. 190 (1976).
- CRAWFORD, Bridget, "Toward a Third-Wave Feminist Legal Theory: Young Women, Pornography and the Praxis of Pleasure", en *Michigan Journal of Gender & Law*, año 14, 2007, pp. 99-168.
- CRENSHAW, Kimberlé, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", en *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 139-167.
- DALTON, Clare, "Where We Stand: Observations on the Situation of Feminist Legal Thought", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 3, 1988, pp. 1-13.
- DELGADO, Richard, "Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative", en *Michigan Law Review*, año 87, 1989, pp. 2411-2441. Recuperado de: <<https://repository.law.umich.edu/mlr/vol87/iss8/10/>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

- El Comercio, CEVALLOS, Daniela, *Juez aceptó acción de protección a favor de niña trans*, 16-10-2018. Recuperado de: <<https://www.elcomercio.com/actualidad/juez-accion-proteccion-nina-trans.html>> [Fecha de consulta: 15-7-2020].
- El Comercio, Redacción, *Tres universidades del Ecuador, en el listado de las mejores del mundo*, 9-6-2020. Recuperado de: <<https://www.elcomercio.com/actualidad/universidades-usfq-ecuador-ranking-educacion.html>> [Fecha de consulta: 16-7-2020].
- El Expreso, AFP, *Caso Paola Guzmán: El Estado se disculpa*, 29-1-2020. Recuperado de: <<https://www.expreso.ec/actualidad/caso-paola-guzman-suicidio-violacion-ecuador-responsabilidad-corte-idh-4188.html>> [Fecha de consulta: 11-7-2020].
- El País, LARRAZ, Irene, *El lenguaje machista de Rafael Correa*, 24-5-2017. Recuperado de: <https://elpais.com/elpais/2017/05/23/planeta_futuro/1495560980_079621.html> [Fecha de consulta: 15-7-2020].
- FACIO, Alda, "Metodología para el análisis de género del fenómeno legal", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Santiago de Chile, 1999, pp. 99-136.
- FALUDI, Susan, *Backlash: The Undeclared War Against American Women*, 1981.
- GINSBURG, Ruth Bader y Barbara FLAGG, "Some Reflections on the Feminist Legal Thought of the 1970's", en *University of Chicago Legal Forum*, 1989, pp. 9-21.
- HARRIS, Angela P., "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory", en *Stanford Law Review*, año 42, 1990, pp. 581-616.
- MACKINNON, Catharine A., "Pornography as Defamation and Discrimination", en *Boston University Law Review*, año 71, pp. 793-815.
- *Feminism Unmodified*, Cambridge, 1987.
- *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, 1989.
- MARCUS, Isabel et al., "Feminist Discourse, Moral Values, and the Law. A Conversation", en *Buffalo Law Review*, año 34, 1985, pp. 11-87.
- MATAMBANADZO, Saru M., "The Fourth Trimester", en *University of Michigan Journal of Law Reform*, año 48, pp. 117-181, 2014. Recuperado el 20-7-20, disponible [en línea] <<https://repository.law.umich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=mjlr>> [Fecha de consulta: 20-7-2020].
- MENDELSON, Margot, "The Legal Production of Identities: A Narrative Analysis of Conversations with Battered Undocumented Women", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 19, 2004, pp. 138-216.

- MENKEL-MEADOW, Carrie, "Portia in a Different Voice: Speculations on a Women's Lawyering Process", en *Berkeley Women's Law Journal*, año 1, 1985, pp. 39-63.
- MONTOYA, Margaret E., "Máscaras, Trenzas y Greñas: Un/Masking the Self While Un/Braiding Latina Stories and Legal Discourse", en *Harvard Women's Law Journal*, año 17, 1994, pp. 185-220.
- SATZ, Ani B., "Disability, Vulnerability, and the Limits of Antidiscrimination", en *Washington Law Review*, año 83, 2008, pp. 513-568.
- SNYDER, Emily, "Indigenous Feminist Legal Theory", en *Canadian Journal of Women & Law*, año 26, 2014, pp. 365-401.
- VITERI, María, *El aborto en Ecuador: sentimientos y ensamblajes*, Quito, 2018.
- WILLEMSE, Karin, "'Everything I told you was true': The biographic narrative as a method of critical feminist knowledge production", en *Women's Studies International Forum*, año 43, marzo-abril 2014, pp. 38-49.
- WILLIAMS, Patricia J., *The Alchemy of Race and Rights*, Cambridge, 1991.

Fecha de recepción: 25-6-2019.

Fecha de aceptación: 21-7-2020.

Sentencias feministas como recursos para la enseñanza¹

ROSEMARY HUNTER²

RESUMEN

Si bien estudiar en la universidad generalmente brinda la posibilidad de tener diversas opiniones sobre decisiones tomadas en sentencias, recientemente, integrantes de distintos proyectos feministas de redacción de sentencias se embarcaron en una nueva forma de estudio de carácter crítico. En lugar de analizar sentencias desde una perspectiva feminista en ensayos académicos, quienes participaron de estos proyectos propusieron redactar sentencias alternativas como si hubieran formado parte del tribunal al momento de la sentencia. Luego de presentar *the UK Feminist Judgments Project* (el “Proyecto de Redacción de Sentencias Feministas del Reino Unido”) y de describir qué es lo “distinto” de estas sentencias que se han redactado, en el presente artículo se explican algunas formas en las que dichas sentencias se han utilizado como herramientas para enseñar en facultades de Derecho del Reino Unido. Por último, se presentan los siguientes cuatro artículos publicados en el volumen 46, número 3 de la revista *The Law Teacher* que ilustran con sumo detalle distintos usos pedagógicos que se le pueden dar al proyecto.

PALABRAS CLAVE

Género - Enseñanza - Sentencias judiciales.

¹ Título original “Introduction: feminist judgments as teaching resources”, publicado en la revista *The Law Teacher*, volumen 46, nro. 3 (2012); traducido al español por Aldana Vivas Lucic y Candela Álvarez (estudiantes de la carrera de Traductorado Público en la Universidad de Buenos Aires). Agradecemos a la autora y a la revista *The Law Teacher* por permitirnos publicar el presente artículo.

² Profesora de Derecho, Facultad de Derecho de Kent, Universidad de Kent, Canterbury, Kent, CT2, 7NS, UK. Correo electrónico: R.C.Hunter@kent.ac.uk.

Feminist judgmentes as teaching resources

ABSTRACT

While academic scholarship generally offers various forms of commentary on decided cases, feminist judgment-writing projects have recently embarked on a new form of critical scholarship. Rather than critiquing judgments from a feminist perspective in academic essays, the participants in these projects have set out instead to write alternative judgments, as if they had been one of the judges sitting in court at the time. After introducing the UK Feminist Judgments Project and describing what is “different” about the judgments it has produced, the paper explains some of the ways in which these judgments have been used as teaching resources in UK law schools. The paper goes on to introduce the following four articles in this issue of the *Law Teacher*, which illustrate in greater detail particular pedagogical uses of the Feminist Judgments Project.

KEYWORDS

Gender - Learning - Judgments.

INTRODUCCIÓN

Este número de *The Law Teacher* incluye una serie de artículos en los cuales se debate acerca de las experiencias, las propuestas y las posibilidades de utilizar sentencias feministas en el aula. Dichos artículos recurren a los proyectos feministas de redacción de sentencias que recientemente se embarcaron en una nueva forma de estudio de carácter crítico. En lugar de analizar las sentencias desde una perspectiva feminista en sus ensayos académicos, quienes participaron de estos proyectos propusieron redactar sentencias alternativas, como si hubieran sido parte del tribunal al momento de la sentencia. Esta tarea significa poner en práctica la teoría feminista y aplicarla en las sentencias, bajo la condición de que se limite solamente a la utilización de la ley vigente y del contenido de enseñanza disponible al momento de la sentencia original, respondiendo a los argumentos presentados por las partes y acatando

las normas jurídicas de justicia, imparcialidad y respeto por el precedente jurisprudencial.³ El objetivo es demostrar que, incluso al momento de la sentencia original, el caso se podría haber razonado y resuelto de manera diferente.

Evidentemente, las sentencias feministas no deben imaginarse ya que hay muchas sentencias feministas de apelación que han sido dictadas por juezas como *lady* Hale de la Corte Suprema del Reino Unido, *madame* Claire L'Heureux-Dubé de la Corte Suprema de Canadá, *Justice* Ruth Bader Ginsburg de la Corte Suprema de Estados Unidos, y *Justice* Mary Gaudron de la Corte Suprema de Australia, solo por nombrar algunas. Incluso, las sentencias que se consideran feministas también han sido dictadas por jueces hombres.⁴ De cualquier manera, lo que ofrecen los proyectos feministas de redacción de sentencias es una colección de sentencias feministas que describen sus propias estrategias y objetivos críticos, y que tienen como finalidad ser accesibles, es decir que las/os docentes y estudiantes de Derecho pueden recurrir fácilmente a ellas.

A continuación se presenta, en primer lugar, el Proyecto de Redacción de Sentencias Feministas del Reino Unido; en segundo lugar, se describe

³ Para un análisis sobre el efecto de los límites mencionados y los que se imponen al proyecto crítico de redacción de sentencias feministas, ver los siguientes artículos: MAJURY, Diana, "Introducing the Women's Court of Canada", en 18 *Canadian Journal of Women and the Law* 1, 2006, p. 6; HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY, "Feminist Judgments: An Introduction", en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, 3 en pp. 5-6, 13-15; HUNTER, Rosemary, "An Account of Feminist Judging", en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, 30.

⁴ La cuestión acerca de qué se considera una sentencia feminista y cómo se pueden identificar este tipo de sentencias es controversial. Si bien dichos interrogantes rebasan los objetivos del presente artículo, se han desarrollado en otros trabajos. Ver, por ejemplo, SHEEHY, Elizabeth (ed), *Adding Feminism to Law: The Contributions of Justice Claire L'Heureux-Dubé*, Toronto, Irwin Law, 2004; HUNTER, Rosemary, "Can Feminist Judges Make a Difference?", en 15 *International Journal of the Legal Profession* 7, 2008; BEVERLEY, Baines, "But Was She a Feminist Judge?", en BROOKS, Kim (ed), *Justice Bertha Wilson: One Woman's Difference*, Vancouver, UBC Press, 2009, p. 211; BAINES, Beverley, "Feminist Judges, Feminist Adjudication and Feminist Legal Scholars", en SHULTZ, Ulrike y Gisela SHAW (eds), *Gender and Judging*, Oxford, Hart Publishing, forthcoming 2013. Ver, además, el subtítulo "¿Qué tienen de diferente las sentencias feministas?" que se desarrolla a continuación.

qué es lo “distinto” de las sentencias de dicho Proyecto; en tercer lugar, se explican las maneras en las que dichas sentencias se utilizaron como recursos para docentes en facultades de Derecho, y luego se presentan los tres artículos siguientes del volumen 46, número 3 de la revista *The Law Teacher*, que aportan ejemplos del uso de estas sentencias de forma más detallada. Finalmente, se menciona el último artículo de esta sección de la revista, que presenta una explicación teórica de la contribución crítica que pueden hacer las sentencias feministas a la agenda de educación que se basa en la investigación.

I. EL PROYECTO DE REDACCIÓN DE SENTENCIAS FEMINISTAS DEL REINO UNIDO

La idea de escribir sentencias feministas inventadas la concibió un grupo de feministas canadienses, entre ellas, académicas, abogadas y activistas, que estaban particularmente preocupadas por el desarrollo de la jurisprudencia en la Corte Suprema de Canadá sobre la cláusula de igualdad de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades. Como miembros del *Women's Legal Education and Action Fund* (Fondo de Acción y de Educación Legal para las Mujeres) o LEAF, por sus siglas en inglés, han intervenido en casos relacionados a la cláusula de igualdad, en los cuales LEAF ha presentado agravios instando a la Corte a implementar un concepto más robusto de igualdad real. Aunque la Corte haya sido más receptiva a sus argumentos al principio, con el paso del tiempo, pareció que dichos argumentos comenzaron a perder el impacto, por lo tanto, las integrantes del LEAF buscaron nuevas maneras de captar la atención de dicho tribunal. Tal como lo dijo Majury:

Tristemente, la igualdad de género está lejos de ser una realidad. Muchas mujeres viven en la pobreza, no pueden alimentarse y tampoco pueden alimentar a sus hijas/os, tampoco pueden tener un techo ni proporcionárselo a sus hijas/os de manera adecuada. La sociedad prácticamente no tolera a las lesbianas, a quienes generalmente se las considera como desviadas y pervertidas, y suelen ser el blanco de odio y violencia. Se les sigue negando acceso básico de transporte, trabajo y autonomía a las mujeres con discapacidad. Se estigmatiza y se margina a las mujeres racializadas y, en el clima político post 11 de septiembre, a algunas se

las considera como potenciales terroristas. Las mujeres aborígenes están desapareciendo, las violan, las asesinan y las descartan. Los problemas necesitan soluciones urgentes, hay que trabajar mucho en la igualdad. Pero, tanto miembros de la política como magistrados de la Corte Suprema de Canadá parecen pensar que las mujeres, en gran medida, consiguieron la igualdad y, que otros problemas, tales como los presupuestos equilibrados y la seguridad nacional deben tener prioridad por sobre la igualdad. Estamos perdiendo territorio en este tema y enfrentamos el peligro de perder la posición de igualdad que obtuvimos.⁵

Fue en este contexto en el cual se les ocurrió la idea de reescribir los casos sobre la cláusula de igualdad con el fin de demostrarle al tribunal cómo se podía llevar a cabo. Se llamaron a sí mismas como El Tribunal de Mujeres de Canadá (WCC, por sus siglas en inglés) y comenzaron a revisar las decisiones tomadas por la Corte Suprema sobre dicha cláusula. Las primeras seis decisiones del WCC se publicaron en *Canadian Journal of Women and the Law* (Revista canadiense de mujeres y el Derecho) en marzo de 2008.⁶ Desde el comienzo, una de las actividades del WCC era introducir a las/os estudiantes a sus sentencias e incentivarlas/os a que tengan en cuenta el razonamiento que habían utilizado y a comparar y contrastar las sentencias de dicho WCC con las decisiones la Corte Suprema. El evento de lanzamiento de dicho Tribunal incluyó un simposio de un día que incorporó talleres para estudiantes de la Universidad de Toronto y, posteriormente, el WCC continuó hablando con estudiantes en las Universidades de Victoria y Saskatchewan en el oeste de Canadá.⁷

⁵ MAJURY, *supra* nro. 1, p 1.

⁶ Las sentencias se encuentran disponibles [en línea] <<http://womenscourt.ca/>> [Fecha de consulta...]. *Nota de las traductoras*: el citado enlace actualmente está caído. Puede sin embargo accederse al archivo del sitio a través del siguiente enlace disponible [en línea] <<https://web.archive.org/web/20110301021735/http://womenscourt.ca/home/>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

⁷ Ver <<http://womenscourt.ca/media>> [Fecha de consulta...]. *Nota de las traductoras*: el citado enlace actualmente está caído. Puede sin embargo accederse para conocer la obra al siguiente enlace disponible [en línea] <https://books.google.com.ar/books/about/Feminist_Judgments.html?id=IO8fQwAACAA&redir_esc=y> [Fecha de consulta: julio de 2020].

Las participantes de dicho WCC luego publicaron un artículo sobre el uso pedagógico de sus sentencias.⁸

Mientras que el WCC se concentró en jurisprudencia específica, el Proyecto de Redacción de Sentencias Feministas del Reino Unido, presentado a fines de 2007, tuvo una aproximación más amplia al tema en cuestión y emitió una invitación general a las académicas del Derecho feministas a que escriban sentencias feministas alternativas en cualquier rama del Derecho inglés. Las participantes se postularon y eligieron por sí solas las sentencias que deseaban reescribir y seleccionaban, inevitablemente, casos en los cuales percibían que surgía una particular problemática sobre género o una situación injusta que deseaban solucionar. El resultado fue la creación de 23 sentencias alternativas a lo largo de una amplia variedad de ramas: Derecho de familia, Derecho penal, Derecho público, Contratos, Derechos reales, Derecho bancario, Igualdad y Derechos humanos. En pocos casos, la redactora de la sentencia imaginó una apelación frente a un tribunal superior y escribió una sentencia de apelación ficticia. De cualquier manera, la mayoría se escribió como sentencias adicionales al caso original dictadas por el Tribunal de Apelaciones de Inglaterra y Gales, la Cámara de los Lores o el Consejo Privado del Reino Unido. Lo interesante es que no todas las sentencias eran disidentes, muchas fueron decididas en concurrencia, en las cuales la feminista que redactó la sentencia está de acuerdo con el resultado del caso, sin embargo, por razones diferentes a la original. Dichas sentencias se publicaron en el libro *Feminist Judgments: From Theory to Practice*⁹ (Sentencias feministas: desde la teoría a la práctica). En el libro, cada sentencia incluye un comentario que explica, para el beneficio del lector lego, los hechos y los problemas del caso original, cómo se resolvió y qué diferencia establece la sentencia feminista. Dicho libro también contiene una primera aproximación al proyecto y dos capítulos teóricos sobre cómo fallar de manera feminista y el proceso de redacción de sentencias.

⁸ KOSHAN, Jennifer, Diana MAJURY, Carissima MATHEN, Megan EVANS MAXWELL y Denise RÉAUME, "Rewriting Equality: The Pedagogical Use of Women's Court of Canada Judgments", en 4 *Canadian Legal Education Annual Review*, 2010, 121.

⁹ HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y ERIKA RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010.

II. ¿QUÉ TIENEN DE DIFERENTE LAS SENTENCIAS FEMINISTAS?

Las sentencias feministas se diferencian de las originales de distintas maneras, tanto de manera sustancial como metódica. De manera sustancial ya que las sentencias recurren de manera implícita a varios aspectos de la teoría jurídica feminista, particularmente, las críticas feministas del legalismo liberal. Por lo tanto, por ejemplo, muchas de las sentencias consideran que las/os sujetos de Derecho están relacionadas/os entre sí y que son interdependientes, en vez de considerarlas como personas separadas, egoístas y competitivas.¹⁰ Asimismo, buscan implementar la “ética del cuidado” en vez de la “jerarquía de derechos” masculina más tradicional.¹¹ De igual manera, algunas rechazan la dicotomía liberal que considera a las/os sujetos como agentes autónomos o como víctimas vulnerables que requieren de protección, y reivindican la posibilidad de ocupar a la vez posiciones de autonomía y vulnerabilidad: víctima y agente al mismo tiempo, una característica común en la vida de las mujeres.¹² Otras sentencias abordan la distinción entre lo público o privado, y cuestionan el rechazo del Estado a limitar el poder de aquellos que controlan la esfera privada en relación al abuso, a la explotación y a la exclusión.¹³ Otras reconsideran los problemas de los “derechos en

¹⁰ Ver, por ejemplo, NEDELSKY, Jennifer, “Reconceiving Autonomy”, en 1 *Yale Journal of Law and Feminism* 7, 1989; NEDELSKY, Jennifer, “Law, Boundaries and the Bounded Self”, en 30 *Representations* 162, 1990; ALBERTSON FINEMAN, Martha, *The Autonomy Myth: A Theory of Dependency*, New York, New Press, 2004.

¹¹ Ver, por ejemplo, GILLIGAN, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women’s Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982; TRONTO, Joan, *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993; WEST, Robin, *Caring for Justice*, New York, New York University Press, 1997; SEVENHUIJSEN, Selma, *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*, London, Routledge, 1998.

¹² Ver, por ejemplo, SCALES, Ann, “The Emergence of Feminist Jurisprudence: An Essay”, en 95 *Yale Law Journal* 1373, 1986; HUNTER, Rosemary, “Consent in Violent Relationships”, en HUNTER, Rosemary y Sharon COWAN (eds), *Choice and Consent: Feminist Engagements with Law and Subjectivity*, Abingdon, Routledge, 2007, p. 158; ALBERTSON FINEMAN, Martha, “The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition”, en 20 *Yale Journal of Law and Feminism* 1, 2008.

¹³ Ver, por ejemplo, OLSEN, Frances, “The Myth of State Intervention in the Family”, en 18 *University of Michigan Journal of Law Reform* 835, 1984; O’DONOVAN, Katherine, *Sexual Divisions in Law*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1985; MOLLER OKIN, Susan, *Justice, Gender and the Family*, New York, Basic Books, 1989; ALBERTSON FINEMAN,

conflicto”¹⁴ y presentan una perspectiva diferente para lidiar con estos dilemas, que a veces significan mostrar cómo los derechos y los intereses que son diferentes, y que se creían incompatibles, pueden en realidad adaptarse mutuamente. Y algunas sentencias, tal como el WCC, proponen una interpretación más sustantiva de la “igualdad”, mientras otras continúan apreciando el valor de los argumentos de la igualdad formal en circunstancias donde incluso falta este estándar básico.

Otro grupo de sentencias recurre a las críticas foucaultianas al poder médico y al biopoder¹⁵ para cuestionar los dictámenes periciales médicos o de bienestar privilegiados, y la relacionada devaluación del conocimiento y la experiencia de madres, padres y cuidadores, o la necesidad de las mujeres de presentar prueba pericial médica o psiquiátrica para probar que sufrieron daño. Las sentencias también demuestran la preocupación feminista teórica por la interseccionalidad, por ejemplo, la necesidad de admitir que no todas las mujeres comparten las mismas experiencias esenciales de la vida, pero que el género se cruza con la clase, la raza, la etnia, la religión, la sexualidad, y otros más, de manera diferente.¹⁶ Por lo tanto, en las sentencias se tratan posiciones y experiencias específicas de mujeres mayores, lesbianas y musulmanas en contextos culturales específicos.

Martha y Roxanne MYKITIUK (eds), *The Public Nature of Private Violence: The Discovery of Domestic Abuse*, New York, Routledge, 1994; THORNTON, Margaret, *Public and Private: Feminist Legal Debates*, Melbourne, Oxford University Press, 1995; BOYD, Susan B., *Challenging the Public/Private Divide: Feminism, Law and Public Policy*, Toronto, University of Toronto Press, 1997.

¹⁴ Ver, por ejemplo, KINGDOM, Elizabeth, *What's Wrong with Rights? Problems for Feminist Politics of Law*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1992; MCCOLGAN, Aileen, *Women Under the Law: The False Promise of Human Rights*, Harlow, Longman, 2000.

¹⁵ Ver, por ejemplo: FOUCAULT, Michel, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, London, Tavistock, 1970; FOUCAULT, Michel, *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007; MILLER, Peter and Nikolás ROSE (eds), *The Power of Psychiatry*, Cambridge, Polity Press, 1986; SMART, Carol, *Feminism and the Power of Law*, London, Routledge, 1989; Katherine O'Donovan, “Law's Knowledge: The Judge, the Expert, the Battered Woman and Her Syndrome”, en *20 Journal of Law and Society* 427, 1993; ROSE, Nikolás, *Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 2006.

¹⁶ Ver, por ejemplo, CRENSHAW, Kimberlé W., “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory

Metodológicamente, las sentencias feministas utilizan consistentemente algunas técnicas que son equitativamente distintivas, y que también se identificaron en otra literatura sobre fallar de manera feminista.¹⁷ En primer lugar, la técnica que se utiliza para contar la historia de forma diferente, por ejemplo, relatando los hechos del caso de manera diferente a la sentencia original para darles una voz a aquellas personas, generalmente mujeres, que han sido silenciadas o marginadas. En segundo lugar, se utiliza el contenido en contexto, como las ciencias sociales, la literatura histórica y la política, para poner a los hechos y a los problemas legales en un contexto más amplio. Por ejemplo, las sentencias feministas incluyen de manera variada referencias a pruebas basadas en la investigación en juicios por abuso sexual, violencia familiar, maternidad lesbiana, maternidad y paternidad luego de la separación, envejecimiento, preferencias sexuales sadomasoquistas, y la dinámica de las relaciones comerciales. Además, dichas sentencias incorporan lo que identifiqué como “conocimiento común feminista”, por ejemplo, información sobre el mundo que las feministas consideran que es tan conocido que no requiere que se pruebe.¹⁸ Entonces, por ejemplo, las sentencias feministas recurren al

and Antiracist Politics”, en *University of Chicago Legal Forum* 139, 1989; CRENSHAW, Kimberlé W., “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color”, en 43 *Stanford Law Review* 1241, 1991; GRABHAM, Emily, Davina COOPER, Jane KRISHNADAS y Didi HERMAN (eds), *Intersectionality and Beyond: Law, Power and the Politics of Location*, Abingdon, Routledge, 2008; LUTZ, Helma, Maria Teresa HERRERA VIVAR y Linda SUPIK (eds), *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-faceted Concept in Gender Studies*, Farnham, Ashgate, 2011.

¹⁷ Ver, por ejemplo, RESNIK, Judith, “On the Bias: Reconsideration of the Aspirations for our Judges”, en 61 *Southern California Law Review* 1877, 1988; BARTLETT, Katherine T., “Feminist Legal Methods”, en 103 *Harvard Law Review* 829, 1990; RUSH, Sharon E., “Feminist Judging: An Introductory Essay”, en 2 *Southern California Review of Law and Women’s Studies* 609, 1993; SHEEHY, *supra* nro. 2; HUNTER, *supra* nro. 1 y *supra* nro. 2; KOSHAN y otros, *supra* nro. 6. Sin embargo, se debe destacar que no existe un programa “fijo” para el dictado de sentencias feministas, y un enfoque feminista a la hora de juzgar puede no ser tan diferente a cualquier otro enfoque crítico utilizado a conciencia para dictar sentencia (ver HUNTER, *supra* nro. 1, p. 43).

¹⁸ Para un análisis completo sobre “el conocimiento común feminista” y para comprender de qué manera este se relaciona con el principio de notificación judicial, ver HUNTER, *supra* nro. 1, pp. 38-39; HUNTER, Rosemary, “Justice Marcia Neave: Case Study of a Feminist Judge”, en SCHULTZ, Ulrike y Gisela SHAW (eds), *Gender and Judging*, Oxford, Hart Publishing, forthcoming, 2013. Con respecto a las fuentes que tratan el concepto de conocimiento judicial, ver también GRAYCAR, Regina, “The

conocimiento común del cuidado, del matrimonio, de la maternidad o paternidad, del embarazo, de la homofobia y de las complejidades de negociar la presencia de identidades culturales y religiosas de la minoría étnica dentro de la sociedad británica contemporánea. La utilización de la prueba basada en la investigación de las ciencias sociales y el conocimiento común feminista permite que la jueza o el juez se involucre con lo que Katherine Bartlett llama “el razonamiento práctico feminista”,¹⁹ por ejemplo, razonar desde el contexto en vez de hacerlo en abstracto, lo que lleva a resultados más concretos y, por lo tanto, más justos. Dicho razonamiento se puede utilizar para remarcar los defectos del Derecho actual, para demostrar por qué una norma en particular no es adecuada o no es aplicable a determinados hechos o para incorporar experiencias y perspectivas previamente excluidas en el *stock* del conocimiento legal, que luego se pone a disposición de futuras/os juezas, jueces, abogadas/os y litigantes.

III. SENTENCIAS FEMINISTAS COMO RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

Fue muy claro para quienes participaron del proyecto y para aquellas personas que leyeron el libro que las sentencias feministas son recursos excelentes para docentes, y esto es así en tres sentidos. En primer lugar, se demostró cómo se pudieron implementar las ideas teóricas feministas en la práctica legal. Se proporcionaron ilustraciones prácticas para aquellas/os estudiantes que tenían curiosidad sobre cómo se podía llevar a cabo o para los escépticos que dudaban si esto era posible de hacer. Algunas/os estudiantes que creían que estas sentencias redactadas desde una perspectiva feminista serían prejuiciosas o incoherentes tuvieron que reconsiderar sus preconceptos. Por ejemplo, en el caso “Wilkinson v. Kitzinger”,²⁰ una pareja de lesbianas que se habían casado en Canadá intentaban que su matrimonio sea reconocido en Inglaterra, donde solamente el Derecho inglés lo reconocía como una unión convivencial.

Gender of Judgments: An Introduction”, en THORNTON, Margaret (ed), *Public and Private: Feminist Legal Debates*, Melbourne, Oxford University Press, 1995, 262.

¹⁹ BARLETT, *supra* nro. 15.

²⁰ “Wilkinson v. Kitzinger” [2006] EWHC 2022 (Fam); [2007] 1 FLR 295.

Alegaron que este rechazo violaba los derechos presentes en los arts. 8º, 12 y 14 del Convenio Europeo de Derechos Humanos. El presidente del Tribunal de Familia del Reino Unido, *Sir Mark Potter*, desestimó la solicitud y defendió con vehemencia el valor del matrimonio heterosexual “tradicional”, cuya protección se decía que justificaba la intromisión en el reclamo de las solicitantes por el derecho a la no discriminación que surge del art. 14 del Convenio. La sentencia feminista, que fue una apelación ficticia, examina meticulosamente los precedentes legales sobre el Convenio, expone los defectos en el razonamiento del juez en relación con los arts. 12 y 14 y fallaron a favor de las solicitantes.²¹ Al comparar las dos sentencias, las/os estudiantes se dan cuenta de que la sentencia feminista es neutral, imparcial, “legal” y “objetiva”, mientras que la sentencia original era más emocional, arbitraria y sobredeterminante.

Además, las sentencias feministas demuestran colectivamente que el feminismo no es monolítico, que hay diferentes puntos de vista sobre una misma problemática, y que no es simplemente posible “leer en voz alta” “el” resultado feminista de los hechos. Por ejemplo, en algunas de las sentencias feministas inventadas se reescribieron las decisiones de *lady Hale*, donde se ilustra una perspectiva feminista diferente sobre problemáticas tales como el alcance de la defensa a la provocación, la importancia relativa de la maternidad biológica *versus* la maternidad social, o si se debería permitir a las estudiantes a elegir la posibilidad de usar ropa islámica.

En segundo lugar, las sentencias feministas se pueden utilizar para inducir al pensamiento crítico sobre las decisiones judiciales realizadas al exponer la contingencia de dichas decisiones. Se demuestra que los resultados que parecían inevitables no lo son.²² Tal como Majury lo explica en el contexto canadiense:

La decisión del WCC les dio la posibilidad a las/os estudiantes de ver concretamente que la decisión podría haber sido muy diferente (...) Si bien las/os alumnas/os podrían haber entendido esto en abstracto parece

²¹ HARDING, Rosie, “Wilkinson v. Kitzinger. Judgment”, en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford: Hart Publishing, 2010, 430.

²² Ver también KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, pp. 137, 139.

que al haber leído las sentencias reescritas las/os ayudó a ver y entender el potencial a un nivel mucho más profundo y significativo. Se convirtió en una posibilidad más que solo en una idea.²³

Las sentencias también se pueden utilizar para destacar las técnicas de persuasión a que recurran las juezas y los jueces, junto con las decisiones que toman al construir los “hechos” de un caso, y así se demuestra que los “hechos” expuestos por la jueza o el juez son claramente seleccionados y contruidos en vez de reflejar una realidad externa clara.²⁴ Como consecuencia de esto, las sentencias inducen a la reflexión sobre la importante relación entre la historia que se cuenta sobre los hechos y el resultado del caso.

En tercer lugar, las sentencias feministas se pueden utilizar para inducir al pensamiento crítico sobre una decisión específica tomada por la autoridad judicial y para ilustrar las diferentes posibilidades para el desarrollo de principios del Derecho en las áreas pertinentes. En las sentencias se proponen nuevas direcciones para el desarrollo del *common law* en relación con la propiedad, los contratos, la responsabilidad penal y los eximentes, el interés superior del niño, y la aplicación de leyes internacionales en los tribunales del Reino Unido, entre otros temas. Asimismo, ofrecen interpretaciones alternativas de disposiciones legislativas sobre Derechos Humanos, Derecho penal, las normas que rigen la presentación de la prueba, y el Derecho de protección laboral. En algunos casos también se explican los límites del derecho y la incapacidad de este para otorgar medios reparatorios. En el caso “James v. Eastleigh Borough Council”,²⁵ la jueza feminista concluye renuientemente que la interpretación del concepto de discriminación en la *Sex Discrimination Act 1975* (la Ley de Discriminación Sexual de 1975) del Reino Unido que ella hubiera preferido no es una opción para otra/o jueza o juez.²⁶ Y la incapacidad del control de constitucionalidad para lidiar con potenciales conflictos en el futuro en lugar de fallar retrospectivamente en favor de

²³ KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, pp. 136-137.

²⁴ Ver también KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, pp. 130, 138, 142.

²⁵ “James v. Eastleigh Borough Council” [1990] 2 AC 751.

²⁶ MCCOLGAN, Aileen, “James v. Eastleigh Borough Council. Judgment”, en HUNTER, Rosemary, CLARE MCGLYNN y ERIKA RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, 420.

eventos pasados se identifica claramente en la sentencia feminista “*R. v. Portsmouth Hospitals NHS Trust, ex parte Glass (R c/Portsmouth Hospitals NHS Trust, inaudita parte Glass)*”).²⁷

Actualmente, las sentencias feministas se utilizan con la finalidad de enseñar en varias facultades de Derecho de Inglaterra y del mundo, en cursos del tipo “Género y Derecho”, donde se concentran en la aproximación feminista respecto a la manera de juzgar,²⁸ a la Introducción al Derecho, cursos sobre la interpretación de la ley y el Derecho como ciencia jurídica, orientados al análisis crítico de la toma de decisiones judiciales, y en cursos sobre los principios presentes en el Derecho de familia, Derecho penal, libertades civiles, relaciones comerciales y ética de la salud, que se enfocan en las diferentes maneras en las cuales se podrían haber decidido ciertos casos y, de manera más general, se enfocan en las posibilidades alternativas para el desarrollo doctrinario.²⁹ En algunos de estos cursos, se requiere que las/os estudiantes hagan un borrador propio de una sentencia feminista como parte de la evaluación, o tienen la opción de hacerlo.

Dos participantes del proyecto obtuvieron la beca otorgada por *UK Centre for Legal Education* (Centro de Educación de Derecho del Reino Unido) para desarrollar programas para docentes basados en el Proyecto de Sentencias Feministas. La beca les permitía tener dos talleres, en los cuales, las académicas que usaban las sentencias para enseñar o que tenían interés en usarlas podían debatir entre ellas y compartir ideas sobre cómo usar las sentencias, cómo diseñaron sus clases y la experiencia de utilizar las sentencias en el aula. Como consecuencia, algunos de los que participaron de los talleres redactaron sus propios programas para las clases, y se encuentran disponibles en la página web del Proyecto de Sentencias Feministas.³⁰ A continuación, se presentan algunos de dichos programas editados.

²⁷ “*R v. Portsmouth Hospitals NHS Trust, ex parte Glass*” [1999] 2 FLR 95 (CA); Jo BRIDGEMAN, “*R. v. Portsmouth Hospitals NHS Trust, ex parte Glass. Judgment*”, en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNNZ y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 369.

²⁸ Ver también KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, pp. 132-136.

²⁹ Ver también KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, pp. 129-132, 136-137.

³⁰ Disponible [en línea] <<http://www.feministjudgments.org.uk>>. *Nota de las traductoras*: actualmente a la fecha de publicación de la presente traducción esta página no se encuentra disponible en internet.

IV. EJEMPLOS DE SENTENCIAS FEMINISTAS EN PARTICULAR

Existen dos programas de materias en los que se consideran a las sentencias feministas como el medio a utilizar para el análisis crítico de la redacción de sentencias y el razonamiento judicial. Uno de ellos, creado por Anna Grear, para un curso sobre razonamiento crítico y jurídico, se analiza en detalle en el artículo de Grear, incluido en el mismo número de la revista *The Law Teacher* en el que se encuentra publicado este artículo. El otro, creado por Lois Bibbings, se resume a continuación:

Lois Bibbings, Universidad de Bristol.

- *Módulo*: metodología jurídica.
- *Objetivos*: dar lugar al debate crítico sobre la metodología jurídica, la construcción de argumentos jurídicos, el uso de precedente jurisprudencial, y, en particular, las técnicas para dictar sentencia.
- *Material de lectura*: sentencia de la Cámara de Apelaciones del Reino Unido en “R. v. Stone and Dobinson”;³¹ y la versión feminista de dicha sentencia,³² contenido teórico sobre precedente jurisprudencial y dictado de sentencias.
- *Preguntas/ejercicios*: el tema central del curso será el debate y el análisis de las dos versiones de la sentencia del caso “R. vs. Stone and Dobinson”. En primer lugar, nos centraremos en el caso “real”: cómo se plantean las posiciones, de qué manera se utiliza la jurisprudencia, cuán convincentes son tanto el razonamiento como la decisión tomada y por qué se llega a esa decisión. Luego, se procede a analizar la sentencia alternativa, y se tendrán en cuenta los mismos cuestionamientos, para luego concluir con un debate a fin de

³¹ “R v. Stone and Dobinson” [1977] QB 354 (CA). El caso trata sobre la responsabilidad penal por omisión. La Cámara de Apelaciones condenó a ambos acusados por homicidio culposo, por haber violado el deber de cuidado asumido, lo que causó la muerte de la hermana del primer acusado, quien padecía una enfermedad.

³² BIBBINGS, Lois, “R. v. Stone and Dobinson. Judgment”, en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 234. En la sentencia feminista se retoman los hechos del caso, se reconocen las dificultades que atravesaron los acusados, quienes también padecían discapacidades significativas, y se analizan los ineficaces intentos de los acusados de pedir ayuda para asistir a la enferma. Se les atribuye la responsabilidad no solamente a los acusados, sino a toda la comunidad en su conjunto y al Estado, por no cumplir con su deber de cuidado respecto a toda la familia.

comparar ambas sentencias. Se deberá, entre otras cosas, alentar a las/os estudiantes a pensar de qué manera se utilizan el precedente jurisprudencial y las técnicas para dictar sentencia en cada caso, y a razonar acerca de cuál es, a su criterio, la sentencia que más se asemeja a una decisión tomada por un profesional del Derecho o la más legalista, y cuál de las dos es más convincente y por qué. Además, se podrá invitar a la reflexión a las/os alumnas/os acerca de la naturaleza del razonamiento jurídico y el dictado de sentencias, teniendo en cuenta distintos elementos que se incluyen, o que pueden o podrían ser incluidos (por ej.: la objetividad, la coherencia, la lógica, la destreza, la creatividad, la emoción, la política, el punto de vista y la empatía).

Por otro lado, existen otros dos programas que se centran en el feminismo y en la aplicación de la teoría feminista a la toma de decisiones en el área del Derecho, así como las técnicas para el dictado de sentencias. Nuevamente, uno de ellos, realizado por Caroline Hunter y Ben Fitzpatrick, se plantea en profundidad en su artículo incluido en el número de la revista *The Law Teacher* en el que también se encuentra este artículo. Es interesante destacar que en su módulo "*Foundational Issues in Law*" ("Cuestiones fundacionales en el Derecho"), Hunter y Fitzpatrick utilizan una sentencia feminista real en lugar de una inventada, que contiene la postura de *Lady Hale* cuando era jueza de la Cámara de Apelaciones del Reino Unido, y se la compara con la postura de uno de sus colegas en el mismo caso. En el otro programa, creado por Joanne Conaghan, se trabaja con la sentencia feminista de Susan Edwards sobre el caso "*Attorney-General for Jersey v. Holley*"³³ ("Procurador General de Jersey c/Holley").

³³ "*Attorney-General for Jersey v Holley*" [2005] UKPC 23; [2005] 2 AC 580; EDWARDS, Susan, "*Attorney-General for Jersey v Holley. Judgment*", en HUNTER, Rosemary, CLARE MCGLYNN y ERIKA RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 297. El caso trata sobre el test jurídico para comprobar la existencia o no de provocación como eximente de culpabilidad. Si bien la mayoría del Consejo Privado sostuvo que la provocación debe ser suficiente como para considerar que cualquier otra persona en esa situación también hubiera perdido el control de sus actos, en la sentencia feminista se opta por una fórmula alternativa: la provocación debe ser suficiente para considerar que una persona con características similares al acusado (que incluyen cualquier afección física o mental) pierda el control.

Joanne Conaghan, Universidad de Kent.

- *Módulo*: introducción crítica al Derecho.
- *Objetivos*: comprender al feminismo como un “modo de análisis” crítico o “una forma de ver la realidad” de manera crítica; considerar la aplicación de dicha forma de ver la realidad a un caso en particular; analizar cómo funciona una sentencia feminista y sus semejanzas y diferencias respecto a las sentencias reales; evaluar de manera crítica la postura feminista acerca de la realización de “juicios más justos”.
- *Material de lectura*: la decisión adoptada por el Consejo Privado del Reino Unido en “Attorney-General for Jersey v. Holley”, y su respectiva sentencia feminista.
- *Preguntas*: con respecto a la decisión del Consejo Privado: ¿cuál era la cuestión jurídica que se suscitaba y que Holley deseaba que se resolviera?, ¿cuáles son los hechos?, ¿cómo los reconocieron? Consideren las posturas mayoritarias y minoritarias: (a) ¿Qué argumentos plantean?, (b) ¿qué técnicas de interpretación de la ley utilizan?, (c) la forma de contar los hechos o narrar, ¿juega un rol en alguna de estas decisiones tomadas?, ¿qué importancia tiene la justicia a la hora de tomar la decisión en la sentencia “Holley”?
Sentencia feminista: ¿En qué sentido es esta una sentencia “feminista”?, ¿funciona? La inclusión de cuestiones de género, ¿conduce a un razonamiento judicial más justo?, ¿es consistente la postura de la autora a favor de un estándar flexible a la hora de dictar sentencia sobre el autocontrol con respecto a su creencia de que los celos y la arrogancia masculina deberían descartarse en todos los casos como un justificativo para la provocación?, ¿es importante?

El último programa a analizar aborda las siguientes tres cuestiones: la naturaleza de la redacción de sentencias, la aplicación de la teoría feminista del Derecho y las diferentes maneras en las que los principios del Derecho podrían haber evolucionado. La autora de este programa presenta un plan de enseñanza general para dar a conocer las sentencias feministas a la clase, y ella sugiere que este plan puede ser utilizado en

Se considera que esta fórmula es necesaria para hacer justicia en los casos en los que mujeres que han padecido violencia de género han matado a sus abusadores.

una gran cantidad de módulos como por ejemplo de Derecho Público, Metodología Jurídica, Género y Derecho, Derechos Humanos, Teoría del Derecho, o en una materia en la cual se realicen proyectos de investigación.

Harriet Samuels, Universidad de Westminster:

- *Objetivos:* entender el proceso de redacción de sentencias y ponerlo en práctica; desarrollar la comprensión del contexto histórico, social y económico dentro del cual se redactan las sentencias; entender y aplicar el método feminista.
- *Material de lectura:* decisiones adoptadas por el tribunal de primera instancia, la Cámara de Apelaciones del Reino Unido, y la Cámara de los Lores en “Robert v. Hopwood”;³⁴ la versión feminista de dicha sentencia y sus comentarios;³⁵ “Short v. Poole Corporation”³⁶ (un caso contra un tipo de sociedad similar a una SA), o cualquier otro par de casos actuales que contengan cuestiones de este tipo (Samuels incluye también una lista de lecturas recomendadas para la o el docente, que abarca temas como: las mujeres y el Derecho, métodos feministas, procesos de toma de decisiones en las sentencias, política judicial, juezas y dictado de sentencias feministas).
- *Ejercicios:* presentar el primer caso; analizarlo en su contexto histórico, social, económico y político, según corresponda; estudiar el

³⁴ En “Roberts v Hopwood” [1925] AC 578, el auditor del distrito no aprobó la decisión del Consejo del Municipio de Poplar que consistía en pagarles un mayor salario mínimo a sus empleados que el que se había acordado en las negociaciones con el sindicato de comercio, y en pagarles el mismo salario a mujeres y hombres. El motivo del rechazo de dicha decisión se debió a que el monto propuesto era excesivo, irrazonable, equivalente a una bonificación y no a un salario, además, no se tenían en cuenta los intereses de los contribuyentes. El Consejo intentó que un tribunal revise la decisión del auditor, pero la Cámara de los Lores confirmó dicha decisión.

³⁵ SAMUELS, Harriet, “Roberts v Hopwood. Judgment”, en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 387; PALMER, Stephanie, “Commentary on Roberts v Hopwood”, en HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN y Erika RACKLEY (eds), *Feminist Judgments: From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 381. En la sentencia feminista, se utilizan herramientas contemporáneas para demostrar que la igualdad de pago entre mujeres y hombres no debería haber sido considerada irrazonable.

³⁶ “Short v Poole Corporation” [1926] Ch 66 (CA).

método feminista y el proceso de redacción de sentencias feministas; reescribir otro caso utilizando dicho método:

Clase 1: debatir la cuestión del pensamiento crítico, el método feminista, el contexto histórico; asignarles como ejercicio a las/os alumnas/os la lectura de casos y la preparación de preguntas sobre estos.

Clase 2: debatir el caso: hechos, argumentos, conflicto legal que se suscita, votos a favor y en contra de la decisión, preferencias/parcialidad/valores de las juezas o los jueces; analizar la sentencia feminista: ¿cómo se aplica el método feminista? Comparar las sentencias originales con las sentencias feministas.

Clase 3: capacitar a las/os estudiantes para lograr que redacten una sentencia feminista/alternativa del segundo caso: deberán resumir los hechos y argumentos, incluir conclusiones, los motivos para estar a favor, los motivos por los que rechazan los argumentos contrarios; reflexionar sobre valores, cuestiones de género, y el contexto en general.

Se pueden redactar dichas sentencias en la clase siguiente, o se puede optar por darles a las/os estudiantes un tiempo prudencial para hacerlo.

En el artículo de Rosemary Auchmuty, incluido en el mismo número de la revista *The Law Teacher* en el que se encuentra este artículo, la autora describe un nuevo módulo para estudiantes avanzados que es fundamental: "*Property Law Project*" ("Proyecto de Derechos Reales") que combina, de igual manera, consideraciones sobre las características de la redacción de sentencias, la aplicación de teoría feminista del Derecho y las diferentes maneras en las que los principios del Derecho podrían haber evolucionado. Auchmuty identifica tres obstáculos que se presentan al trabajar con sentencias feministas en el aula: son sentencias, y las/os estudiantes han perdido el hábito de la lectura de estas; son feministas, y tienden a desestimarlas o resistirse a ellas; y son sobre un tema en específico, lo que requiere un nivel de conocimiento más elevado para comprenderlas. Además, la autora del programa describe de qué manera busca superar esos obstáculos con este proyecto al requerirles a las/os estudiantes que escriban su propio fallo como parte de la

evaluación de ese módulo, y que utilicen *Sentencias Feministas* como su principal fuente para realizar esta tarea.

CONCLUSIÓN: PROYECTOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ORIENTADOS AL PENSAMIENTO CRÍTICO

Se puede observar que con la utilización del método de enseñanza desarrollado a partir del Proyecto de Sentencias Feministas se busca, en gran medida, involucrar a las/os estudiantes en el intercambio de ideas, el debate y ejercicios prácticos, aunque las sentencias feministas se pueden incorporar también en las clases, por ejemplo, en el sitio web de las Sentencias Feministas, Conaghan ofrece contenido en formato de diapositivas de Power Point para implementar en clases sobre el dictado de sentencias feministas y sobre el caso “Attorney-General for Jersey v. Holley” para utilizar antes de dictar la clase práctica que se ha descrito previamente sobre dicha sentencia. Claramente, estos métodos se centran en el pensamiento crítico del Derecho y destacan las distintas maneras en las que se puede cuestionar el Derecho en lugar de darlo por sentado, analizarlo y no solo aprenderlo; de qué manera se puede poner en práctica un método crítico y feminista, y a la vez tener en cuenta que se debe tomar una postura crítica para cuestionar de manera objetiva al proyecto feminista en sí mismo. Tal como el análisis de Réaume, en el que relata su experiencia en el dictado de seminarios dedicados al continuo análisis de las sentencias del WCC y las versiones originales de dichas sentencias:

Si bien las/os estudiantes valoraron el enfoque nuevo y diferente que el WCC les otorgó a los casos, no lo aceptaron impasiblemente. Al analizar qué es lo que hacía que cada decisión del WCC sea diferente a las originales, notaban que existían vacíos o errores en el razonamiento de las/os miembros de ambos tribunales. Esto conllevaba muchas veces a plantear la manera en la que se podían llenar esos vacíos, y cómo se podrían mejorar *realmente* los argumentos.³⁷

Aunque sea más difícil encontrar sentencias que ejemplifican otras teorías críticas, se pueden utilizar las sentencias feministas y otras herramientas para la enseñanza sobre este tema para demostrar las maneras

³⁷ KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, p. 139.

en las que otros enfoques críticos (como, por ej.: estudios críticos sobre el Derecho, teoría crítica sobre cuestiones raciales o teoría del Derecho sobre la descolonización) podrían incorporarse a las sentencias, y/o alentar a las/os estudiantes a escribir sentencias alternativas teniendo en cuenta estos enfoques.

En su artículo sobre el uso de sentencias del WCC en el aula, Koshan, y otros, relacionan su proyecto con “pedagogía proveniente de otras fuentes”, por ejemplo, la inclusión deliberada de experiencias y perspectivas de “otros” grupos dentro de la rama de la educación (del Derecho) para remediar el hecho de haberlas excluido en el pasado y para desafiar la demanda de neutralidad y objetividad de las formas tradicionalmente aceptadas e imperantes de ver y comprender el mundo. Por ejemplo, ellos sostienen que “Al incluir las perspectivas feministas en la enseñanza del Derecho (...) se busca asegurar que la voz de las mujeres tenga ‘lugar (...) credibilidad, e incluso, quizás, poder’”.³⁸ Además, consideran que es necesario que las/os estudiantes de Derecho estén expuestos a distintas realidades sociales para reconocer que existen “fuentes multidimensionales, distintas formas de desigualdad y soluciones para lidiar con ella”, para poder “tratar con clientes de manera adecuada y ser grandes ciudadanos sociales”.³⁹ Sin embargo, debo sugerir que si bien hay docentes que intentarán utilizar sentencias feministas como parte de un proyecto político sobre pedagogía feminista, crítica o “proveniente de otras fuentes”, como demuestra Rosemary Auchmuty en su artículo, las sentencias también pueden ser utilizadas por quienes se preocupan por enseñarles a sus estudiantes a cuestionar la naturaleza del razonamiento jurídico y el desarrollo de los principios del Derecho, y no necesariamente con el fin de compartir estos objetivos políticos más amplios.

Aun así, en su concluyente artículo “*Research-Led Teaching, Vehicular Ideas and the Feminist Judgments Project*” (“Enseñanza enfocada en la investigación, ideas vehiculares y el Proyecto de Sentencias Feministas”), Carr y Dearden plantean que el compromiso de alentar a las/os

³⁸ KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, p. 124, cita a BAKHT, Natasha, Kim BROOKS, Gillian CALDER y Jennifer KOSHAN, “«Counting Outsiders»: A Critical Exploration of Outsider Course Enrollment in Canadian Legal Education”, en 45 *Osgoode Hall Law Journal* 667, 2007, p 674.

³⁹ KOSHAN y otros, *supra* nro. 6, p. 125; ver también pp. 138, 143-144.

estudiantes a que formen un pensamiento crítico es un elemento fundamental para utilizar sentencias feministas en el aula. Al apartarse de las estrategias detalladas de enseñanza para considerar de una manera más amplia el concepto de la enseñanza enfocada en la investigación (o por sus siglas en inglés, RLT) y el rol que ésta ha tenido dentro de agendas para la creación de políticas para la educación superior, Carr y Dearden observan que el hecho de utilizar sentencias feministas como recursos para la enseñanza es un claro ejemplo de RLT. Sin embargo, también advierten del riesgo de utilizar esta estrategia de forma despolitizada, que solo sirve de apoyo a las normas neoliberales predominantes. Por el contrario, al ofrecer de forma deliberada un enfoque crítico y un diálogo colaborativo entre investigadoras/es y docentes, el Proyecto de Sentencias Feministas y los recursos para la enseñanza que se han desarrollado a partir de este pueden servir para evitar dicho resultado.

AGRADECIMIENTOS

Esta es una versión revisada del artículo que se publicó originalmente en *Onati Socio-Legal Series*: Rosemary Hunter, "Feminist Judgments as Teaching Resources" (2012) 2(5), OSLS [online] 47-62.⁴⁰ Agradezco a los autores de los recursos de enseñanza que se han analizado en este artículo por permitir que estos estén disponibles de manera pública. El Proyecto de Sentencias Feministas se fundó gracias a la donación del *Economic and Social Research Council* (Consejo de Investigación Económico y Social o ESRC, por sus siglas en inglés), resolución 000-22-3039.

⁴⁰ Disponible [en línea] <<http://ssrn.com/abstract=2115435>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

El desafío del género neutro para las normas de paridad electoral: un tópico de investigación en la Facultad de Derecho de la UBA

MA. ALEJANDRA PERÍCOLA,* GONZALO LINARES**
y SANTIAGO LAUHIRAT***

RESUMEN

La Ley 27.412 planifica un sistema de paridad con cupos de 50% y alternancia intercalada de ambos géneros. Empero, el principio de igualdad como “no sometimiento” reconoce a las mujeres como un grupo postergado en el acceso a la representación política, y propugna acciones afirmativas tendientes a mejorar su posición. Por ello, el reciente reconocimiento del género neutro en instancias administrativas y judiciales nos desafía a analizar, desde las distintas perspectivas de igualdad, cómo deberá procesar el sistema de cupos una eventual incorporación de postulantes identificados con el género no binario. Advirtiendo que una perspectiva formal de la igualdad procurará evitar distinciones, y mantener

* Abogada y Licenciada en Ciencia Política. Máster en Derecho Electoral, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España. Profesora Adjunta Regular de Teoría del Estado y Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto de Investigación DeCyT “El Derecho a elegir y ser elegida/o en América Latina” (DCT 1826). Convocatoria 2018/2020. Correo electrónico: mpericola@derecho.uba.ar.

** Abogado y Docente de Teoría del Estado y Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación en el Proyecto de Investigación DeCyT “El Derecho a elegir y ser elegida/o en América Latina” (DCT 1826). Convocatoria 2018/2020. Correo electrónico: gjlinares@gmail.com.

*** Abogado y Docente de Teoría del Estado y Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación en el Proyecto de Investigación DeCyT “El Derecho a elegir y ser elegida/o en América Latina” (DCT 1826). Convocatoria 2018/2020. Correo electrónico: lauhirat@gmail.com.

igual representación en las listas; mientras que la de “no sometimiento” propondrá una solución que resuelva a favor de los grupos postergados en el acceso a la representación política, comprensivo de las mujeres, y también, posiblemente, de las personas de género neutro.

PALABRAS CLAVE

Representación política - Cuota de género - Género neutro.

Gender neutrality as a challenge to the fairness of the current gender quota: a research topic at Universidad de Buenos Aires Law School

ABSTRACT

Equality Act 27.412 establishes a gender quota, which requires 50% female representation and alternation of male and female candidates on a ballot paper. However, the gender-equality principle of “no submission” recognizes women as a group whose rights to political representation had been disregarded and implemented affirmative action measures tending to improve their standing. Therefore, the recent recognition of gender neutrality by the different administrative and judicial bodies prompts us to re-evaluate the concept of equality from a different perspective and to consider how the quota system should study the possible incorporation of non-binary candidates. This re-assessment must take into account that the issue of “equality” entails avoiding distinctions and maintaining equal representation on the ballot paper, while keeping in mind that the principle of “no submission” will aim to find a solution in favor of the groups whose rights to political representation have been curtailed; these groups include women, and also possibly, non-binary individuals.

KEYWORDS

Political representation - Gender quota - Gender neutrality.

I. INTRODUCCIÓN

La incorporación del enfoque de género en la enseñanza del Derecho se ve reflejada en los programas de estudio, en la extensión universitaria y también en el campo de la investigación jurídica.

El trabajo que se presenta para esta edición de la *Revista Academia*, juntamente con el Programa de Género y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, forma parte de un Proyecto de Investigación DeCyT titulado “El derecho a elegir y ser elegida/o en América Latina” (DCT 1826) correspondiente a la convocatoria 2018/2020. En este marco, el equipo de investigación se encuentra avanzando en el estudio de los derechos de participación política de los extranjeros, los privados de libertad con condena firme, los electores residentes en el exterior, los jóvenes, las personas mayores, las personas con capacidades especiales y/o con limitaciones, y, desde una perspectiva de género, los derechos políticos de las mujeres, el colectivo LGTBI y las personas de género neutro. Las líneas que siguen se referirán exclusivamente al último tópico mencionado.

La Ley 27.412, sancionada y promulgada a fines de 2017,¹ planifica un sistema de paridad de género para la elección de cargos legislativos nacionales, a cuyos fines ordena una integración de listas que ubique de manera intercalada a mujeres y varones, desde el primero hasta el último lugar. Al respecto, las cláusulas constitucionales que sustentan esta medida de acción positiva definen un principio de igualdad real de oportunidades, superior del sentido meramente formal que consagró el art. 16 de la Constitución histórica de 1853/60. En este aspecto, aquel principio reconoce a las mujeres como un grupo históricamente desaventajado, en lo que atañe en este caso al acceso a la representación política en igualdad de condiciones que los hombres. Para lo cual ordena la implementación de acciones afirmativas tendientes a corregir esta desigualdad estructural. No obstante ello, la legislación actual, a diferencia de la Ley 24.012² –que establecía un piso mínimo del 30% para la integración de mujeres específicamente–, adopta mediante el sistema de intercalado una regla de paridad de 50%, para ambos géneros sin distinción.

¹ B. O. del 15-12-2017.

² B. O. del 3-12-91.

En este punto, tampoco puede soslayarse que dicha paridad es reglamentada desde una perspectiva binaria del género, que reconoce exclusivamente el género masculino y el femenino.

En ese contexto, advertimos que el reciente reconocimiento de los géneros “neutro” y “trans” en instancias administrativas y judiciales nos desafía a analizar desde las distintas perspectivas de igualdad, cómo deberá procesar el sistema de cupos o paridad una eventual incorporación de postulantes identificados con un género no binario. Ello, tanto para la eventual resolución de controversias en torno a la oficialización de listas, dada la ausencia de regulación específica, como para una futura y posible reforma legislativa, que se proponga adecuar las leyes electorales a una perspectiva no binaria de la identidad de género. En este punto, entendemos que una perspectiva formal de la igualdad procurará mantener un trato neutral ante los tres géneros, y evitar que las soluciones judiciales y las regulaciones legislativas efectúen distinciones entre ellos, que perjudiquen o beneficien a uno/s respecto de otro/s. En contrapartida, una perspectiva de igualdad entendida como “no sometimiento” propondrá una solución que resuelva este problema de un modo que mejore o favorezca la posición de los grupos históricamente postergados en el acceso a la representación política. Aquel colectivo incluirá sin dudas a las mujeres, pero también posiblemente a las personas de género neutro, dada la interpretación de los estándares convencionales que ordenan la mayor protección del colectivo LGBTI como grupo postergado en el efectivo ejercicio de sus derechos. El análisis de estas variables será el objeto principal de este trabajo.

Para ello, comenzaremos por repasar el desarrollo normativo que han tenido las acciones afirmativas de igualdad, para promover el acceso de las mujeres a cargos públicos electivos, así como su reglamentación e interpretación jurisprudencial. En este aspecto, nos interesa recabar en el diseño normativo, y en los principios que sirven de basamento para su sanción y aplicación. En segundo término, haremos referencia a las decisiones tomadas en instancias administrativas y judiciales, que han reconocido identidades de género no binarias y ordenado su registración, y el reto que ello acarrea para el enfoque bidireccional de la ley de paridad actualmente vigente. Finalmente, plantearemos hipótesis sobre eventuales conflictos que pueden presentarse en lo inmediato, para la integración de listas electorales, a partir de la irrupción de una concepción no binarista

del género; así como para futuras reformas legislativas que pretendan adaptarse y regular esta cuestión. De este modo, propondremos posibles estándares de solución de controversias, y orientaciones para la política legislativa, pensadas bajo las diversas perspectivas de la igualdad que sirven de guía en la materia.

II. LAS LEYES DE CUPO Y PARIDAD DE GÉNERO EN ARGENTINA. SU MARCO CONSTITUCIONAL Y APLICACIÓN

A. LA LEY DE CUPO FEMENINO 24.012

Como señalamos preliminarmente, la legislación electoral de Argentina en materia de paridad de género en ámbitos de representación se inscribe en una perspectiva binaria que no contempla la identidad género neutro, no binaria o que sencillamente no se identifica con los rótulos de “hombre” o “mujer”.

Para reseñar la historia legislativa y constitucional en la materia, debemos señalar primeramente que en 1991, la Ley 24.012 modificó el art. 60 del Código Electoral Nacional (en adelante CEN) para establecer que “Las listas que se presenten deberán tener mujeres en un mínimo del 30% de los candidatos a los cargos a elegir y en proporciones con posibilidad de resultar electas. No será oficializada ninguna lista que no cumpla estos requisitos”. Esta ley, conocida como “ley de cuotas” o “cupos femenino”, fue reglamentada originalmente por el Decreto 379/1993,³ y se buscó por su medio superar la situación de las mujeres que, si bien incluidas en el sistema político como representadas, lo estaban escasamente como representantes. De esta manera, la primera ley de cupo femenino fue sancionada con el objeto de propender a la igualdad de género, promoviendo la integración femenina en las listas de candidatos a cargos legislativos en el orden federal. Mediante el piso de participación de 30% de mujeres en las listas, integradas de tal manera que asegurase oportunidades serias de acceder a la representación política, se diseñó un mecanismo institucional para corregir paulatinamente el desequilibrio entre hombres y mujeres en los espacios de decisión política.⁴

³ B. O. del 11-3-93.

⁴ ÁBALOS, María Gabriela, “Acciones positivas y cupo femenino. Interpretación constitucional y convencional”, en *La Ley* 2018-A-869, del 7-2-2018, acápite II.2.

B. LA REFORMA CONSTITUCIONAL DE 1994 Y EL PRINCIPIO DE IGUALDAD REAL DE OPORTUNIDADES PARA EL ACCESO A LA REPRESENTACIÓN POLÍTICA

Posteriormente, la reforma constitucional de 1994 introdujo tres importantes novedades en materia de igualdad, con un particular impacto en lo que atañe a los derechos de las mujeres. En primer lugar, la incorporación del actual art. 37 de la Constitución Nacional (en adelante CN) significó el establecimiento del principio de *igualdad real de oportunidades* entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios, el que debe garantizarse por medio de *acciones positivas* en la regulación de los partidos políticos y en el régimen electoral. En este punto, la cláusula transitoria segunda dispuso que las acciones positivas a que alude el art. 37 en su último párrafo no podrán ser inferiores a las vigentes al tiempo de sancionarse la Constitución reformada, y durarán lo que la ley determine.

Por otro lado, el art. 75, inc. 23 incorporado a la CN, ordena al Congreso federal legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos; en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. En esta cláusula, el poder constituyente reconoce a las mujeres como uno de los cuatro colectivos desaventajados, para lo cual prescribe la sanción de leyes que corrijan esa situación de inequidad estructural.⁵

En cuanto al Derecho Internacional de los DD. HH., destacamos que el art. 75.22 de la Constitución reformada elevó a jerarquía constitucional ciertos instrumentos relevantes en la materia. Al respecto, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (en adelante CADH) establece en su art. 23, inc. c que todos los ciudadanos deben tener la oportunidad de acceso, en condiciones generales de igualdad, a las funciones públicas de su país. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en adelante PIDCP) en su art. 3º reconoce el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres en el disfrute de sus derechos civiles y políticos. Y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación

⁵ BASTERRA, Marcela I., “Avances y desafíos de los derechos de género: evaluación de las acciones positivas”, en J. A. del 13-6-2018, p. 1, acápite IV.3.

contra la Mujer⁶ ordena a los Estados parte, en su art. 3º, tomar en todas las esferas, *y en particular en las esferas política, social, económica y cultural*, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre. Específicamente, el art. 7º obliga a los Estados a adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la vida política y pública del país y, en particular, garantizarles, en igualdad de condiciones con los hombres, el derecho a participar en la formulación de las políticas gubernamentales y en la ejecución de éstas, y ocupar cargos públicos y ejercer todas las funciones públicas en todos los planos gubernamentales (inc. b). Sobre este punto, cabe mencionar que, según el art. 4º del citado instrumento, “la adopción por los Estados Partes de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerará discriminación en la forma definida en la presente Convención”.

A partir de estas incorporaciones, se ha señalado un cambio de paradigma en el derecho a la igualdad que reconoce la Norma Suprema. En efecto, la Constitución histórica de 1853/60 receptó únicamente un principio de igualdad en sentido formal en el art. 16, que establece que todos sus habitantes son iguales ante la ley. Aquel puede emparentarse con un mandato de prohibición de discriminación, que veta toda situación normativa o fáctica que trate o conduzca a tratar a determinado grupo con privilegio. O a la inversa, por considerarlo inferior, trate con hostilidad a un grupo, o de cualquier forma lo discrimine en el goce de derechos que sí reconoce a otras personas no incluidas en aquel.⁷ En este sentido, la jurisprudencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (en adelante CSJN) ha interpretado que la igualdad establecida por el art. 16 de la Constitución no establece una equiparación rígida, sino que impone un principio genérico (igualdad ante la ley de todos los habitantes) que no impide la existencia de diferencias legítimas. En definitiva,

⁶ Véase PAUTASSI, Laura, “La igualdad en espera: el enfoque de género”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 89, 2012, pp. 283-284.

⁷ Corte IDH, 24-2-2012, Caso “Atala Riffo y Niñas vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas”, párrs. 79 y 124. Y BASTERRA, M. I., *op. cit.*, ap. III.

no es otra cosa que el derecho a que no se establezcan excepciones o privilegios que excluyan a unos de lo que en iguales circunstancias se concede a otros.⁸

Sin embargo, la incorporación del principio de igualdad real de oportunidades, y el mandato de adopción de acciones o medidas afirmativas, definen un rol más activo del Estado para alcanzar un equilibrio social mediante mecanismos de tutela especial, otorgados a los grupos desaventajados que sufren proceso de desigualdad estructural (como es el caso de las mujeres, en el acceso a los espacios de representación política). Esto implica superar un modelo de igualdad formal, donde el Estado tiende a mantener una posición neutral en el trato a los particulares, por uno de igualdad material, que parte de la premisa de que determinado grupo requiere medidas positivas para mejorar su posición dentro de la estructura social.⁹ Este nuevo paradigma reconoce que la supresión de obstáculos normativos (como la equiparación legal de hombres y mujeres a los fines de los derechos políticos) no se traduce necesariamente en un resultado concreto, sino que es necesario implementar acciones positivas para lograr la igualdad real.¹⁰ Dichas acciones suponen una intervención directa, tanto legislativa como administrativa, para la realización efectiva de la igualdad declamada.¹¹

Al definir los alcances de este nuevo principio, se distingue también la igualdad de puntos de partida o comienzo, de la igualdad de acceso a situaciones o cargos. La primera se orienta en el “punto de partida”, es decir, busca solucionar una situación previa, para lograr que las capacidades individuales se desenvuelvan igualitariamente. Mientras que la segunda busca directamente compensar en el “punto de llegada”, equilibrando alguna marginación, postergación o desequilibrio para resolver desigualdades históricas o estructurales en la sociedad; para la cual se hace participar inmediatamente a los grupos desaventajados en el objetivo

⁸ Fallos: 329:2986, 153:67, entre otros.

⁹ BASTERRA, Marcela I, “El principio de igualdad y la elección del apellido de los hijos en el nuevo Código Civil”, en *Revista Código Civil y Comercial*, nro. 2, Buenos Aires, La Ley, agosto de 2015, p. 79.

¹⁰ TREACY, Guillermo F., “Categorías sospechosas y control de constitucionalidad”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 89, 2011, p. 184.

¹¹ SABSAY, Daniel A., *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011, p. 301.

a lograr. Tal es el caso de la Ley de cupo femenino 24.012, y la nueva Ley de paridad de género 27.412, que generan un mecanismo de acción directa sobre el fin a conseguir, que es una participación equitativa de hombres y mujeres en los cargos electivos. Para ello, dispone un acceso inmediato de las mujeres en equidad de condiciones que el hombre, mediante un cupo o cuota.¹²

C. LA REGLAMENTACIÓN DEL CUPO FEMENINO LUEGO DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL

Bajo el marco constitucional y convencional descripto, y en cumplimiento de la cláusula transitoria segunda de la CN, se mantuvo la regulación de la Ley 24.012 hasta el año 2017, cuando se sancionó la Ley de Paridad de Género. Empero, su aplicación, interpretación y ejecución atravesaron distintos hitos. Por un lado, la reglamentación original de la ley de cupo femenino fue sustituida por el Decreto 1246/2000.¹³ En parte, debido a las objeciones a la aplicación que hacían los partidos políticos de la ley y su decreto reglamentario; en particular, la tabla que este último había implementado para computar el cupo.¹⁴

La nueva reglamentación estipuló en su art. 2º que el 30% de los cargos a integrarse por mujeres, según lo prescripto por la Ley 24.012, era una cantidad mínima. Y que en los casos en que la aplicación matemática de ese porcentaje determinare fracciones menores a la unidad, el concepto de cantidad mínima sería la unidad superior, y se establecería mediante la tabla que incluyó como Anexo.

Posteriormente, el Decreto 451/2005¹⁵ incorporó una serie de modificaciones al Reglamento. Entre las más relevantes, reformó el art. 5º, estableciendo que cuando se renovara uno, dos o más cargos, el cómputo del cupo siempre se haría a partir del primer lugar, y la lista debería tener por lo menos una mujer cada dos varones para que se cumpla con el porcentaje mínimo que exigía el art. 60 del CEN. Asimismo, y en lo

¹² ÁBALOS, María Gabriela, *op. cit.*, acápite II.3.

¹³ B. O. del 4-1-2001.

¹⁴ GELLI, María Angélica, *Constitución de la Nación Argentina comentada y concordada*, 4ª ed., t. I, Buenos Aires, La Ley, 2015, pp. 527-528, cit. en ÁBALOS, M. G., *op. cit.*, apartado II.2.

¹⁵ B. O. del 6-5-2005.

que resulta un aspecto de gran interés para este trabajo, agregó a continuación que “En todos los casos *se privilegiarán medidas de acción positiva* a favor de la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos” (el destacado es propio).

D. APLICACIÓN JURISPRUDENCIAL DEL SISTEMA DE CUPO. EL CASO “CIUDAD FUTURA”

A pesar de que los decretos reglamentarios procuraron ordenar la implementación del cupo para asegurar su finalidad como acción afirmativa, la aplicación jurisprudencial de esta ley no ha estado exenta de controversias y debates. En particular, nos interesa detenernos en un precedente de la CNE, que confirmó la sentencia del Juzgado Federal con competencia electoral de Santa Fe, que había resuelto que una lista electoral no podía estar conformada en su totalidad por candidatas mujeres.¹⁶

De esta manera, por decisión mayoritaria, la CNE confirmó la sentencia de primera instancia que había ordenado la adecuación de la lista del partido “Ciudad Futura” para las elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias de 2017 en la Provincia de Santa Fe, por estar integrada en su totalidad por precandidatas mujeres. Según el *holding* del fallo, “si bien es cierto que la Ley 24.012 se sanciona en resguardo de los derechos de las mujeres a gozar de iguales oportunidades que los hombres en la postulación para cargos electivos, *ello no implica que no deba resguardarse idéntico derecho para los hombres*. Máxime a la luz del art. 37 de la CN, que *garantiza iguales derechos a ambos sexos, sin ningún tipo de diferenciación*” (la bastardilla es agregada). En el mismo orden de ideas, subrayó que “...nuestro país ha seguido los principios consagrados en el orden internacional que en materia electoral y de partidos políticos se pronuncian claramente en favor de una *participación igualitaria y sin discriminaciones fundadas en meros prejuicios entre varones y mujeres*, contenidos en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en

¹⁶ CNE, 13-7-2017, “Incidente de Ciudad Futura nro. 202, distrito Santa Fe en autos Ciudad Futura nro. 202, distrito Santa Fe s/Elecciones primarias, elecciones 2017”. Disponible [en línea] <www.cij.gov.ar> [Fecha de consulta: julio de 2020].

el Pacto de Derechos Civiles y Políticos y en la Convención [sobre la eliminación de todas las] forma[s] de Discriminación de la mujer”.¹⁷

En cuanto al alcance de la “igualdad real de oportunidades” que consagra el art. 37 de la CN, y las acciones afirmativas que manda implementar, apoyó su decisión en una interpretación sistemática de la CN. Según esta última, las disposiciones de la Norma Suprema no pueden interpretarse en forma aislada, desconectándola del todo que compone, sino de acuerdo con el contenido de las demás.¹⁸ Sobre tales premisas, sostuvo que “Nuestro plexo jurídico de base es claro y terminante: ‘igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a los cargos electivos y partidarios’. Con esa expresión *no se refirió solo a la mujer* sino a los representantes de *los dos géneros*, y mal puede, en la consecución del objetivo o finalidad de resguardar la representación igualitaria, conceder como válida y razonable la conformación de una lista s[ó]lo integrada por personas de un mismo género –sea hombre o mujer– y mediante el mecanismo de asegurar efectivamente una concreta posibilidad de acceso a los cargos”.¹⁹

Por su parte, la disidencia argumentó que las acciones afirmativas establecen un trato formalmente desigual orientado a lograr una igualdad material. Por ello, remarcó que las acciones afirmativas se corresponden con un “trato (estatal) diferente” fundado en la identificación de ciertos grupos a cuyos miembros, exclusivamente por su calidad de tales, se les reconocen prerrogativas o tratos especiales que no les son reconocidos a miembros de otros grupos.²⁰ En esta inteligencia, señaló que el denominado “cupó femenino” constituye una medida de discriminación inversa o compensatoria, que favorece a un género sobre otro, y como tal *se distingue de los sistemas que establecen fórmulas de equilibrio paritarias*, que tienen efectos bidireccionales. Es decir, las que imponen mínimos

¹⁷ Consid. 3º del voto de la mayoría, y jurisprudencia citada: Fallos CNE 2931/01, 4595/11, y expte. CNE 6713/2016/CA1, sent. del 20-4-2017.

¹⁸ Fallos: 167:121; 190:571; 194:371; 240:311, 312:496, entre muchos otros.

¹⁹ CNE, “Ciudad Futura...”, *op. cit.*, consid. 5º del voto de la mayoría.

²⁰ Consid. 5º, y sus citas: SABA, Roberto, “(Des)igualdad estructural”, en ALEGRE, Marcelo y Roberto GARGARELLA (coords.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, LexisNexis, p. 179; y Fallos CNE 3005/02, y expte. CNE 6713/2016/CA1, sentencia del 20-4-2017.

de participación, no para uno, sino para ambos géneros. En consecuencia, remarcó que “las cuotas de género se han constituido en mecanismos concretos que definen un ‘piso mínimo’, y no un techo para la participación política de las mujeres”.²¹

De esta manera, apoyándose en la finalidad de la ley, que surge de los propios términos del texto normativo, consideró que este último es explícito, y que no deja margen de duda en cuanto a su alcance. Ello, en cuanto dispone que a fin de efectivizar las acciones positivas mencionadas en el artículo 37 de la CN, con el objeto de asegurar la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos, la Ley 24.012 y sus decretos reglamentarios *establecen un porcentaje mínimo específicamente para las mujeres*.²² En ese sentido, advirtió que el cupo femenino no podía ser aplicado lisa y llanamente a otro grupo que, además de no ser el expresamente previsto en la ley, tradicionalmente no se encuentra en una condición real de inferioridad. Concluir que las referidas acciones afirmativas pueden aplicarse al género masculino importaría burlar el espíritu y la finalidad de las normas. En tales condiciones, rechazó una hermenéutica que estableciera un trato preferencial a un grupo que no era el protegido por el régimen legal vigente (los hombres), y que sólo implicaría acentuar las diferencias que las acciones afirmativas intentan corregir.²³

Como se advierte, el voto de la mayoría resolvió la controversia bajo una interpretación sistemática de la cláusula de acciones afirmativas (art. 37, CN), que la ponderó con la perspectiva formal de la igualdad. En función de ello, concluyó que si la ley de cupos se interpretase de una manera que no admitiera una composición 100% masculina de las listas electorales, pero sí una formada en su totalidad por mujeres, la norma estaría efectuando una distinción formal de derechos sobre la base de un motivo discriminatorio como es el género. Desde este punto de vista, el cupo o piso mínimo debe ser para ambos género, o de lo contrario,

²¹ Consid. 7º, y su cita: ESPINO, Adriana M., *La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad*, México, Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, 2010, p. 25.

²² Consids. 8º y 9º, y sus citas: Fallos CNE 1836/95, 3496/05 y 3507/05, entre otros.

²³ Consid. 10.

se convertiría en una categoría sospechosa de discriminación,²⁴ que violaría el principio de igualdad ante la ley. En contraposición, la disidencia maximiza el principio de igualdad real de oportunidades, entendiendo que el objeto y finalidad de las acciones afirmativas es, precisamente, otorgar una tutela formal diferenciada (en este caso, el cupo o piso) a un grupo de personas, por considerarlo vulnerable o históricamente postergado en el ejercicio real de ciertos derechos. Bajo esta mirada, se justifica que la ley de cupo no admita una violación del cupo femenino, pero sí una lista integrada sólo por mujeres, con exclusión de candidatos varones, pues ello optimiza el objetivo de la medida afirmativa.

E. LA LEY DE PARIDAD DE GÉNERO 27.412

A partir del precedente “Ciudad Futura”, observamos que la sanción de la Ley de paridad de género en ámbitos de representación política 27.412 –sin perjuicio de sus innegables méritos– exhibe una inclinación hacia la perspectiva formal de la igualdad, propia del voto mayoritario.

Al respecto, el art. 1° de dicha ley, modificatorio del art. 60 bis del CEN, establece que “Las listas de candidatos/as que se presenten para la elección de senadores/as nacionales, diputados/as nacionales y parlamentarios/as del Mercosur *deben integrarse ubicando de manera intercalada a mujeres y varones desde el/la primer/a candidato/a titular hasta el/la último/a candidato/a suplente*”. Asimismo, el art. 2°, al reformar el art. 157 del mismo Código, prescribe que “En caso de muerte, renuncia, separación, inhabilidad o incapacidad permanente de un/a senador/a nacional de la lista que hubiere obtenido la mayoría de votos emitidos lo/la sustituirá el/la senador/a suplente de igual sexo. Si no quedaran mujeres en la lista, se considerará la banca como vacante y será de aplicación el art. 62 de la Constitución Nacional”. Finalmente, el art. 3° –modificatorio del 154– establece, para análogas situaciones, que los/las diputados nacionales serán sustituidos por los/as candidatos/as de su mismo sexo que figuren en la lista como candidatos/as titulares según el orden establecido; y una vez que ésta se hubiere agotado, los/as suplentes que sigan de conformidad con la prelación consignada en la lista respectiva, y siguiendo el mismo criterio en cuanto al sexo. Si no

²⁴ *Fallos*: 329:2986, entre otros.

quedaran mujeres o varones en la lista, se considerará la banca como vacante y será de aplicación el art. 51 de la CN.

Como puede observarse, la ley actual adopta una regla de 50/50²⁵ en los ámbitos de representación política, no sólo para las mujeres, sino para ambos géneros. Ello, en la medida que ordena intercalar candidatos/as hombres y mujeres, desde el primero hasta el último lugar de la lista. En este punto, cabe señalar que entre los diversos tipos de acciones afirmativas, encontramos las medidas de discriminación inversa o compensatoria, que favorecen a un género sobre otro para resolver una desigualdad estructural. Esta es la característica que distinguía al mecanismo del “cupo femenino” previsto en la Ley 24.012. Por el contrario, la nueva Ley 27.412 se inscribe dentro de los sistemas que establecen fórmulas de equilibrio paritarias, que tienen *efectos bidireccionales*, pues a diferencia del método de “cupos”, imponen mínimos de participación, no para uno, sino para ambos géneros.²⁶

En ese contexto, se ha señalado que la Ley 27.412 cuenta con base constitucional en el art. 37 de la CN, que desplaza al principio formal de igualdad del art. 16 de la CN. Y desde la perspectiva contraria, quienes cuestionan su validez constitucional, invocan precisamente aquel principio, que establece la igualdad ante la ley y la idoneidad como única exigencia de acceso al empleo público, al incorporar como criterio de acceso al género por sobre la idoneidad, lo que obliga a los partidos y agrupaciones a desplazar candidatos que consideran más capacitados o más representativos de sus ideas y principios, para poder cumplir el cupo.²⁷

Por nuestra parte, disentimos parcialmente de ambos puntos de vista. Es indudable que dentro del universo de las acciones afirmativas que prescribe el art. 37 de la CN, la regla de paridad 50/50 es un mecanismo apto para mejorar la posición de las mujeres en los espacios de representación política. Pues en lo inmediato, eleva la cuota o piso de un 30% a un 50%. Sin embargo, en consonancia con la jurisprudencia del fallo

²⁵ PIOMBO, Horacio J. J., “Binarismo, demografía y representatividad. La constitucionalidad de la Ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política”, en RDA 2018-119, del 5-10-2018, p. 1045, apartado II.

²⁶ CNE, “Ciudad Futura...”, *op. cit.*, consid. 7º del voto del juez Corcuera.

²⁷ PIOMBO, H. J. J., *op. cit.*, ap. II.1.

“Ciudad Futura” de la CNE, la Ley 27.412 no se refiere sólo a la mujer, sino a los representantes de ambos géneros. Por lo tanto, si bien el mecanismo de paridad se implementa con la finalidad de asegurar a las mujeres iguales oportunidades que los hombres en la postulación para cargos electivos, el texto normativo –al prescribir candidaturas intercaladas de los dos géneros– resguarda idéntico derecho para los hombres. La orientación de la nueva ley, entonces, modera el mandato del art. 37 de la CN, con el principio de igualdad formal que garantiza los mismos derechos a ambos sexos, sin ningún tipo de diferenciación (art. 16, CN). En este aspecto, se diferencia de la derogada Ley 24.012, que –aun con una cuota menor– no establecía un porcentaje mínimo para ambos géneros, sino específicamente para las mujeres. Es decir, ordenaba un trato formal distinto de las mujeres ante la ley, para corregir la desigualdad estructural que las ha postergado históricamente en el acceso a la representación política.

Es claro que si bien la nueva norma eleva el piso de participación, lo hace bajo una perspectiva de trato neutral a ambos géneros ante la ley. En cambio, la norma sustituida promovía el mandato de las acciones afirmativas a favor de grupos desaventajados, al disponer un cupo o cuota específicamente para las mujeres.

III. LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO NO BINARIO EN EL ENFOQUE BIDIRECCIONAL DEL CUPO. DISTINTAS PERSPECTIVAS DE IGUALDAD Y POSIBLES SOLUCIONES

Vinculado con el enfoque bidireccional explicado en el apartado anterior, la otra característica de la Ley 27.412 es que parte de un esquema predominantemente binario del género. Así, el Decreto reglamentario 171/2019²⁸ establece en el art. 12 que a los fines de la aplicación de las normas sobre paridad de género “el género del candidato o candidata estará determinado por el sexo reconocido en el Documento Nacional de Identidad vigente al momento del cierre del padrón electoral, independientemente de su sexo biológico o, en su defecto, constancia de la rectificación del sexo inscripta en el Registro Nacional de las Personas, de conformidad con lo establecido en el art. 7º de la Ley 26.743”.

²⁸ B. O. del 8-3-2019.

En este mismo sentido, se ha señalado que la Ley 26.743²⁹ de Identidad de Género (LIG), de incuestionable vanguardia en materia de derechos LGBTI,³⁰ tiene como problema que mantiene las categorías varón y mujer como únicas posibles en el registro de las personas. Si bien su texto normativo no expresa una clasificación binaria, tampoco elimina la mención del género en el DNI, ni adiciona otras categorías identitarias como la letra T (trans, por travesti, transexual o transgénero) ni la N para quienes prefieran la neutralidad. No obstante ello, también se dice que aquello obedece a un propósito que va todavía más lejos: no subordinar el reconocimiento legal de la identidad a la exploración psicofísica de lxs solicitantes ni a la portación del cuerpo “correcto”.³¹

De esta manera, la definición sobre el derecho a la identidad de género prevista en la Ley 26.743 no “habla” en lenguaje binario, para evitar la reproducción del modelo que considera a las personas transgénero como “atrapadas” en el cuerpo equivocado, lo que en definitiva replicaría el binarismo como única configuración válida del género. Con este objetivo, la ley no define qué es una persona travesti, transexual o transgénero, pues su objetivo es acomodar y respetar todas las identidades de género posibles. Sin embargo, también se ha señalado que, a pesar de no utilizar un lenguaje binario, la ley se inserta en un sistema jurídico caracterizado por su configuración dicotómica, condicionada por su propia retórica, burocracia y violencia. Por lo que el esquema de la Ley de Identidad de Género se inscribe y convive en un sistema que reproduce la lógica binaria masculino/femenino; y que todavía necesita clasificar, normalizar y ahuyentar la ambivalencia. Concretamente, la norma tiene el enorme valor de reconocer la fluidez del género, y el pilar de la identidad autopercibida, permitiendo la escisión del sexo asignado en la registración al momento de nacer. Pero, paradójicamente, el sistema en el que se inserta sólo

²⁹ B. O. del 24-5-2012.

³⁰ El 22-5-2019, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos publicó el Informe sobre los avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas. Disponible [en línea] <<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/LGBTI-ReconocimientoDerechos2019.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

³¹ RADI, Blas (2013), *Algunas consideraciones sobre “el binario” y la Ley de Identidad de Género en Argentina*, exposición oral en evento de divulgación. Disponible [en línea] <<https://www.aacademica.org/blas.radi/8>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

habilita a realizar la rectificación con un sistema registral que identifica únicamente la categoría femenino y masculino. Y donde todavía no se ha agregado un “tercer casillero”, suprimiendo los dos tradicionales, o creando tantos necesarios como sean solicitados.³²

A. RECONOCIMIENTO DEL GÉNERO NEUTRO O NO-BINARIO EN INSTANCIA ADMINISTRATIVA Y JUDICIAL

A pesar de lo expuesto, existen dos precedentes relevantes que, progresivamente, marcan un camino de ruptura con la concepción binaria del género.

En primer lugar, destacamos la Resolución 420 del 1º de noviembre de 2018 del Registro Civil de la Provincia de Mendoza, que hizo lugar a la solicitud efectuada por una persona mayor de edad a fin de requerir el reconocimiento legal de su identidad de género autopercibida, la correspondiente rectificación registral y que no se consigne sexo alguno en su partida de nacimiento y DNI, apartándose así de la postura binaria que hasta ese momento era adoptada en la documentación oficial.

Entre los fundamentos de la Resolución, se destaca el dictamen emitido por la Subdirección de Derechos Humanos y Acceso a la Justicia de la Suprema Corte de Justicia de Mendoza.³³ Allí se interpretó que la Ley de 26.473 “no se queda en el binario, permitiendo cambiar pero sólo de uno a otro, sino que al permitir establecer que la identidad de género es la ‘vivencia interna e individual del género tal como cada persona la vive’ está permitiendo otras identidades fuera del binario...”

Téngase en cuenta, además, que en el dictamen en análisis se hizo referencia a que la inscripción sin la consignación del sexo (apartándose del binarismo) ha avanzado en muchos países mediante decisiones judiciales y regulaciones. En 2016 un tribunal del circuito de Oregon en Estados Unidos permitió el cambio legal a un género no binario y desde 2017 se permite un marcado de sexo “X” no binario en las identificaciones del Estado, las licencias de conducir y los certificados de nacimiento. En

³² SALDIVIA MENAJOVSKY, Laura, *Subordinaciones invertidas. Sobre el derecho a la identidad de género*, Buenos Aires, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017, pp. 134-136.

³³ A cargo de la Dra. Eleonora Lamm.

el mismo sentido en California, Washington DC y Nueva Jersey. Asimismo, se están considerando medidas similares en Massachusetts, Nueva Hampshire y Connecticut.³⁴ En New York, a partir de la sanción de la Ley Intro 954-A en 2018, se permite a las personas solicitar un cambio de su identificación de género a masculino, femenino o “X”. En Nueva Zelanda, Canadá, Alemania y Pakistán, se ofrece una opción neutral respecto al género en los pasaportes.³⁵ En Australia, el Tribunal Supremo dictaminó en 2014 que, además de las mujeres y los hombres, hay un género “neutral” que puede registrarse legalmente ante las autoridades. El género se llama “no específico”.

Al mismo tiempo, y siguiendo los Principios de Yogyakarta, la Opinión Consultiva 24/17³⁶ de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) sobre “Identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo” y la Declaración de San José de Costa Rica del 30 de marzo de 2018,³⁷ la dictaminante consideró necesario “evolucionar hacia la eliminación del sexo como categoría jurídica, en tanto este sólo revela una biatomía irrelevante desde el punto de vista legal, que además no refleja ni contempla la diversidad, forzando el encuadre en categorías arbitrarias”.

Siguiendo este camino, en la causa “Bertolini, Lara María c/EN-M Interior OP y V s/Información sumaria”,³⁸ el Juzgado Nacional en lo Civil nro. 7 de la Ciudad de Buenos Aires resolvió, mediante sentencia del 1º de marzo de 2019, ordenar al Registro Civil y Capacidad de las Personas que proceda a la rectificación registral de la partida de nacimiento de

³⁴ Disponible [en línea] <<https://www.nytimes.com/es/2019/05/30/licencias-de-conducir-no-binarias/>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

³⁵ Disponible [en línea] <<https://www.manhattantimesnews.com/self-assessment-self-determinationautoevaluacion-autodeterminacion/>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

³⁶ Opinión Consultiva OC-24/17 del 24-11-2017 solicitada por la República de Costa Rica. Identidad de género e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo.

³⁷ Declaración de la Primera Conferencia Latinoamericana y del Caribe de Personas Intersex que adhirió a la Declaración del Tercer Foro Internacional Intersex realizado en Malta en 2013, y llamó a los Estados a “abolir el sexo como categoría legal por ser consignado en documentos oficiales (partida de nacimiento, cédulas de identidad, pasaportes, etc.)”.

³⁸ Disponible [en línea] <<https://jurisprudencia.mpd.gov.ar/Jurisprudencia/Forms/DispForm.aspx?ID=2477&source=/Jurisprudencia/forms/fallos.aspx>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

la peticionante, para que en el campo reservado para el sexo, se consigne “Femineidad Travesti”, en lugar de “Femenino”. La solicitante había argumentado que su verdadera identidad no es “masculina” ni “femenina”, por lo que estas opciones del sistema binario de identificación de sexo de las personas no son representativas de su identidad. Por ende, consideró que al no hacer lugar a su petición, el Registro Civil estaba violando su derecho a la identidad de género, que la LIG define como vivencia interna y autopercibida, e importaría una restricción al ejercicio de un derecho personalísimo como aquel.

Para llegar a esa decisión, la magistrada señaló que la LIG debe interpretarse y aplicarse de manera armónica con las disposiciones del Código Civil y Comercial de la Nación, y los principios que integran el bloque de constitucionalidad en el que encuentra su basamento. Ello, conforme las pautas de interpretación que surgen de los artículos 1° y 2° del propio Código.³⁹ Bajo tales premisas, destacó que “[L]a reciente Opinión Consultiva número 24 de la Corte IDH sobre Identidad de Género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo (OC-24/17 de 24 de noviembre de 2017 solicitada por la República de Costa Rica), separa a la genitalidad de la decisión libre y autónoma que guía la construcción de la identidad de género que realiza cada persona, en el sentido de que la genitalidad no tiene por qué ser necesariamente destino de un género determinado”. En particular, enfatizó que según el párrafo 95 de la citada Opinión, el sexo y las identidades que se construyen socialmente a partir de las diferencias biológicas, lejos de ser componentes objetivos e inmutables del estado civil que individualiza a la persona, son rasgos que dependen de la apreciación subjetiva de quien los detenta, y descansan en una construcción de la identidad de género autopercibida, relacionada con el libre desarrollo de la personalidad.

Subrayó también que, esclareciendo estos conceptos, los Principios de Yogyakarta, en su primer documento del año 2006, actualizados en 2017, entienden que la identidad de género “...se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (...) y otras

³⁹ Apartado III de la sentencia.

expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.⁴⁰ En este mismo sentido, compartió los argumentos expuestos por el Registro Civil de Mendoza en la resolución mencionada, en cuanto a que la adecuación de los registros públicos y de los documentos de identidad, para que estos sean conformes a la identidad de género autopercibida, constituye un derecho protegido en los arts. 3º, 7.1, 11.2 y 18 de la Convención Americana, en relación con los arts. 1.1 y 24 del mismo instrumento.⁴¹

Bajo esa lectura de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos con jerarquía constitucional –que son pautas de interpretación y aplicación de las leyes argentinas, conf. arts. 1º y 2º del Código Civil y Comercial de la Nación–, el Tribunal consideró que la LIG admite la posibilidad de que una persona pueda ser inscripta en sus documentos como “Femineidad Travesti”. Es decir, ni como femenina o masculina, si no se autopercibe bajo ninguna de esas categorías. Para ello, enfatizó que la Ley 26.743, al permitir y establecer que la identidad de género es la “vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la vive”, absolutamente desligado del factor biológico, está permitiendo otras identidades fuera del esquema binario. Por lo tanto, consideró que la ley “no limita el cambio registral del sexo de femenino a masculino o viceversa, sin admitir inscripción de un sexo distinto”. Siguiendo ese criterio, concluyó que “corresponde ahora evolucionar hacia la diversidad y no forzar el encuadre en categorías arbitrarias”.⁴²

B. EL GÉNERO NO BINARIO: UN NUEVO DESAFÍO PARA LA PARIDAD DE GÉNERO EN MATERIA ELECTORAL

A partir de la interpretación extensiva y *pro homine* de la identidad de género que se realizó en sede administrativa y judicial, retomamos ahora la problemática planteada al inicio de este trabajo: la ley de paridad de género sancionada en 2017, que, al replicar un modelo binario, no contempla las eventuales candidaturas de personas identificadas con un género no binario, ya sea Trans (T) o neutro (N). La problemática que

⁴⁰ Apartado IV de la sentencia.

⁴¹ Apartado V de la sentencia.

⁴² Apartado VI de la sentencia.

nos plantea esta ampliación progresiva de la identidad de género es cómo deberá resolver el mecanismo de cupos o paridad la posible incorporación de candidatos de género no binario; y cómo deberá adecuarse el cómputo de las cuotas a tal efecto.

En primer lugar, podemos plantear la hipótesis de un caso judicial en el que, a raíz de la impugnación presentada contra una lista que incluye personas de género no-binario, el juez deba resolver de qué manera se ordena la nómina integrada por personas de género binario y no binario. Partiendo del vacío normativo que advertimos en la Ley 27.412, estaríamos en presencia de lo que Dworkin llama los “casos difíciles”. Es decir, cuando una determinada controversia no se puede subsumir claramente en una regla jurídica establecida previamente, de modo que el juez tiene cierta discreción para decidir en uno u otro sentido. Esto se debe, en ocasiones, a la falta de claridad de las reglas jurídicas, o como en este supuesto, a las lagunas del Derecho. Para resolver estos casos difíciles, el juez debe trabajar no con las reglas (en esta cuestión, la de paridad bidireccional que surge de la Ley 27.412), sino con los principios. Estos funcionan como una brújula o directrices amplias, de modo que, a diferencia de las reglas, no nos brindan una solución preestablecida. Por el contrario, la dimensión del peso que caracteriza a los principios trae como consecuencia que su resultado no se puede determinar sino hasta su ponderación en el caso concreto a resolver, lo que supone un proceso de interpretación. Y en la particular circunstancia de que un caso enfrente a dos principios opuestos, se debe ponderar o pesar uno frente al otro, y otorgar primacía a aquel que, en la situación concreta, aparezca como más significativo.⁴³

C. DOS PERSPECTIVAS DE IGUALDAD PARA PENSAR LA CUESTIÓN: LA “NO DISCRIMINACIÓN” Y EL “NO SOMETIMIENTO”

En la problemática planteada, si una lista de candidatos llevase a una o más personas identificadas con un género no binario (trans, neutro u otros), y se objetara la validez de su integración por perjudicar a alguno

⁴³ ROJAS AMANDI, Víctor, “El concepto de Derecho de Ronald Dworkin”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, nro. 246, 2006, pp. 355-412, ap. IV, V.2 y V.3, y sus citas bibliográficas.

de los grupos, la laguna normativa exigiría recurrir a los principios aplicables a la materia, en búsqueda de una directriz. Por ello, tal y como se desprende del caso “Ciudad Futura” resuelto por la CNE, el principio a ponderar no es otro que el de la igualdad de género en materia electoral. Sólo que, como se advierte, aquel presenta dos dimensiones: la formal, a la que otorgó mayor significancia el voto mayoritario; y la de “no sometimiento”, que privilegió el voto en disidencia.

Al respecto, cabe recordar que la Convención de 1853 estableció en el artículo 16 de la CN un principio de igualdad como no discriminación, en donde todas las personas deben ser tratadas igual ante la ley. Y concomitantemente, la referencia a la idoneidad como condición para ser admitido en los empleos, la cual indica que la ley puede efectuar *distinciones*, pero objetiva y razonablemente fundadas en el propósito que las inspiran. De este modo, las distinciones fundadas en la idoneidad pueden ser un criterio de distinción para el acceso a una función o cargo (podemos pensar en el título de abogado para la función judicial o el dominio de idiomas para el servicio exterior), mientras que el sexo o el género no lo serían. El quid para determinar si un trato formal distinto viola o no este principio radica en analizar si las diferencias planteadas por la norma son o no *moralmente relevantes*.⁴⁴ Así, por ejemplo, no es relevante que una persona sea varón o mujer, alta o baja, nacional o extranjera, para acceder a un trabajo. Pero sí lo es que una persona sea idónea para desempeñarlo. Lo que se debe analizar, bajo el principio de no discriminación, es la relevancia moral del criterio en que se funda la clasificación o reglamentación.⁴⁵

Desde esta perspectiva, no pueden ser relevantes, en ningún sentido, las diferencias que provienen de la denominada *lotería natural*, es decir, circunstancias que están fuera de la voluntad y del poder de decisión de la persona. En efecto, imputar consecuencias a circunstancias que están más allá de la voluntad de la persona resultaría violatorio del principio

⁴⁴ ZAYAT, Demián, “El principio de Igualdad. Razonabilidad, Categorías sospechosas, trato desigual e impacto desproporcionado”, en RIVERA (h), Julio César y otros (comps.), *Tratado de los Derechos Constitucionales*, 1ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014, t. I, pp. 904 y ss., ap. I.

⁴⁵ RAWLS, John, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1973, p. 63, cit. en ZAYAT, D., *op. cit.*

de dignidad.⁴⁶ En esta inteligencia, los tratados internacionales de DD. HH. prohíben toda discriminación formal de derechos, o trato distinto ante la ley, fundado en criterios moralmente irrelevantes, como son la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social (cfr. art. 1º de la CADH y art. 2º del PIDESC y PIDCP).

Bajo este principio, la jurisprudencia de la CSJN desarrolló y perfeccionó su doctrina del escrutinio estricto para el control de constitucionalidad de las denominadas “categorías sospechosas”. Al respecto, en la sucesión de fallos “Hooft” (2004), “Gootschau” (2006), “Reyes Aguilera” (2007), “Mantecón Valdéz” (2008) y “Pérez Ortega” (2013),⁴⁷ se invalidaron disposiciones normativas de distinto orden que establecían distinciones de derechos sobre la base del origen nacional. Allí se determinó que cuando se impugna una categoría infraconstitucional basada en el “origen nacional”, corresponde considerarla sospechosa de discriminación y portadora de una presunción de inconstitucionalidad que corresponde a la demandada levantar. Aquella sólo podría ser levantada con una cuidadosa prueba sobre los fines que había intentado resguardar y sobre los medios que había utilizado al efecto. En cuanto a los primeros, deben ser sustanciales y no bastará que sean meramente convenientes. En cuanto a los segundos, será insuficiente una genérica “adecuación” a los fines, sino que deberá juzgarse si los promueven efectivamente. Y por último, acreditar la inexistencia de otras alternativas menos restrictivas para los derechos en juego, que las impuestas por la regulación cuestionada como discriminatoria.⁴⁸

Posteriormente, el máximo tribunal extendió la aplicación del escrutinio estricto sobre las normas que establecen clasificaciones basadas en criterios específicamente prohibidos en general, también llamados sospechosos de inconstitucionalidad, tales como la raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional

⁴⁶ NINO, Carlos, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Astrea, p. 288, cit. en ZAYAT, D., *op. cit.*

⁴⁷ Fallos: 327:5118, 329:2986, 330:3853, 331:1715, y 336:131, respectivamente.

⁴⁸ CSJN, “Hooft” cit., consid. 6º.

o social, posición económica o cualquier otra condición social que mencionan los tratados internacionales de DD. HH.⁴⁹

En este sentido, se advierte que el voto mayoritario de “Ciudad futura” procuró, desde esta perspectiva formal de la igualdad, evitar darle a la ley de cupo, entonces vigente, una lectura que la torne una “categoría sospechosa”, al excluir a los varones del derecho que se otorga a las mujeres, por exclusivas razones de género. Ello, pues consideró que de acordar el derecho al piso mínimo sólo a las mujeres, se estaría dispensando un trato formal distinto para un grupo, en razón de una categoría moralmente irrelevante como el género.

Empero, como se señaló anteriormente, la reforma constitucional de 1994 introdujo una nueva perspectiva de igualdad como “no sometimiento”.⁵⁰ Aquella surge del art. 75, inc. 23, que ordena al Congreso legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato para el efectivo goce de los derechos; en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. En este punto, la CN menciona determinados grupos a los que otorga protección especial, e incorpora la idea de que la igualdad formal o el principio de no discriminación no fue suficiente para evitar que esos sectores se vieran históricamente desaventajados o postergados en el goce de ciertos derechos. Por lo que éstos merecen una protección especial por parte de la ley, para corregir aquella desigualdad que no surge de la discriminación formal, sino de las condiciones sociales. Este principio se expresa también en el art. 37 de la CN, en lo que respecta específicamente a la igualdad real de oportunidades entre hombres y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios, que deberá garantizarse mediante acciones positivas. En cuanto al mismo, se ha señalado que si bien la cláusula menciona a ambos géneros, la finalidad de la CN es mejorar la posición de las mujeres en la estructura social, específicamente para el acceso a los espacios de representación política.⁵¹

⁴⁹ CSJN, 20-8-2014, “Z., J. J. c/Caja de Jubilaciones, Pensiones y Retiros de Córdoba s/Plena jurisdicción”, reiterado en *Fallos*: 338:399.

⁵⁰ FISS, Owen, *Una comunidad de iguales*, Madrid, Miño y Dávila editores, 2002, pp. 31 y ss.

⁵¹ ZAYAT, D., *op. cit.*, ap. II.

De esta manera, el concepto de igualdad como no sometimiento tiene en cuenta a los grupos minoritarios, y exige la adopción de medidas positivas para equipararlos, en el ejercicio efectivo de derechos, a los mayoritarios. Desde esta perspectiva, se vuelven moralmente relevantes las diferencias surgidas de la “lotería natural”, para mejorar la posición de los sectores históricamente postergados o desaventajados. En la materia que nos ocupa, el hecho de que, históricamente, no haya sido equitativo el acceso a los espacios de representación para hombres y mujeres, exige una medida positiva para revertir esta situación desigualitaria, como es el cupo femenino en las listas electorales. La cuestión será analizar las condiciones estructurales de la vida social, en términos de mayorías y minorías (entendidas como grupos con y sin poder), a partir de características que, en condiciones igualitarias, serían moralmente irrelevantes. No obstante, desde esta perspectiva que incorpora la Constitución de 1994, estas condiciones adquieren relevancia moral para revertir una situación de hecho, en lo atinente el goce efectivo de los derechos.⁵²

En esta segunda perspectiva se inscribe la disidencia en el caso “Ciudad Futura”, al interpretar que las acciones afirmativas mencionadas en el art. 37 de la CN tienen por finalidad corregir la desigualdad real, derivada de la postergación histórica de las mujeres en el acceso a los cargos electivos. No resultando luego violatorio del principio de igualdad que la ley les otorgue un trato formal distinto de los hombres (el cupo de la Ley 24.012), para revertir esta situación de hecho.

D. POSIBLES SOLUCIONES A LA INCORPORACIÓN DEL GÉNERO NO BINARIO EN LAS LISTAS ELECTORALES, DESDE LAS DISTINTAS PERSPECTIVAS DE IGUALDAD

A partir de las perspectivas de igualdad explicadas, y la imposibilidad de subsumir la cuestión a la regla de paridad diseñada por el Poder Legislativo, podemos analizar distintas soluciones para ordenar una lista donde una o más personas no se identifican como hombre o mujer. Al respecto, es evidente que la ampliación del derecho a la identidad de género, mediante el reconocimiento e inscripción de identidades “trans”, “neutra” u otras que no se identifican con las categorías “masculino” y

⁵² ZAYAT, D., *op. cit.*, p. 912.

“femenino”, desafía en lo inmediato la implementación de una norma que tiene un enfoque bidireccional y binarista.

Por ello, las alternativas que se presentarán a continuación abordan las controversias que podrían presentarse en lo inmediato, bajo el entramado normativo que regula actualmente la cuestión. Concretamente, nos referimos a situaciones en las cuales, a raíz de la aplicación extensiva y *pro homine* del derecho a la identidad de género, se presenten candidaturas de personas que no se identifiquen ni se encuentren registradas como “mujer” o “varón”. En el corto plazo, esto puede plantear el problema de cómo ordenar una lista electoral que incluye personas de género no binario, considerando los términos de la legislación vigente. Por lo tanto, las primeras hipótesis que proponemos deben entenderse como constreñidas por las reglas definidas en la ley actual, y su vacío normativo frente a la ampliación del derecho a la identidad de género.

Sin perjuicio de ello, también reflexionaremos, para el mediano y largo plazo, sobre cómo estas hipótesis pueden guiar futuras reformas legislativas, que se propongan adaptar las normas de cupo o paridad al reconocimiento de identidades no binarias. E incluso, para el eventual diseño de una acción afirmativa en materia electoral, para favorecer la integración del colectivo LGBTI a los espacios de representación política, donde podrían contarse personas con identidades de género no binarias.

E. POSIBLES SOLUCIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE IGUALDAD COMO “NO SOMETIMIENTO”

Precisado lo anterior, planteamos graficar la cuestión con un ejemplo. Imaginemos que, para una lista de 10 candidatos titulares a diputados nacionales por Santa Fe, una agrupación política propone una lista donde el tercer candidato titular se identifica con un género no binario, ya sea trans (T), neutro (N), otro (O) o ninguno (-). ¿Cuál sería la forma correcta de ordenar esta nómina, teniendo en cuenta la regla de integración intercalada y binaria de la Ley 27.412? ¿Y cómo debería considerarse la candidatura de una persona de género no-binario, a los efectos del cómputo de los pisos o cupos de género?

Una posibilidad sería que, cuando la persona de género no binario irrumpe en la alternancia de varones y mujeres, se reanude a continuación

la intercalación, según la identidad del último candidato identificado con un género binario.

De esta forma:

Tabla 1

Femenino
Masculino
No Binario
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino

O bien de este modo, según la identidad de género de la cabeza de lista:

Tabla 2

Masculino
Femenino
No Binario
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino

Sin embargo, el problema que presenta esta solución es que cuando la nómina es encabezada por una persona de género masculino (Tabla 2), son las mujeres quienes pierden en lugares de representación (5 varones, contra 4 mujeres y 1 persona de género no binario), incumpliendo así el cupo de 50% para el género femenino. Caso contrario, si la nómina fuera encabezada por una persona de género femenino, son los hombres quienes “pagan” con menos espacios de representación, la incorporación de una persona identificada con un género “trans”, “neutro” u otro (4 varones, contra 5 mujeres y una persona de género no-binario). Es evidente, entonces, que ante la inclusión de una persona que no se identifica como mujer u hombre, la regla bidireccional de la Ley 27.412 genera inevitablemente un costo para las cuotas de los géneros binarios, que desequilibra la regla 50/50. En los supuestos en que exista una cantidad par de escaños a cubrir (como sucede en el ejemplo presentado), una candidatura no binaria genera aquel costo, en términos de cantidad de lugares asignados a uno de los dos géneros binarios. En la hipótesis de una cantidad de cargos impar, el costo puede generarse respecto de la ubicación en el orden de la lista, y por ende, en las posibilidades reales de acceso a los espacios de representación. A falta de una regla preestablecida, la cuestión a resolver en lo inmediato es qué género deberá pagar aquel inevitable costo.

Aquí es donde, en ausencia de una regla que subordine la cuestión, entran a jugar los principios como guías o directrices para solucionar este “caso difícil”. De esta manera, bajo la perspectiva de igualdad como *no sometimiento*, aunque el art. 37 de la CN y la regla de paridad implementada en la ley mencionen a ambos géneros, su finalidad es mejorar la posición de las mujeres como grupo históricamente postergado o desaventajado en el acceso a los espacios de representación política. De este modo, si se piensa la regla 50/50 como una acción afirmativa, ésta implica un trato formal diferenciado para las mujeres, para corregir aquella desigualdad que no surge de la discriminación formal, sino de las condiciones estructurales de la vida social. Bajo tales condiciones, analizadas en términos de mayorías y minorías, el género se vuelve moralmente relevante, para otorgar un trato formal diferenciado que mejore la posición de las mujeres, como grupo históricamente relegado en el acceso a los cargos electivos.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva, el problema debería resolverse con un trato formal preferencial a favor del grupo cuya situación, en términos de ejercicio efectivo de derechos, se busca mejorar. Luego, bajo esta directriz, son los varones quienes deberían “pagar” el costo de ordenar una lista que incluye personas de género no binario, atendiendo a la regla de paridad actual. Desde esta perspectiva estructural, si se consideran las condiciones de acceso y participación efectiva de los varones en los cargos de representación política (tanto en el pasado como en el presente), difícilmente pueda argumentarse que el género masculino verá perjudicadas sus oportunidades de participación política mediante la solución propuesta. Cuando por el contrario, son las mujeres quienes, a diferencia de estos, se han visto tradicionalmente postergadas. Como apunta la jurisprudencia citada, otra solución supondría la paradoja de acentuar las diferencias que las acciones afirmativas intentan equiparar, y de que una norma sancionada a favor de este grupo se aplique en su perjuicio.⁵³

Ergo, retomando nuestro ejemplo, bajo la directriz del principio de *no sometimiento*, la solución válida sería integrar la lista del siguiente modo, favoreciendo en ambos casos la participación de la mujer como destinataria de la medida afirmativa:

Tabla 3

Femenino
Masculino
No Binario
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino

⁵³ Cfr. CNE, “Ciudad Futura”, *op. cit.*, argumento expuesto en el consid. 10 del voto del Dr. Corcuera.

O bien:

Tabla 4

Masculino
Femenino
No Binario
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino
Masculino
Femenino

En ambos casos, sea que la lista la encabece un varón o una mujer, la solución favorece siempre al grupo en cuyo beneficio se implementa la acción afirmativa (5 candidatas mujeres, 4 candidatos hombres, y una candidatura de género no binario); reafirmando el mandato constitucional de los arts. 37 y 75.23 de la CN. Bajo esta perspectiva de la igualdad, el “costo” que genera –en lo inmediato– la aplicación de una regla binarista, frente a la inclusión de candidaturas de personas no binarias, es absorbido por el grupo que no es el destinatario específico de las medidas positivas, cuya adopción prescriben las citadas cláusulas constitucionales.

Debemos reiterar que este principio de solución se propone para controversias que pueden presentarse en lo inmediato, por el vacío normativo de una ley con enfoque binarista, y donde no se ha legislado todavía un cupo a favor del grupo LGBTI. Por lo que, de momento, la inclusión de personas de género “trans” “neutro” u otro no binario dependerá de una política inclusiva o decisión de las agrupaciones electorales.

F. POSIBLES SOLUCIONES DESDE UNA PERSPECTIVA FORMAL DE LA IGUALDAD

Por el contrario, cabe preguntarnos, siguiendo el ejemplo propuesto, a qué solución se arribaría desde una perspectiva formal de la igualdad,

entendida como *no discriminación*. Es decir, una mirada que considere a cualquier trato formal diferenciado a favor de un grupo, en razón de un criterio moralmente irrelevante como el género, como una categoría sospechosa de discriminación. Al respecto, es difícil imaginar una solución de igualdad formal a este problema, en el contexto normativo de una regla de paridad binaria que no contempló la posible inclusión de personas de género no binario. Puesto que, como se señaló anteriormente, la aplicación de su enfoque bidireccional a este problema, en uno u otro sentido, genera un costo para alguno de los géneros tradicionales, ya sea en cantidad de lugares o en orden de prelación.

Lo que podría ofrecer una perspectiva formal de la igualdad es un trato neutral de la norma. Es decir que ese perjuicio no se resuelva de antemano y preferentemente a favor de un grupo en particular, en razón de su género, sino que aquel se genere aleatoriamente, en función de la candidatura que marca el inicio de la alternancia de géneros, y la posición que ocupe la persona de género no binario. Así, si observamos las tablas 1 y 2 del apartado anterior, vemos que el costo recae en uno u otro género binario, dependiendo de quien la encabece. Por lo que un principio de no discriminación podría ordenar que se reanude el intercalado de candidaturas binarias, tomando en cuenta la inmediata anterior a la persona de género no binario. O en su caso, el inicio de esa alternancia, a continuación de una cabeza de lista no binaria, quedando a elección del partido iniciar el intercalado, indistintamente, con un hombre o una mujer. Es decir, sin establecer a priori una solución o trato preferencial a favor de ninguno de los dos, como sí propiciaría la perspectiva de *no sometimiento*.

G. POSIBLES SOLUCIONES LEGISLATIVAS

Así como en el contexto normativo actual, acudimos a estos principios para pensar una solución a eventuales controversias judiciales, sus perspectivas también pueden guiar eventuales reformas legislativas que se propongan adaptar la legislación a un esquema de géneros que supere la concepción binaria. En este sentido, los principios que orientan las distintas soluciones que planteamos precedentemente podrían ayudar en la adopción de reglas de solución, objetivadas dentro de las normas

de cupo o paridad. De este modo, se buscaría armonizar la ampliación del derecho a la identidad de género con este mecanismo.

O, yendo más lejos, podrían encaminar el diseño de una norma que legisle una acción afirmativa a favor del colectivo LGBTI, o específicamente, para las personas trans, como grupo tradicionalmente postergado en el acceso a los espacios de representación política. Al respecto, cabe recordar que la Corte IDH se ha referido al contexto relacionado con los derechos de las minorías LGBTI, para la tutela efectiva de los derechos de estas personas que han sido históricamente víctimas de discriminación estructural, estigmatización, diversas formas de violencia y violaciones a sus derechos fundamentales.⁵⁴

Dicha acción podría prescribir la inclusión de una persona de aquel colectivo en los primeros 3 lugares, o bien una cuota o cupo determinado, con posiciones que aseguren oportunidades reales de acceso (siguiendo el esquema de la reglamentación de la anterior ley de cupo femenino). Ahora bien, dentro de este grupo, podrían encontrarse personas identificadas con los géneros masculino y femenino, en cuyo caso, la cuota podría cubrirse respetando la alternancia de varones y mujeres que prescribe la ley de paridad de género. Sin embargo, en un esquema de ampliación del derecho a la identidad de género podrían incluirse personas identificadas con géneros no binarios. Por lo que las directrices explicadas en los acápites anteriores servirían para diseñar reglas que permitan ordenar las listas, armonizando este nuevo cupo con la regla de paridad, mediante un criterio que resuelva el costo mencionado anteriormente.

Como hemos señalado, una perspectiva de igualdad como *no sometimiento* dará una regla que resuelva aquel costo a favor de los grupos vulnerables (en este caso, las mujeres y el colectivo LGBTI). Mientras que la perspectiva *formal* procurará sancionar una regla con la mayor ecuanimidad posible frente a los distintos géneros.

IV. OPINIÓN Y CONCLUSIÓN FINAL

Habiendo detectado la ausencia de previsión normativa en la regla de paridad electoral para eventuales postulaciones de personas con género no binario o género neutro, nos propusimos explorar posibles soluciones

⁵⁴ Opinión Consultiva OC-24/17, *op. cit.*, párr. 333, 192, y 225.

a la cuestión. Para lo cual repasamos el avance e historia de las medidas afirmativas tomadas en materia de igualdad de género electoral; así como su interpretación y aplicación jurisprudencial y doctrinal. En todos los casos, tomamos como directrices, para estudiar y dilucidar esta cuestión, las dos perspectivas de igualdad que explicamos en acápite anteriores.

Por nuestra parte, en lo que atañe tanto a la resolución de eventuales controversias judiciales que se presenten en lo inmediato, con la regla jurídica actual, como a las futuras reformas legislativas, adscribimos a las soluciones promovidas desde la perspectiva del *no sometimiento*. Pues si bien es cierto que el principio de igualdad formal no admite distinciones de derechos sobre criterios moralmente irrelevantes (como el género), dicha irrelevancia se verifica, en rigor, bajo condiciones de igualdad real. En cambio, en un contexto de desigualdades estructurales, los criterios irrelevantes se vuelven significativos para corregir aquellos desequilibrios, mediante acciones de tutela preferencial. Por lo tanto, no debe plantearse un conflicto entre ambos principios, ya que superar las condiciones de inequidad e injusticia es el norte de las acciones afirmativas. Su éxito implicará un estado igualitario de goce efectivo de derechos, en el que esos criterios vuelvan a ser moralmente irrelevantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁBALOS, María Gabriela, "Acciones positivas y cupo femenino. Interpretación constitucional y convencional", en *La Ley* 2018-A-869, del 7-2-2018, acápite II.2.
- BASTERRA, Marcela I., *Avances y desafíos de los derechos de género: evaluación de las acciones positivas*, en J. A. del 13-6-2018, p. 1, acápite IV.3.
- "El principio de igualdad y la elección del apellido de los hijos en el nuevo Código Civil", en *Revista Código Civil y Comercial*, nro. 2, La Ley, Ciudad de Buenos Aires, agosto de 2015.
- FISS, Owen, *Una comunidad de iguales*, Madrid, Miño y Dávila editores, 2002.
- GELLI, María Angélica, *Constitución de la Nación Argentina comentada y concordada*, 4ª ed., t. I, Buenos Aires, La Ley, 2015.
- PAUTASSI, Laura, "La igualdad en espera: el enfoque de género", en *Lecciones y Ensayos*, nro. 89, 2012.
- PIOMBO, Horacio J. J., "Binarismo, demografía y representatividad. La constitucionalidad de la Ley de Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política", en *RDA* 2018-119, del 5-10-2018, 1045, apartado II.

EL DESAFÍO DEL GÉNERO NEUTRO PARA LAS NORMAS DE PARIDAD ELECTORAL: UN TÓPICO DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA

MA. ALEJANDRA PERÍCOLA – GONZALO LINARES – SANTIAGO LAUHIRAT

ROJAS AMANDI, Víctor, “El concepto de Derecho de Ronald Dworkin”, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, nro. 246, 2006, pp. 355-412.

SABSAY, Daniel A., *Manual de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, La Ley, 2011.

SALDIVIA MENAJOVSKY, Laura, *Subordinaciones invertidas. Sobre el derecho a la identidad de género*, Buenos Aires, Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017.

TREACY, Guillermo F., “Categorías sospechosas y control de constitucionalidad”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 89, 2011.

ZAYAT, Demián, “El principio de Igualdad. Razonabilidad, Categorías sospechosas, trato desigual e impacto desproporcionado”, en RIVERA (h), Julio César y otros (comps.), *Tratado de los Derechos Constitucionales*, 1ª ed., t. I, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014.

Fecha de recepción: 3-6-2019.

Fecha de aceptación: 23-12-2019.

Estudios e
investigaciones

La feminización de la Licenciatura en Derecho en México: una mirada a los indicadores de género

PAULINA GARCÍA-CORRAL¹

RESUMEN

La feminización de la Licenciatura en Derecho en México ha sido un proceso paulatino que comenzó a mediados del siglo XX. Debido a la integración de mujeres a la educación jurídica, la paridad de género se alcanzó en la primera década del siglo XXI. Esta investigación describe estadísticamente la participación de las mujeres en la carrera de Derecho a través de cinco categorías: primer ingreso, matrícula, egreso, titulación y cédulas profesionales. Posteriormente, se realizaron comparaciones entre la feminización del derecho; la educación superior en general y el área disciplinar de ciencias sociales y administrativas en particular. Así, se concluye que las mujeres fueron ganando lugar en la Licenciatura en Derecho de manera progresiva y gracias a su alto rendimiento y buen desempeño. Las estudiantes de derecho han logrado transformar lo que era un campo de acción totalmente masculino, en un espacio donde las mujeres pueden prosperar.

PALABRAS CLAVE

Feminización - Abogadas - Educación Jurídica.

¹ Estudiante de posgrado en la London School of Economics. Estudió la Licenciatura en Sociología en la Universidad de Monterrey, y anteriormente se desempeñó como investigadora en el área de educación jurídica en el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, en Monterrey, México. Correo electrónico: pgarciacorral@gmail.com.

The Feminization of Law Schools in Mexico: A Glance at Gender Indicators

ABSTRACT

The feminization of the law degree in Mexico was a gradual process that began during the second half of the 20th century. Gender parity was reached during the first decade of the 21st century, as a result of feminine inclusion in legal education. This research paper statistically describes the participation of women in law schools through five categories: new enrollments, students, students who completed their studies, students that hold a diploma, and licensed attorneys. Then, a comparative analysis was done between the feminization of law schools and the feminization of higher education in general; and second, between law schools and the disciplinary area of social sciences and management. After the analysis, it was concluded that women gradually won spaces in legal education as a result of their high performance and achievements, transforming what once was a totally masculine sphere, into a space where women can thrive.

KEYWORDS

Feminization - Women Lawyers - Legal Education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Licenciatura en Derecho en México está compuesta por alumnas y alumnos en la misma medida. El proceso de la feminización de la carrera de Derecho en México es un fenómeno paradigmático, ya que representó una transformación importante en un campo de acción masculino que ejerció resistencia a ser compartido comparado con el resto de la educación superior, y particularmente con las ciencias sociales. El presente artículo analiza las estadísticas de la composición de las escuelas de Derecho en México desde el siglo pasado para comprender mejor el panorama de la feminización de la educación jurídica.

Poco se conoce sobre cómo se dio este cambio, como consecuencia de la sistemática falta de recolección, análisis y publicación de datos con perspectiva de género sobre la educación jurídica. Asimismo, existe opacidad sobre el significado real de estos números cuando se utilizan para hablar sobre la equidad de género en la educación jurídica. Cada vez es más evidente que la simple presencia de mujeres en las universidades no se traduce automáticamente en una educación con perspectiva de género, ni en la igualdad de oportunidades, tanto en los centros de educación superior como en el ejercicio de la profesión. Por lo tanto, se diseñó este análisis comparativo con el fin de conocer mejor las transformaciones que atravesó la Licenciatura en Derecho para ser un espacio inclusivo de mujeres, y poder evaluar el proceso en un panorama más amplio.

I. NUEVAS TENDENCIAS DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Para algunos, la feminización de la educación superior en México es un proceso que se podría considerar como concluido. Si conceptualizamos la feminización como el incremento en la proporción de mujeres matriculadas en la educación superior, es decir, únicamente como la descripción estadística de la composición del alumnado (Bustos Romero, 2003; Roqueñí Ibargüengoytia, 2014), entonces la feminización de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México se alcanzó en el 2010. En este año, la proporción de mujeres y hombres en las universidades fue igual por primera vez en este país, ya que durante los últimos 40 años la tasa de crecimiento femenino fue del 148% anual (Sánchez Cortés, 2016). Las principales razones que se han establecido como causales del aumento en la participación de mujeres en la educación superior son el papel de la Unesco como promotora de la educación femenina en todos los niveles, así como el rol de las organizaciones de la sociedad civil que trabajaban temas de igualdad de género en México (De Garay & Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012).

A pesar de que actualmente el mismo número de hombres y mujeres constituyen la matrícula global de las IES en México, al desagregar las cifras por carrera, se observan desproporciones en algunas disciplinas. Las estructuras sociales sobre los roles de género permean en la educación,

y como consecuencia, se pueden distinguir carreras “femeninas” o “masculinas”. Así es como se identifica a las carreras que tienen una alta o baja concentración de mujeres en algunas ramas de las ciencias (Huerta Mata, 2017). Por ejemplo, en las ingenierías y la agropecuaria el porcentaje de alumnas sigue siendo menor que el de alumnos; mientras que en los estudios de educación y humanidades el número de mujeres matriculadas es superior al de hombres (Bustos Romero, 2003; De Garay & Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012). Estas divisiones dentro de la universidad visibilizan una ideología sexista relativa a las capacidades y roles considerados propios de las mujeres, que comienzan desde la educación básica y permanecen hasta la vida profesional.

No obstante que determinados estereotipos de género se reproduzcan dentro de la educación superior, su efecto no es definitorio ni estático. Algunas carreras que solían ser altamente masculinas han vivido modificaciones en la composición de su estudiantado; prueba de ellos son la administración de negocios y el Derecho (Zabludovsky Kuper, 2015). El contraste entre la permanencia de ciertos espacios universitarios como preponderantemente masculinos, frente a la apertura de otros a la inclusión, indica que existen condiciones que mitigan la réplica de actitudes sexistas dentro de las IES. Analizar las particularidades que permitieron la feminización de carreras tradicionalmente masculinas resulta importante para comprender y así replicar el proceso en las carreras que aún experimentan bajos índices de mujeres en su composición.

En esta línea, las estadísticas e investigaciones históricas sobre la Licenciatura en Derecho (LED) en México hacen a la feminización del Derecho un caso ideal de análisis. De acuerdo con Cano (2012), la primera abogada titulada en México fue María Asunción Sandoval, quien presentó su examen profesional en 1896; la siguiente mujer en licenciarse como abogada llegó aproximadamente veinte años después. La misma autora señala que, a pesar de que las mujeres graduadas en esta época eran casos excepcionales, ya generaban inquietud en su mundo por los posibles cambios y repercusiones que esto representaba: una potencial modificación en los roles de las mujeres en su época. Huerta Mata (2017) describe a estas estudiantes de Derecho como “casos aislados” e “intrusas”, y a pesar de tratarse de acontecimientos excepcionales, su

sola presencia inició la desmitificación de la jurisprudencia como exclusivamente masculina.

No obstante que el papel de las mujeres hace cien años parecía inamovible, se ha logrado tergiversar la percepción social de manera significativa. En cuanto a la LED, ya desde el 2019 las cifras revelan que, por un ligero margen del 1%, más mujeres que hombres están matriculadas en la carrera (CEEAD & García-Corral, 2019). En suma, anteriormente insertarse en el mundo laboral era socialmente escandaloso y profesionalmente complejo para una abogada (Cano, 2012). Hoy en día, la presencia de mujeres en la profesión jurídica es una realidad: en el 2014, la población ocupada como abogado o abogada en México era del 58% y 42% respectivamente (*Estadísticas a propósito del... día del abogado [12 de julio]*, 2014; Zabludovsky Kuper, 2015). Sin embargo, también se sabe que esta feminización de la profesión es limitada, ya que la presencia de mujeres en puestos de liderazgo sigue siendo muy baja (Bernal González, Moreno Maya, Gómez Alatorre & Correa González, 2018). Estos datos ejemplifican un patrón que es común encontrar al tratar temas sobre igualdad de género: utilizar números globales esconde realidades sobre las desigualdades que aún se viven en espacios donde la presencia de mujeres ya es evidente.

Los avances en la participación de mujeres tanto en la educación como en la profesión jurídica son alentadores. Sin embargo, existen disparidades manifiestas y latentes en las oportunidades que los hombres y las mujeres tienen desde que empieza su educación superior hasta que termina su carrera profesional (Buquet, 2011). Por esta razón, utilizar solamente estadísticas para argumentar que presentemente existe equidad de género en el mundo jurídico es como mínimo simplista, y en la mayoría de los casos engañoso. Un primer paso para revelar los límites de la información estadística para entender las estructuras de desigualdad en la educación superior es incorporar la perspectiva de género en la obtención y análisis de las cifras (Buquet, 2011). Por lo tanto, estudiar la feminización de la carrera de Derecho en México es necesario, aunque no suficiente, para comprender las transformaciones que han llevado a que la LED sea actualmente un espacio aparentemente inclusivo en materia de género.

Con lo anterior, el objetivo del presente trabajo es integrar la perspectiva de género en el análisis de datos con el fin de profundizar sobre los cambios que se han ido generado en las últimas décadas relativos a la feminización de la LED en México. Las preguntas de investigación que busca resolver este estudio son: ¿Cómo ha sido el proceso de feminización de la LED en México? Seguida por, ¿cómo se compara este proceso con el del área disciplinar de ciencias sociales y administración, y con el de la educación superior en general? Al responder estas preguntas, se podrá establecer por primera vez un marco de referencia que puede servir para argumentar sobre los avances y los retos que aún se deben superar en la búsqueda de equidad de género en el mundo jurídico, comenzando por la LED.

II. METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de caso comparado y consta de dos partes. Debido a que no existía un análisis estadístico sobre la feminización de la LED, para ejecutar un análisis de comparación fue necesario desarrollar las estadísticas propias de la carrera de Derecho. Primero, se examinó la feminización de la LED a partir de cinco indicadores desagregados por sexo: primer ingreso, matrícula, egreso, titulación y cédulas expedidas. Después, se realizaron dos análisis comparados entre la carrera de Derecho y el área disciplinar de ciencias sociales y administración; y la carrera de Derecho y la educación superior en México. El propósito es comparar y contrastar el proceso de feminización dentro del contexto educativo particular y el contexto global, ya que solamente así se puede hacer una evaluación adecuada sobre el ritmo y dimensión de la feminización de la LED en México.

Es importante mencionar que un análisis histórico y exhaustivo de las cifras se dificulta debido a la falta de datos relativos a los años anteriores al presente siglo. La información disponible más antigua y desagregada por sexo es la expedición de cédulas profesionales y la matrícula, cuyas cifras están disponibles desde la década de los cuarenta y los ochenta, respectivamente. Es por esta razón que existe muy poca literatura sobre este tema y, por lo tanto, esta investigación puede ser paradigmática en los estudios sobre educación jurídica y género.

Los indicadores estadísticos se sustentan en el *Sistema de indicadores para la equidad de género en Instituciones de Educación Superior* (Buquet Corleto, Copper & Rodríguez, 2010) desarrollado por la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).

Se seleccionaron dos indicadores para este estudio:

Primero, la participación total de la población estudiantil (Indicador 1.1), cuya fórmula es:

$$\text{Porcentaje de mujeres} = \frac{M}{P} \times 100 \quad \text{y} \quad \text{Porcentaje de hombres} = \frac{H}{P} \times 100$$

M representa el número de mujeres de la matrícula estudiantil, H es el número de hombres y P es igual a la matrícula total. Este indicador sirve para mostrar la distribución de mujeres y hombres en la matrícula global e, idealmente, este porcentaje debe ser igual.

Segundo, el indicador de distribución por carrera o facultad (Indicador 2.2), cuya fórmula es:

$$\text{Porcentaje de mujeres} = \frac{M_r}{P_r} \times 100 \quad \text{y} \quad \text{Porcentaje de hombres} = \frac{H_r}{P_r} \times 100$$

Donde M_r es el número de mujeres en la carrera o facultad, r ; H_r es el número de hombres en la carreras o facultad, r ; y P_r es la población total de la facultad o carrera. La función de este indicador es conocer la distribución de género y apunta a saber si existen sesgos de género en la elección de disciplinas.

Con base en el Indicador 2.2 de distribución por carrera o facultad, se diseñaron indicadores para conocer la distribución del primer ingreso, egreso y titulación por carrera. A pesar de que en el *Sistema de indicadores para la equidad de género en Instituciones de Educación Superior* existe un indicador para conocer la eficiencia terminal (Indicador 3.2), este no pudo ser utilizado ya que no se tienen los datos de seguimiento por generación. Por lo que se limitó a analizar la distribución con respecto al egreso total de un año dado.

En suma, se adaptó el Indicador 1.1 (Participación total de la población estudiantil), para analizar el número de cédulas profesionales expedidas a los y las egresadas de la LED. La variable P, que representaba la matrícula total, se modificó para representar el total de cédulas expedidas.

La obtención de la cédula profesional no forma parte del proceso de la licenciatura, sin embargo, para ello se necesita tener un título universitario válido, y es un requisito para poder realizar ciertas actividades profesionales jurídicas. Por su utilidad como referencia sobre la transición del espacio educativo al espacio profesional, se añadió esta variable.

Estos indicadores se trabajaron usando las bases de datos del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho (CEEAD), las cuales integran información relativa a la LED de tres organismos nacionales que recaudan información estadística. Estos organismos son la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución gubernamental responsable de la regulación y administración de la educación en el país; la Dirección General de Profesiones (DGP), subsecretaría de la SEP que expide las cédulas profesionales, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organismo no gubernamental que reúne a las principales instituciones de educación superior del país para la formulación de planes y políticas nacionales.

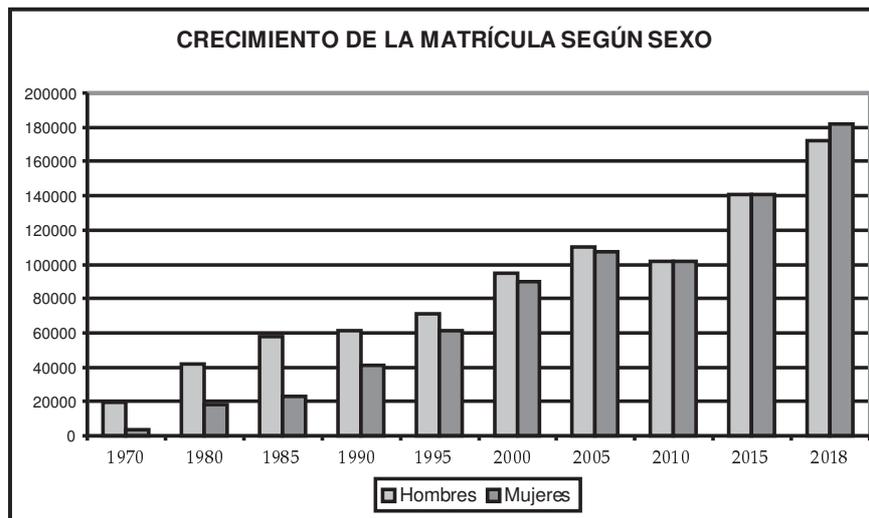
III. ANÁLISIS

A. INDICADORES ESTADÍSTICOS DE LA FEMINIZACIÓN DE LA LED

1. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA SEGÚN SEXO (1970-2018)

Las estadísticas sobre la matrícula de la LED comienzan en 1970: en este año, las mujeres representaban poco más del 25% del estudiantado. De acuerdo con las bases de datos disponibles (CEEAD & García-Corral, 2019), en 1970 había 19,224 hombres y solamente 3,309 mujeres cursando la carrera de Derecho. En 1985 y 1995 la distribución de mujeres aumentó progresivamente, como consecuencia de una tasa de crecimiento neto de 35% y 16% anual respectivamente. Fue esta diferencia en el incremento anual que permitió que para 1995 la proporción de la matrícula fuera casi paritaria: 54% de hombres y 46% de mujeres. Los últimos datos (2017-2018) demuestran que la balanza se encuentra ahora 1% a favor de las mujeres, ya que, a pesar de que la tasa de crecimiento disminuyó a un promedio de 18% del 2000 al 2015, el impulso que generó fue suficiente para que las estudiantes superaran el número de hombres.

GRÁFICA 1



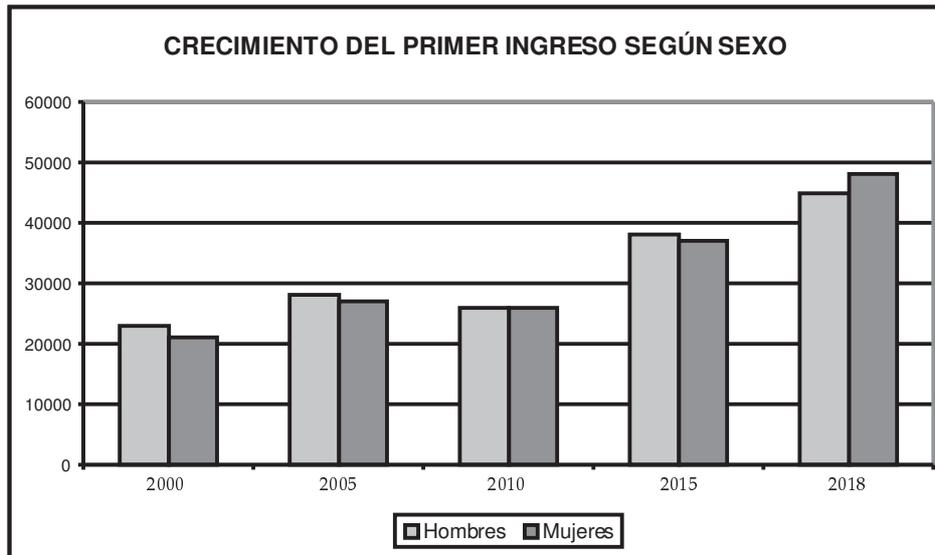
Fuente: CEEAD & García-Corral, 2019

2. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL PRIMER INGRESO SEGÚN SEXO (2000-2018)

Los datos sobre el primer ingreso de estudiantes de la LED desagregados por sexo están disponibles solo a partir del 2000; ya para estos años, la proporción por sexo era casi paritaria. En el año 2000 comenzaron sus estudios de derecho 22,391 hombres y 20,484 mujeres (52%-48%) en México. En el 2005, la distribución varió solamente un punto porcentual, reduciendo la brecha a 51% de hombres y 49% de mujeres. En el año 2010 hay una leve variación de menos de un punto porcentual aún a favor de los hombres. No obstante, es exactamente en el 2012 que las mujeres superan a los hombres, y en el último ciclo escolar (2017-2018) se mantiene esta tendencia (51%).

Esta variación se debe a la tasa de crecimiento por periodo. Del 2000 al 2015, el incremento anual fue del 14% para los hombres y del 16% para las mujeres. Sin embargo, la tasa de crecimiento del 2015 al 2018 tiene una diferencia mayor a favor de las mujeres, con un aumento del 24% frente a un 18% masculino; se necesitaba esta ventaja para mover la tendencia histórica y establecer una mayoría femenina.

GRÁFICA 2



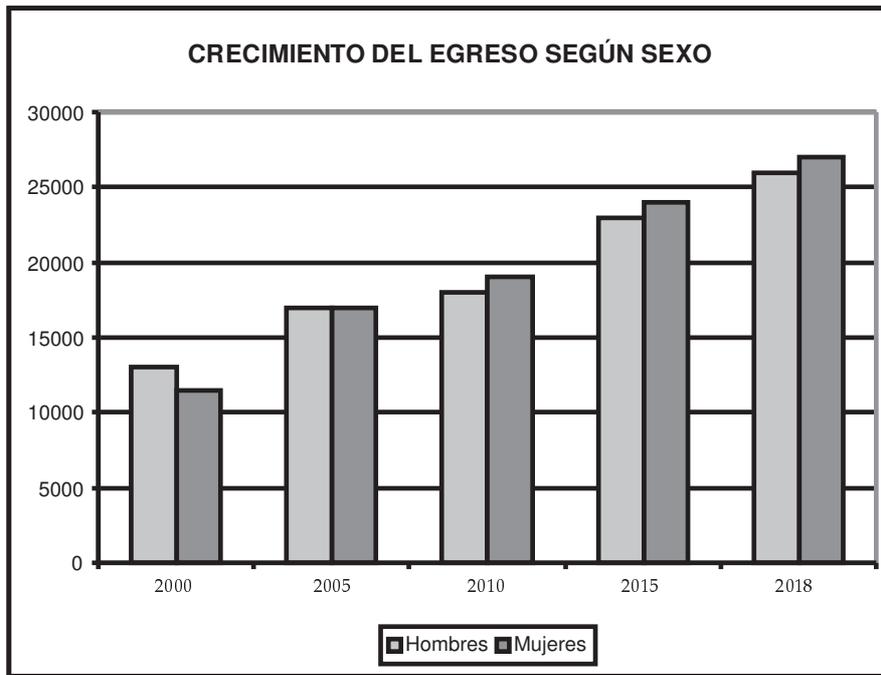
Fuente: CEEAD & García-Corral, 2019

3. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DEL EGRESO SEGÚN SEXO (2000-2018)

Al igual que los datos de primer ingreso, la información sobre el egreso solo está disponible a partir del año 2000. Llama la atención que, en este primer año, se registró una diferencia de poco más de 1,500 egresados hombres que mujeres, reflejado en una proporción de 53%-47%. No obstante, en tan solo cinco años, se cerró la brecha, ya que en el 2005 el porcentaje de mujeres y hombres egresados de la LED fue el mismo. Estos datos reflejan el crecimiento de la variable; mientras que el número de hombres egresados aumentó en un 26%, el de mujeres creció 35%. Esta diferencia en la tasa de egreso fue clave para lograr la paridad.

En el 2010, 2015 y 2018 la distribución es ligeramente a favor de las mujeres. En estos años el porcentaje de mujeres egresadas de la LED es de 51%. El crecimiento de ambos sexos es prácticamente el mismo en estos periodos, y es así como la ligera ventaja de egresadas se conserva hasta los últimos datos.

GRÁFICA 3

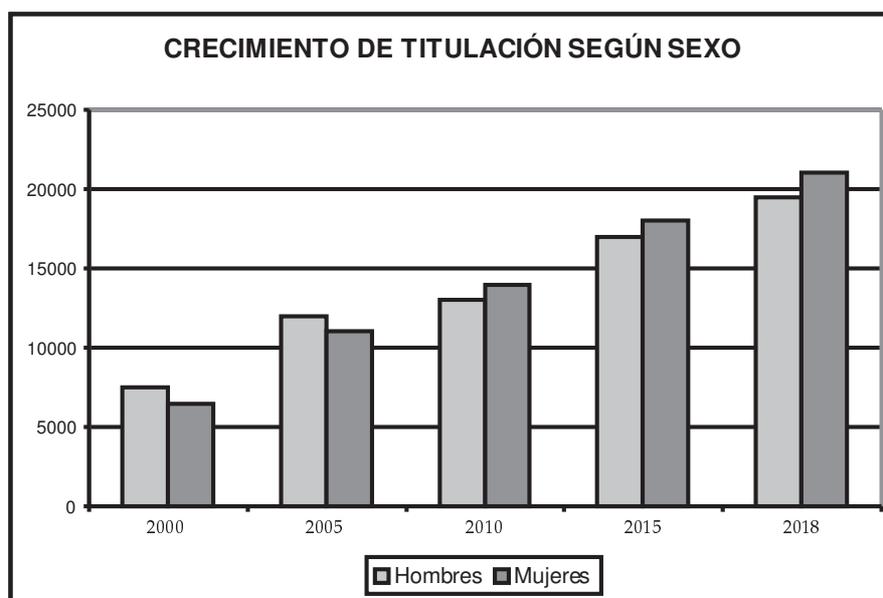


Fuente: CEEAD & García-Corral, 2019

4. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LA TITULACIÓN SEGÚN SEXO (2000-2018)

Con respecto al número de estudiantes que se titulan, las cifras crecen aproximadamente al mismo ritmo que el egreso. En el año 2000 se titularon 7,517 hombres y 6,506 mujeres de la LED. En el 2005 la tasa de crecimiento masculina fue de 32% y la femenina de 39%, es decir, se expedieron 11,110 títulos para hombres y 10,590 para mujeres. La tasa de crecimiento registrado el siguiente periodo fue de 26% para ellas, y 20% para ellos. Como consecuencia, en el 2008 la proporción de mujeres fue por primera vez mayor. Esta distribución se mantuvo en los años 2010, 2015 y 2018. Es importante notar que el crecimiento en este periodo fue exponencial dado que prácticamente se triplicó el número abogados y abogadas tituladas (189%) en México.

GRÁFICA 4



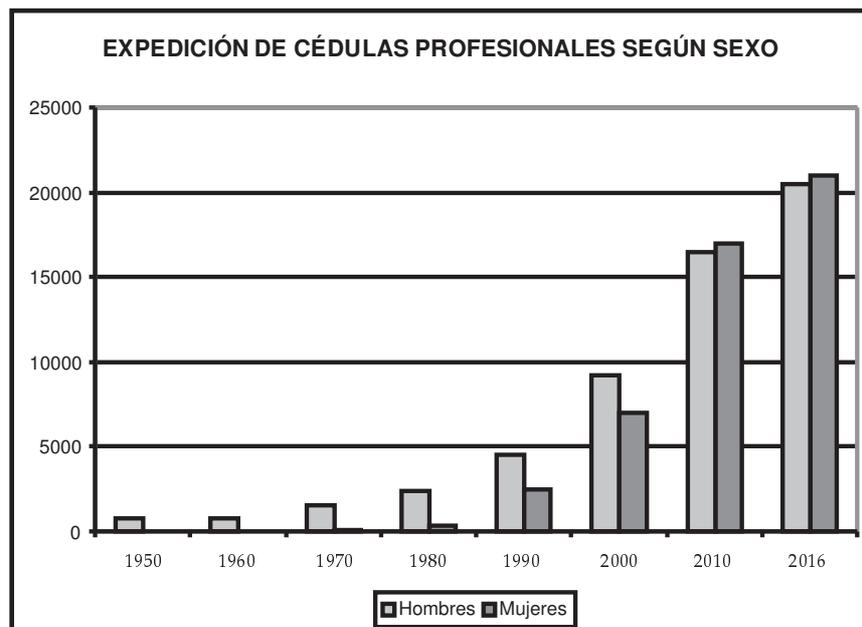
Fuente: CEEAD & García-Corral, 2019

5. ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN DE LAS CÉDULAS PROFESIONALES SEGÚN SEXO (1945-2016)

Las cifras sobre las cédulas profesionales expedidas a las y los egresados de la LED van de 1945 a 2016 (CEEAD & García-Corral, 2018). En el primer año (1945) se expidieron en total cuatro cédulas solamente para hombres. De 1950 a 1970 la distribución de cédulas profesionales según sexo era gravemente dispar; en estos veinte años, el porcentaje femenino se mantuvo por debajo del 10%. En este periodo, se expidieron tan solo 141 cédulas para abogadas, mientras que para abogados fue de 1,548 cédulas profesionales. A partir de la década de los setenta, el número de cédulas expedidas para mujeres egresadas de la LED fue aumentando gradualmente. En 1975, la distribución se ajustó a 88%-12%, con una clara ventaja masculina. En 1980, las mujeres representaban apenas un 20% de las cédulas expedidas; para 1985, el 28%. En los últimos treinta años del siglo pasado, la tasa de crecimiento promedio por período fue cercano al 50% para mujeres y 31% para hombres.

Para los años 1990 y 1995 el porcentaje de cédulas expedidas para abogadas fue 33% y 40% respectivamente. Se puede observar que, al cambio de siglo, se entra en el terreno de igualdad con respecto al género: en el año 2000 la distribución fue 56% hombres y 44% mujeres; en el siguiente periodo (2005) la diferencia fue de solo cuatro puntos porcentuales a favor de los hombres. Es exactamente en el año 2008 que se modifica la tendencia histórica, y se expiden por primera vez más cédulas profesionales para mujeres que para hombres. En los siguientes registros de 2010, 2015 y 2016 permanece una ligera ventaja de un punto porcentual a favor de las mujeres.

GRÁFICA 5



Fuente: CEEAD & García-Corral, 2018

6. ANÁLISIS INTEGRAL DE LOS INDICADORES

Una sistemática falta de información ha imposibilitado el seguimiento de una generación desde su ingreso hasta su egreso, por lo que resulta imposible hacer un análisis de eficiencia terminal sobre la LED según

sexo. Sin embargo, con los datos disponibles se puede intentar una aproximación exploratoria a este tema, y para este fin se diseñó una tabla comparando los periodos y las categorías disponibles. En primera instancia, se aprecia un patrón contraintuitivo: diez años antes de que en los indicadores de primer ingreso y la matrícula la mayoría fuera femenina, la proporción del egreso y de titulación ya era mayoritariamente femenina. Desde el 2005, la categoría de egreso alcanzó la paridad, y del 2010 al 2018 se mantuvo estable la distribución 51%-49%. De igual manera, las mujeres se titularon con más frecuencia que los hombres ya desde antes del 2010.

TABLA 1 – DISTRIBUCIÓN POR SEXO EN LA LICENCIATURA EN DERECHO

Año	Primer ingreso		Matrícula		Egreso		Titulación		Cédulas profesionales	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1980	-	-	72%	28%	-	-	-	-	80%	20%
1985	-	-	67%	33%	-	-	-	-	72%	28%
1990	-	-	61%	39%	-	-	-	-	67%	33%
1995	-	-	54%	46%	-	-	-	-	60%	40%
2000	52%	48%	52%	48%	53%	47%	54%	46%	56%	44%
2005	51%	49%	51%	49%	50%	50%	51%	49%	52%	48%
2010	50%	50%	50%	50%	49%	51%	49%	51%	49%	51%
2015	51%	49%	50%	50%	49%	51%	49%	51%	50%	50%
2018	49%	51%	49%	51%	49%	51%	49%	51%	49%	51%

Fuente: CEEAD & García-Corral, 2018; CEEAD & García-Corral, 2019

Partiendo de la observación anterior, se examinaron los datos para indagar sobre la eficiencia terminal. Es importante recalcar que estas cifras no son datos de panel, y por lo tanto no pueden ser utilizadas para calcular la eficiencia terminal. No obstante, se decidió llevar a cabo una comparación simple con el fin de abordar brevemente el tema. Considerando que en el año 2006, el 79% de las escuelas de Derecho tenían modalidad escolarizada, las cuales tienen una duración de entre 4 y 5 años (Pérez Hurtado, 2009, p. 46), se tiene un sustento con el cual situar

en el año 2005 el egreso de la generación que comenzó sus estudios en el 2000. Si se comparan los indicadores de género en estos dos puntos, se puede tener una aproximación a la eficiencia terminal según sexo. La distribución de primer ingreso en el 2000 fue de 52% hombres-48% mujeres; el egreso en el 2005 fue de 50%-50%. Suponiendo que todas las mujeres que comenzaron sus estudios los terminaron, entonces 4 de cada 100 hombres no lo hicieron. De ser cierta esta conjetura, las mujeres en la LED en este periodo tuvieron un rendimiento superior al de los hombres. Lograron, a través de su rendimiento académico, cerrar la brecha en el indicador de egreso a pesar de comenzar sus estudios sin ser mayoría.

Al contrario de lo intuitivo, donde la distribución según sexo del primer ingreso va permeando a la matrícula, después al egreso y finalmente a la titulación, la tendencia en la LED sucedió a la inversa. Los últimos pasos en el proceso de la educación jurídica, a nivel licenciatura (egreso y titulación), fueron los primeros en tener una distribución igualitaria. Este fenómeno refuerza la hipótesis anterior de que la eficiencia terminal era más alta en las mujeres que en los hombres. Es necesario realizar un análisis de eficiencia terminal adecuado, ya que es un dato altamente relevante para comprender cómo fue que las mujeres tomaron estos espacios tan masculinizados.

B. ANÁLISIS COMPARADO DE LA FEMINIZACIÓN DE LA LED

El anterior análisis estadístico de los indicadores con perspectiva de género permite conocer a detalle el cambio que ha vivido la LED en México desde el siglo pasado. Con esto, se logra recrear una línea de tiempo para interpretar la evolución temporal de las cifras. Sin embargo, los resultados son descriptivos y carecen de contexto. Para comprender la feminización de la carrera de Derecho se requiere de un punto de referencia con el cual comparar la dimensión del fenómeno; gracias a investigaciones realizadas anteriormente sobre género y educación, existen datos para este fin. Por lo tanto, se desarrollan dos análisis: un estudio que coteja la feminización de la LED y el área disciplinar de las ciencias sociales y administración, y un contraste entre la LED y la educación superior de manera global. Las estadísticas de la carrera de Derecho

forman parte tanto de las estadísticas que se desarrollan para el área disciplinar de las ciencias sociales y administración, como de las estadísticas de la educación superior. En otras palabras, hay tres niveles categóricos anidados que se pueden utilizar para dimensionar la feminización de la LED.

El área disciplinar de las ciencias sociales y administración está conformada por las carreras de comunicación, psicología, estudios internacionales, economía, administración de empresas, derecho, entre otras. Las ciencias sociales se consideran “femeninas” ya que históricamente han tenido una mayor presencia de mujeres comparado con el resto de la educación superior (Martínez Méndez, 2015). Esto contrasta con la LED, ya que a pesar de que la carrera de Derecho pertenece a las ciencias sociales, se ha considerado tradicionalmente como masculina. Esta aparente discrepancia resulta interesante de analizar dado que podría servir para ilustrar el proceso de la feminización de la LED desde una nueva perspectiva.

Inicialmente, como es el caso de la mayor parte de las carreras, las ciencias sociales estaban principalmente constituidas por hombres. Sin embargo, la popularidad que ganó entre las estudiantes fue notoria y rápida, como se evidencia a continuación: En 1980, solamente el 38% de la matrícula estaba conformada por mujeres; para 1995 la tasa subió hasta el 50% logrando la paridad, y en año 2001 el estudiantado en ciencias sociales y administrativas estaba conformado por una mayoría femenina del 57% (Bustos Romero, 2003; Zubieta-García & Marrero-Narváez, 2005). Tomando estos datos, se hizo una comparación directa con la LED. En 1980, la proporción de mujeres en la carrera de Derecho era de 28%; en 1995 aumentó a 46% y para el 2001 avanzó hasta componer el 49% de la matrícula (CEEAD & García-Corral, 2019).

Al comprar el avance de ambos procesos, se observa que, a pesar de que la LED está dentro de una disciplina en donde la participación de mujeres se dio de manera vertiginosa, la feminización de la carrera de Derecho fue un proceso más lento: tomó 6 años más alcanzar la paridad comparado con el área de las ciencias sociales. En suma, en las ciencias sociales la cantidad de mujeres sobrepasó a los hombres por un 7%, mientras que en la LED la diferencia es apenas de 1 punto porcentual. De modo que, tanto en ritmo como en tamaño, la feminización de la

LED ha sido más lenta y reducida que la del área disciplinar de las ciencias sociales. La evidencia estadística no indica que la feminización de la LED haya sido una simple consecuencia de pertenecer a las ciencias sociales, dado que se vio envuelta en su propio proceso. La comparación realizada sugiere que la resistencia al cambio fue mayor para las mujeres en el Derecho.

TABLA 2 – PORCENTAJE FEMENINO DE LA MATRÍCULA

Año	Ciencias sociales y administrativas	LED
1980	38%	28%
1995	50%	46%
2001	57%	49%

Elaboración propia

Con la información anterior, se puede entonces contextualizar la LED dentro del panorama general. El acceso de las mujeres a la educación superior ha sido un proceso global y México también fue escenario de la transformación del rol de la mujer en el siglo XX. Aponte-Hernández (2008) describe a la acelerada inserción de mujeres en la educación superior en México como uno de los grandes avances de los últimos 20 años. Como demuestra en su estudio, en 1980 las mujeres apenas conformaban el 35% del alumnado en las universidades. Sánchez Cortés (2016) y Zubieta-García & Marrero-Narváez (2005) sitúan en el 2010 la primera vez que se alcanzó la paridad de género en la matrícula de educación superior en México, aunque que ya desde la década de los noventa la participación de las mujeres en la educación superior estaba prácticamente en la misma proporción que los hombres. En cuanto a la LED, desde el 2010 virtualmente la distribución de la matrícula según sexo ya era 50-50, pero no fue sino hasta el 2015 que, por primera vez en términos netos, se modificó la tendencia histórica. Por lo tanto, se puede percibir un rezago entre categorías de alrededor de 5 años.

Relativo a la tasa de crecimiento de la matrícula en la educación superior de acuerdo a género, se destaca que el proceso fue acelerado

para ellas, ya que de 1980 a 2010 esta fue del 184%, un ritmo considerablemente mayor al 38% masculino (Sánchez Cortés, 2016). Sin embargo, en la LED fue solamente del 25% promedio anual para ellas, notablemente más baja que la tasa global femenina mencionada anteriormente. Esto apunta en una dirección similar que la comparación con las ciencias sociales: a pesar de que el acceso de las mujeres a la universidad se dio de manera vertiginosa y masiva, los datos sugieren que para la LED no fue necesariamente el caso. El Derecho permaneció como una carrera excluyente de mujeres, a pesar de que ya estuvieran presentes las alumnas en la universidad. No obstante que el Derecho no fue un espacio hacia donde gravitaron las mujeres inicialmente, el hecho de que hoy en día sea una carrera compuesta mayormente por mujeres manifiesta que las ideas preconcebidas sobre lo que debería hacer y dónde debería trabajar una mujer son solamente construcciones sociales. La inserción, permanencia y superación de las estudiantes de Derecho en los últimos cien años demuestra que las mujeres pueden romper con tendencias históricas que parecían estáticas.

CONCLUSIONES

Retomando la idea de Cano (2012), el Derecho en el siglo XX era un ámbito de acción masculino y es importante cuestionarse si esto cambió en los últimos cien años. De acuerdo con los datos analizados a lo largo de este trabajo, la LED sí llegó a la paridad en el 2010, como consecuencia de una integración paulatina de mujeres en las escuelas de Derecho. En la década de los setenta solo el 15% de las mujeres conformaban el estudiantado de la LED. Definitivamente, esta carrera vivió una feminización hasta alcanzar la paridad de género. Los últimos datos disponibles (2017-2018) muestran que, de cada 100 estudiantes, 51 son mujeres y 49 son hombres. No se tiene certeza si esta tendencia continuará, y es importante seguir monitoreando este crecimiento.

En cuanto al análisis de feminización entre categorías, el hallazgo es que los últimos pasos necesarios para obtener la licenciatura fueron los primeros en tener una distribución de género a favor de las mujeres. Estos datos ayudan a comprender la postura femenina con respecto al espacio que tomaba en las aulas. De acuerdo con la evidencia, se trata

de mujeres ganando y manteniendo su lugar en un espacio masculino, y convirtiéndolo en un espacio igualitario. Es palmario que la LED efectivamente se ha convertido en una esfera donde las mujeres participan y que han logrado establecer su posición como legítimas estudiantes de la Licenciatura en Derecho. Sin embargo, vale la pena cuestionarse si la sola presencia de mujeres en las aulas significa que la educación tenga perspectiva de género o si se siguen reproduciendo ideologías sexistas dentro del aula. Desafortunadamente, los estudios empíricos sobre la igualdad de género en la educación y la profesión jurídica en México son escasos, pero son necesarios para asegurar que el futuro educativo y profesión de las mujeres en el Derecho sea igualitario y justo.

BIBLIOGRAFÍA

- APONTE-HERNÁNDEZ, E. (2008), "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021", en GAZZOLA, A. L. (ed.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC, pp. 113-154.
- BERNAL GONZÁLEZ, M. del C., A. MORENO MAYA, E. GÓMEZ ALATORRE y J. P. CORREA GONZÁLEZ (2018), *Inclusión de la mujer en puestos de liderazgo*, Ciudad de México. Recuperado de <<https://www.abogadasmx.org.mx/wp-content/uploads/2020/05/ESTUDIO-Y-ANÁLISIS-ABOGADAS-MX-2018-web.pdf>> [Fecha de consulta: julio 2020].
- BUQUET, A. (2011), "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos", en *Perfiles Educativos*, (33), 211-225. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/237023909_Transversalizacion_de_la_perspectiva_de_genero_en_la_educacion_superior_Problemas_conceptuales_y_practicos> [Fecha de consulta: julio 2020].
- BUQUET CORLETO, A., J. A. COPPER y H. RODRÍGUEZ (2010), *Sistema de indicadores para la Equidad de Género en Instituciones de educación superior*, 115.
- BUSTOS ROMERO, O. (2003), "Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales", en *Primer Seminario Internacional sobre la Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, México, D. F., IESALC/UNESCO-UDUAL, pp. 257-290 [Fecha de consulta: julio 2020].
- CANO, G. (2012), "Ansiedades de Género en México frente al ingreso de las mujeres a las profesiones de Medicina y Jurisprudencia", en *Projeto História* (45), 13-28.

- CEEAD & GARCÍA-CORRAL, P. (2018), *Cédulas profesionales expedidas a egresados de la licenciatura en derecho en sus distintas denominaciones 1945-2016*, Monterrey.
- (2019), *La feminización de la LED*, Monterrey.
- DE GARAY, A. y G. DEL VALLE-DÍAZ-MUÑOZ (2012), “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, iii (6), 3-30. Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>> [Fecha de consulta: julio 2020].
- Estadísticas a propósito del... día del abogado (12 de julio)* (2014), Aguascalientes. Recuperado de <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/11/pr/pr0.pdf>> [Fecha de consulta: julio 2020].
- HUERTA MATA, R. M. (2017), “Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México”, en *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 282. Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.21696/rcsl7142017722>> [Fecha de consulta: julio 2020].
- MARTÍNEZ MÉNDEZ, K. I. (2015), *Tienen sexo las profesiones: hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas*, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí.
- PÉREZ HURTADO, L. F. (2009), *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas de derecho y los estudiantes de derecho en México*, México, D. F., UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas & CEEAD.
- ROQUEÑÍ IBARGÜENGOYTIA, M. del C. (2014), “Feminización de la Licenciatura en Ciencia Política en México. ¿Igualdad de oportunidades o inclusión desigual?”, en *Estudios Políticos* (32), 153-173.
- SÁNCHEZ CORTÉS, K. A. (2016), “La feminización de la matrícula en la Educación Superior en México. Aportes desde la sociología de la educación”, en *V Encuentro Latinoamericano de Metodologías de las Ciencias Sociales*, Mendoza, FCPYS-UNCUYO, pp. 1-25. Recuperado de <<http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Sanchez.pdf>> [Fecha de consulta: julio 2020].
- ZABLUDOVSKY KUPER, G. (2015), Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (223), 61-94.
- ZUBIETA-GARCÍA, J. y P. MARRERO-NARVÁEZ (2005), “Participación de la mujer en la Educación Superior y la Ciencia en México”, en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.

Fecha de recepción: 30-4-2019.

Fecha de aceptación: 6-7-2020.

Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro

DANIELA HEIM¹ y MARÍA VERÓNICA PICCONE²

...Debemos tener valentía para aprender del pasado y trabajar por un futuro en el que los principios feministas puedan regir en todos los ámbitos públicos y privados de nuestras vidas. La política feminista pretende acabar con la dominación para que podamos ser libres para ser quienes somos, para vivir vidas en las que abracemos la justicia, en las que podamos vivir en paz. El feminismo es para todo el mundo.

Bell Hooks³

RESUMEN

El artículo analiza la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario como una política de igualdad y establece criterios hermenéuticos que posibilitan la implementación y evaluación de esta perspectiva. Califica de “epistfemicidio” la ausencia de las mujeres –sus conocimientos, vivencias y formas propias de estar, sentir y ver el mundo– en los currículos y los procesos educativos en su conjunto. Indaga en dos de las estrategias propuestas para enfrentar el “epistfemicidio”: la especificidad y la transversalidad de género en el

¹ Universidad Nacional de Río Negro, Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno. Correo electrónico: dheim@unrn.edu.ar.

² Universidad Nacional de Río Negro, CIEDIS, directora de la carrera de Abogacía. Correo electrónico: mpiccone@unrn.edu.ar.

³ Hooks, Bell, *El feminismo es para todo el mundo*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2017, p. 149. Publicado originalmente como *Feminism is for everybody; passionate politics*, Nueva York, South End Press, 2000. Traducción al español realizada por Beatriz Esteban Agustí, Lina Tattiana Lozano Ruiz, Mayra Sofía Moreno, Maira Puertas Romo y Sara Vega González.

currículum universitario. Por último, a partir de los criterios y estrategias de referencia –y a modo de estudio de caso– reflexiona sobre el currículum de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro y su reciente reforma.

PALABRAS CLAVE

Transversalidad - Género - Currículum.

Epistfemicide and gender mainstreaming. Advances in the reform of the Law curriculum of the National University of Río Negro

ABSTRACT

The article analyzes the incorporation of the gender perspective in the university *curriculum* as an equality policy and establishes hermeneutical criteria that make possible the implementation and evaluation of this perspective. It qualifies as “epistfemicide” the absence of women –their knowledge, experiences and proper ways of being, feeling and seeing the world– in curricula and educational processes as a whole. It inquires in two of the proposed strategies to confront the “epistfemicide”: the gender specificity and the gender mainstreaming in the university *curriculum*. Finally, based on the criteria and strategies of reference –and as a case study– it reflects on the curriculum of the Legal career of the National University of Río Negro and its recent reform.

KEYWORDS

Mainstreaming - Gender - Curriculum.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo expone algunos de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación sobre Género y Currículum que las autoras dirigen

en la Universidad Nacional de Río Negro, cuyo objetivo principal es determinar si existe una perspectiva de género en los planes de estudio y los programas de algunas de las carreras dictadas en esta casa de estudios, entre ellas la de Abogacía.⁴

En primer lugar, se abordan los conceptos y criterios hermenéuticos que, en opinión de las autoras, deben considerarse para evaluar la presencia de la perspectiva de género en el currículum universitario. Por último, y a modo de estudio de caso, analiza el plan de estudios y los programas de las asignaturas de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro vigentes, así como la propuesta de cambio de dicho plan, que fue recientemente aprobada.

II. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO: UNA POLÍTICA DE IGUALDAD

La incorporación de la perspectiva de género en el currículum constituye una de las estrategias posibles para alcanzar la igualdad de géneros *en y a través* de la educación superior; es una herramienta de transformación social que busca no solamente equilibrar las relaciones entre los géneros y eliminar las discriminaciones y violencias basadas en el género sino también erradicar el sistema patriarcal.

En tal sentido, la perspectiva de género en el currículum se plantea no solamente como un instrumento para la igualdad sino también como una estrategia contrahegemónica o de resistencia. Entendemos la resistencia, de acuerdo con Bolaños Cubero, como una “categoría fundamental que implica acciones con orientaciones claras en contra de la imposición que oprime y destruye...”, lo que a su vez comporta “no adoptar posturas

⁴ Proyecto UNRN PI 40-C-655 “Perspectiva de género en los currículum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro”. Los objetivos generales de Proyecto son: comprobar la presencia de la perspectiva de género en el plan de estudio de la UNRN; contribuir al conocimiento y comprensión crítica y sistemática de la situación de las carreras de grado de la UNRN, valoradas desde una perspectiva de derechos humanos género-inclusiva y diseñar guías metodológicas y materiales de capacitación para la incorporación de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas de las carreras presenciales que se dictan en la UNRN. Agradecemos la colaboración que nos han brindado en la recolección y elaboración de los datos necesarios para este artículo Agustina Constanzo, Carolina Hermosa, Paz Lambrecht, Ivón Mussi, Mercedes Barcos y María José Paz.

ingenuas o irresponsables al atribuir papeles mesiánicos a la educación, pero sí posibilitar acciones (resistencia) para la liberación y la transformación”.⁵

Un currículum con perspectiva de género propicia una reflexión crítica sobre la sociedad que tiene en cuenta las jerarquías entre los géneros propias de las sociedades patriarcales, la subordinación social de las mujeres y personas pertenecientes al colectivo LGTTTBIQ⁶ y, en definitiva, las múltiples expresiones de las desigualdades, discriminaciones y demás formas de violencias basadas en el género existentes. Visibiliza y reconoce las relaciones asimétricas de poder entre los géneros, su carácter histórico y su transversalidad respecto de otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión... De forma integral con otras categorías de exclusión, un currículum que considere las relaciones de género características del sistema patriarcal imperante tiene “la finalidad de generar procesos transformadores de dichas relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa, justa y pacífica”.⁷

El currículum universitario forma parte de un proceso histórico de negociación/imposición que se traduce en una propuesta político-educativa

⁵ BOLAÑOS CUBERO, Carolina, “Currículum universitario género sensitivo e inclusivo”, en *Ciencias Sociales* 101-102: 71-78, 2003 (III-IV), pp. 73-74.

⁶ Siglas de Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales, *Queers*.

⁷ BOLAÑOS CUBERO, *op. cit.*, pp. 74-75. La categoría de la interseccionalidad se utiliza para dar cuenta de que el género, de la misma manera que otras categorías sociales como la discapacidad, la etnia, la clase, por ejemplo, lejos de ser “naturales” son construidas y están entrelazadas en sus respectivos sistemas de opresión. La teoría de la interseccionalidad sugiere y examina cómo las percepciones cruzadas de relaciones de poder interaccionan en múltiples y a menudo simultáneos niveles. Propone pensar en cada elemento o rasgo de una persona como unido de manera inextricable con todos los demás para poder comprender de forma completa la propia identidad y las relaciones de poder y discriminación que la atraviesan. Este marco puede usarse para comprender cómo ocurre la injusticia sistemática y la desigualdad social desde una base multidimensional. Su conceptualización se adjudica a Kimberley Crenshaw. Ver, entre otras, CRENSHAW, Kimberley, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women”, en *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299. En su genealogía se ubican antecedentes más remotos, como Olympe de Gouges o Sojourner Truth, entre otras, como lo advierte VIVEROS VIGOYA, Mara, en VIVEROS VIGOYA, Mara, “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, en *Debate feminista*, 52 (2016), pp. 1-17.

de articulación y vínculo con proyectos político-sociales más amplios, para formar profesionales en una determinada área o campo disciplinar.⁸

La perspectiva de género en los currículos de educación superior es una deuda pendiente de nuestra democracia, cuya ausencia o insuficiente implementación constituyen un déficit de ciudadanía universitaria, un indicador del estado de la democracia, la sensibilidad social y la justicia existente en nuestras universidades. La perspectiva de género en el *currículum* universitario es un imperativo del derecho constitucional y de los derechos humanos, al tiempo que supone un factor de innovación y cambio educativo.⁹ Para su efectiva implementación se han desarrollado una serie de pautas (criterios hermenéuticos) para la evaluación e implementación de la perspectiva de género en el *currículum* universitario, entre las que se encuentran:¹⁰

⁸ DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998, pp. 3-4.

⁹ ASIÁN CHAVES, Rosario *et al.*, "Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, nro. 24, enero-junio 2015, pp. 35-54, la cita corresponde a la página 38.

¹⁰ En la descripción de las pautas de referencia se tuvieron en cuenta, entre otras, las recomendadas en la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresas e Iniciativa Emprendedora (EIE) del Gobierno Vasco*, elaboradas por Orebe Hezkuntza S. L. y, en su nombre, Fernando Olegui para el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2015 y el *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, cuyas autoras son Ana Buquet De Corleto, Jennifer Cooper e Hilda Rodríguez De Loredó, México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres, 2010, pp. 63-64. Las pautas utilizadas en este trabajo constituyen una versión simplificada de las elaboradas en los citados materiales y adaptada a los objetivos del proyecto de investigación sobre Género y Currículum al que se hace referencia. Hemos esbozado este tipo de propuestas en otros trabajos, entre ellos HEIM, Daniela, *La perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Penal y Procesal Penal. Aportes para su inclusión*, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018 y en *Litigar y juzgar con perspectiva de género. El caso de los femicidios*, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 9, 10 y 11 de mayo de 2019, disponibles [en línea] <<http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar>> [Fecha de consulta: julio de 2020].

- a) Orientar la formación académico-profesional hacia un perfil profesional no sexista.
- b) Promover e incorporar usos no sexistas del lenguaje.
- c) Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la profesión.
- d) Incluir temas de igualdad de géneros/violencias basadas en el género.
- e) Potenciar la elección de bibliografía y otros materiales de estudio que aborden estas temáticas.
- f) Promover un equipo docente igualitario.
- g) Contar con herramientas institucionales para prevenir y detectar las discriminaciones basadas en el género y, en particular, las violencias contra las mujeres y otras violencias basadas en el género.

III. EL ANÁLISIS DE GÉNERO DE LOS CURRÍCULUM: DEL “EPISTFEMICIDIO” A LA TRANSVERSALIDAD

En el análisis de género de los currículos conviven varias tensiones. Por un lado, las que resultan de indagar y evaluar, tanto a través de su ausencia como de su presencia, en qué medida se encuentra incluida la perspectiva de género. Por otro, se trata de diseñar estrategias para la incorporación efectiva de dicha perspectiva. Ninguna de estas tareas resulta sencilla, no solamente porque exigen incorporar conocimientos, experiencias y sujetos de saber tradicionalmente excluidos, sino porque se trata de saberes, experiencias y sujetos que han sido históricamente deslegitimados por la comunidad científica y porque, a su vez, dichos saberes y experiencias resultan sumamente diversos, del mismo modo que lo son las mujeres de las que provienen.

La ausencia de las mujeres en los currículos y los procesos educativos en su conjunto —no sólo la ausencia de mujeres concretas, sino también la ausencia de sus conocimientos, vivencias y formas propias de estar, sentir y ver el mundo— constituye, a nuestro modo de ver, un “epistfemicidio”. El “epistfemicidio” sería una variante de aquello que Boaventura de Sousa Santos ha calificado como “epistemicidio”, esto es, la destrucción de las formas diversas y no hegemónicas del

conocimiento.¹¹ En el caso del “epistfemicidio” implica, en esencia, no solamente la exclusión de las mujeres de los proyectos educativos (el patriarcado epistemológico), sino su negación como productoras y transmisoras de un conocimiento científico propio.

En la tarea de desarrollar metodologías para revelar de qué forma se ha construido y perdurado el “epistfemicidio” el feminismo ha invertido gran cantidad de energía. La reconocida jurista feminista Alda Facio, sobre la base de las experiencias y saberes de sus maestras predecesoras y contemporáneas (entre ellas, Margrit Eichler), ha realizado una intensa labor de conceptualización y sistematización de las diferentes metodologías que posibilitan desenmascarar el patriarcado epistemológico. Elaboradas para trabajar en el del Derecho y de su enseñanza (aunque también pueden ser aplicadas en otras disciplinas), las citadas categorías nos guían en el trazado de un mapa bastante preciso de la ruta a seguir para analizar y transformar los límites de un currículum para que el Derecho y su enseñanza adquieran una perspectiva de género.

De acuerdo con Alda Facio, las distintas formas en que se manifiesta el sexismo jurídico son, entre otras: el androcentrismo, el dicotismo sexual, la insensibilidad al género, la sobregeneralización, la sobreespecificidad, el doble parámetro (doble estándar), el deber ser de cada sexo y el familismo: a) El androcentrismo: significa tomar a los varones como parámetro de lo humano. Sus formas extremas son la ginopia (imposibilidad de ver a las mujeres y sus experiencias) y la misoginia (el odio o el desprecio hacia lo femenino o hacia lo que las mujeres representan). b) El dicotismo sexual: consiste en tratar a los sexos como diametralmente opuestos. c) La insensibilidad al género: ignora la variable sexo/género

¹¹ Boaventura De Sousa Santos ha ido desarrollando este complejo concepto a lo largo de varias de sus obras, aquí nos referimos, en particular, a su libro: *Descolonizar el saber, reintentar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce, 2010. De acuerdo con Grosfoguel, es una de las formas que adquiere el “racismo/sexismo epistémico” presente en las universidades occidentalizadas en las cuales el conocimiento producido por las mujeres (occidentales y no-occidentales) también es inferiorizado y marginado del canon de pensamiento. Ver: GROSFOGUEL, Ramón, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, en *Tabula Rasa*, 2013, nro. 19, Bogotá, Colombia, 2013, pp. 31-58, la cita corresponde a la p. 35.

como socialmente importante o válida. d) La sobregeneralización: implica analizar las conductas masculinas y presentar los resultados como válidos para ambos géneros. e) La sobrespecificidad: señala como específico de un sexo algunas necesidades, actitudes y/o intereses. f) El doble parámetro o doble estándar: valora de forma diametralmente opuesta una misma conducta, dependiendo del sexo de quien la ejecute. g) El deber ser de cada sexo: parte de la idea de que hay conductas, características, actitudes, funciones o roles apropiados para las personas dependiendo de su sexo. h) El familismo: supone que mujer y familia son sinónimos; extiende la idea de que las funciones sociales de las mujeres reflejan sus funciones biológicas vinculadas a la posibilidad de engendrar, parir y amamantar.¹²

Analizar los currículos universitarios desde una perspectiva de género implica, por un lado, revelar la presencia de estas características y, por otro, desarrollar las estrategias de la transversalidad y la especificidad, que fueron pensadas, entre otras, para erradicar el “epistfemicidio” y superar el patriarcado educativo.

IV. TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO Y ESPECIFICIDAD: ENTRE LAS ASPIRACIONES TEÓRICAS Y LA REALIDAD DE LA PRÁCTICA

La transversalidad y la especificidad de género se presentan como estrategias transformadoras para incorporar contenidos transversales y disputar las hegemonías tradicionales/patriarcales en los campos epistémicos, metodológicos, pedagógicos y didáctico de los currículos, que denuncian, entre otras, el androcentrismo que los ha caracterizado.

Desde el periodo de transición democrática que se inauguró en nuestro país a partir de 1983, las distintas expresiones de los movimientos feministas, de mujeres y de la diversidad y la disidencia sexual y de género se han ido abriendo paso en el ámbito universitario y han crecido exponencialmente.

¹² FACIO, Alda, *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, ILANUD, San José de Costa Rica, 1992, y “Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley”, en *Otras Miradas*, vol. 4, nro. 1, junio 2004.

El dictado de cursos específicos de grado y posgrado sobre temas de género que se viene dando en los últimos treinta años,¹³ así como los más recientes desarrollos de protocolos de actuación/intervención frente a las violencias basadas en el género, la creación de programas de género y el incipiente diseño de planes de igualdad en las universidades argentinas (particularmente en las públicas), han ido conformando una agenda política feminista tendencialmente global que persigue –con diferentes grados de avances según el contexto en el que se produzcan– una transformación profunda del sistema educativo superior argentino a través de la incorporación de la perspectiva de género no solamente en las tareas académicas de docencia, investigación y extensión, sino en la gestión y la cultura institucional de nuestras casas de estudio.

Con la creación (en 2015) de la “Red Interuniversitaria por la igualdad de género contra las violencias”, la posterior incorporación de dicha Red al Consejo Interuniversitario Nacional¹⁴ y la proliferación de redes de profesoras e investigadoras con perspectiva de género a lo largo y ancho del país, el activismo feminista se ha instalado en las universidades con una agenda que pretende ser integral y busca extender las políticas feministas más allá de las ofertas académicas sobre temas de género y violencias contra las mujeres¹⁵ y pasar al terreno de políticas institucionales de mayor alcance. Para que esta tarea sea exitosa se requiere no

¹³ Una de las pioneras –la Cátedra de Introducción a los Estudios de Género de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, fundada y conducida hasta 2014 por Ana María Fernández y que desde entonces está a cargo de Débora Tajer– acaba de conmemorar sus primeros 32 años de existencia.

¹⁴ En mayo del 2018 se conformó la Red Universitaria de Género (RUGE) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Para mayor información ver <<https://www.cin.edu.ar/primer-encuentro-de-la-red-universitaria-de-genero/>> [Fecha consulta: 15-4-2019].

¹⁵ Este tipo de construcción ganó terreno de forma más acelerada durante 2018, cuando el debate sobre la legalización del aborto en nuestro país expresó como tal vez nunca antes en nuestra historia el potencial, la capacidad de organización y la solidez de las estrategias políticas de los feminismos para impulsar sus propuestas de políticas públicas; un debate que contó con una vasta representación de mujeres provenientes de todos los rincones del país, plural con respecto no sólo a sus pertenencias a espacios de militancia feminista sino también a partidos políticos, origen económico-social y profesional y en la que las académicas, junto con otros colectivos (el de las actrices, por ejemplo), tuvieron un rol destacado.

solamente una conciencia clara con relación al contexto reproductor de desigualdades y discriminaciones en el que se da curso a las acciones educativas, sino también sobre las posibilidades y limitaciones de las medidas orientadas a transformar esas realidades.

Desde hace décadas se viene discutiendo si la formación en género es materia de asignaturas específicas o de educación transversal.¹⁶ Las primeras acciones dirigidas a incorporar la perspectiva de género en los currículums universitarios de nuestro país se expresaron en una oferta caracterizada por el dictado de asignaturas específicas (en adelante, estrategia de especificidad). En los últimos años, mientras se ha ampliado notoriamente la cantidad de estos cursos se fue abriendo paso el debate sobre la transversalidad y la forma de implementarla. En el campo de la enseñanza del Derecho, como se verá más adelante, estos debates son más recientes¹⁷ y todavía no han sido incorporados cabalmente a los estándares de acreditación de las carreras de Abogacía.

El concepto de transversalidad está vinculado con los contenidos transversales de la carrera, esto es, aquellos que recogen líneas de confluencia y elementos comunes del contexto cultural y que exigen una corresponsabilidad de la comunidad educativa, de modo tal que impregnen toda la vida del centro educativo y de su entorno social.¹⁸ Este mismo autor, en idéntico sentido que lo hacen Pujol Villalonga,¹⁹ a los que refiere en su obra, considera que la transversalidad tiene como característica esencial la de jugar un papel clave en la consideración curricular de la complejidad, que “implica un cambio de perspectiva mucho más amplio, que afecta a la misma visión del mundo y de la ciencia y, en consecuencia, a la selección de contenidos y su jerarquización y estructuración”.²⁰

¹⁶ ASIÁN CHAVES, Rosario *et al.*, *op. cit.*

¹⁷ Recientemente se incorporaron módulos de género como contenidos transversales en los materiales elaborados por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Ver, entre otros, Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, *El Derecho y la construcción de una ciudadanía democrática, pluralista e inclusiva*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2017.

¹⁸ YUS, Rafael, *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, 2ª ed., Graó, Barcelona, 1998, p. 4.

¹⁹ PUJOL VILLALONGA, Rosa María, “Integración dels eixos transversals en el currículum”, en *Guix*, 213/214, 1995, pp. 7-16.

²⁰ YUS, Rafael, *op. cit.*, p. 6.

La “transversalidad de género” incorpora, junto con la idea de complejización, una categoría fundamental: la de *mainstreaming* de género. Se trata de una categoría adoptada en la Plataforma para la Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres de Naciones Unidas que se celebró en Pekín en 1995, para dar cuenta de “la organización, la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas, por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas”,²¹ incluidas las políticas educativas.

La transversalidad de género en la currícula universitaria significa, en consecuencia, promocionar una política activa y visible del *mainstreaming* de género, lo cual supone, a su vez, la necesidad de introducir saberes y experiencias (los de género), “que no están localizados en un punto fijo sino que activan a otros saberes mediante vínculos y tránsitos transversales entre individuos o grupos”.²²

La estrategia de la transversalidad de género en la educación superior es, en síntesis, una estrategia para desarrollar una política educativa que atienda a la categoría de género como una corriente dominante (*mainstreaming*) y prioritaria. Tiene por objetivo introducir el género como categoría epistemológica y expandirla “hasta límites insospechados; esto es, como estrategia de difusión que critica el modo como las asignaciones socioculturales, con fundamento en su sexo biológico, han construido el ser varones o el ser mujeres”.²³

Es una categoría para erradicar el “epistfemicidio”, cuyo potencial se extiende también a las discriminaciones y todas las variadas, cambiantes y siempre renovadas modalidades de violencias contra las mujeres en todos los niveles de la educación y, en particular, en el universitario.

²¹ LOMBARDO, Emanuela, “El mainstreaming: la aplicación de la transversalidad de género en la Unión Europea”, en *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, vol. 13, 2003, pp. 6-11, la cita corresponde a la página 7.

²² MUNÉVAR, Dora I. y Marta L. VILLASEÑOR, “Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes”, en *La Ventana*, nro. 21, 2005, pp. 44-68. La cita corresponde a la página 45.

²³ MUNÉVAR y VILLASEÑOR, *op. cit.*, p. 45.

La transversalidad de género en el *currículum* interpela al sistema educativo como parte del sistema de jerarquías basado en privilegios masculinos y subordinación femenina que ha conformado la dominación patriarcal en un sentido que no sólo visibiliza y reconoce el “epistfemicidio” y las relaciones asimétricas de poder entre los géneros en el marco de las sociedades patriarcales, su carácter histórico y su presencia transversal con respecto a otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión..., sino que se expresa en contra de la exclusión epistemológica de género, y de la subordinación sexual/de género presente en la educación superior y clama por su erradicación. Al mismo tiempo, la transversalidad de género opera como un antídoto muy potente frente al androcentrismo, el dicotismo sexual, el sexismo, la insensibilidad al género, la sobregeneralización, la sobreespecificidad, el doble estándar, el deber ser de cada sexo y/o el familismo propios de los sistemas educativos patriarcales.

La transversalidad de género fue reconocida en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998.²⁴ En su art. 4º (*Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres*) establece de manera expresa que no solamente reviste una prioridad urgente la superación de las desigualdades en el acceso de las mujeres a la educación superior, sino que se deben incrementar los esfuerzos para eliminar los estereotipos fundados en el género en la educación superior, además de que se debe tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa y cuantitativa de las mujeres en todos los niveles y disciplinas e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones. El mismo artículo prescribe que “han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer)”. Se trata de una de las metas fundamentales de un plan de transformación de la educación superior que todavía encuentra profundos obstáculos para su implementación.

No hemos encontrado investigaciones de carácter cuantitativo y exhaustivo a nivel nacional que den cuenta de la existencia, en nuestro

²⁴ UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), 9-10-98.

país, de la vasta oferta de contenidos específicos de género en la educación universitaria.²⁵ Producir estos datos excedería los límites de nuestro estudio, pero sí hemos podido constatar que dicha oferta se expresa, en forma generalizada, en programas y asignaturas de posgrado (doctorados, maestrías, diplomaturas y especializaciones), así como en asignaturas de grado y que, entre estas últimas, predomina la modalidad electiva (cursos o asignaturas que no forman parte del plan de estudios troncal obligatorio pero que constituyen contenidos curriculares necesarios para obtener un título universitario).²⁶ Esto es, prevalece la estrategia de la especificidad. Presentes desde la transición democrática, las materias específicas sobre temáticas de género han ganado terreno en los últimos años, en los que han proliferado innumerable cantidad de cursos, seminarios, jornadas, congresos, talleres para reflexionar, difundir, debatir y poner en tensión la categoría de referencia y su infinidad de impactos en el campo socioeconómico, del Derecho, de la salud, de la educación, entre otros.

Los cursos específicos dispersos en diferentes carreras de grado y actividades de investigación y extensión universitaria se conjugan con la existencia de algunos posgrados que se dictan en diversas universidades nacionales. Si se tiene en cuenta la cantidad de universidades existentes,²⁷ el número de estos posgrados es escaso. De acuerdo a los datos publicados por la CONEAU, actualmente se dictan nueve (9) posgrados sobre temas de género acreditados ante dicho organismo: un (1) doctorado; cuatro (4) maestrías y cinco (5) especializaciones.²⁸ Salvo la maestría

²⁵ Sin perjuicio de la existencia de proyectos de investigación que tengan entre sus objetivos efectuar un relajamiento de este tipo, lo cierto es que, en estos momentos, se está realizando este trabajo a través de la RUGE.

²⁶ Esto sucede también entre las ofertas de posgrados no específico de género que incluyen asignaturas de género. Entre ellos citamos, a modo de ejemplo, la Maestría en Políticas Públicas y Gobierno de la Universidad Nacional de Río Negro, que ofrece como asignatura electiva el seminario "Las políticas públicas en perspectiva de género".

²⁷ Según datos publicados en 2017, "el sistema universitario argentino está integrado por un total de 131 instituciones, de las cuales 66 son de gestión estatal (61 nacionales y 5 provinciales) y 65 son privadas"; ver *Creación de instituciones universitarias privadas. La labor de la CONEAU 1996-2016*, Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, 2017, p. 14.

²⁸ Se trata del Doctorado en Estudios de Género, Universidad Nacional de Córdoba; la Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad Nacional de Luján;

que se dicta en la Universidad Nacional del Comahue, el resto de las universidades en las que se cursan estos posgrados corresponden a los CPRES²⁹ metropolitano y centro, lo que agrega, a la escasez en la oferta, la característica de un gran desequilibrio regional en el que se produce esa formación.

V. EL SUSTENTO NORMATIVO DE LA IGUALDAD DE GÉNEROS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y ALGUNAS MUESTRAS DE SU INCUMPLIMIENTO

La perspectiva de género en el currículum es, como se dijo, una estrategia para la igualdad de géneros en la educación superior, cuyo asien- to normativo es variado y extenso. Encabezado por la CEDAW³⁰ (art. 75, inc. 22 de la CN), nuestro sistema legal cuenta con una gran cantidad de normas que reconocen expresamente derechos a las mujeres y a la comunidad LGTTTBIQ.³¹

la Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género, Universidad Nacional del Comahue; la Maestría en Poder y Sociedad desde la problemática del Género, Universidad Nacional de Rosario; la Maestría en Género, Sociedad y Políticas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; la Especialización en Intervenciones Transdisciplinarias en Violencia Familiar y de Género (UBA); la Especialización en Abordaje de las Violencias Interpersonales y de Género, Universidad Nacional de La Plata; la Especialización en Comunicación Social, Periodismo y Género, Universidad Nacional de La Plata; la Especialización en Género, Políticas Públicas y Sociedad, Universidad Nacional de Lanús y la Especialización en Estudios y Políticas de Género de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. No se han incluido los posgrados que hacen referencia a alguna mención en género, como la Maestría en Sociología Jurídica con orientaciones en: Penal y Criminología; Organizaciones gubernamentales y en Familia y Género de la Universidad Nacional de La Plata (bajo esta última denominación y universidad, existen una presencial y otra a distancia) y otros sobre Derecho de Familia, Derecho Penal o Derechos de la Infancia y Juventud, por ejemplo, que contienen módulos o asignaturas donde se abordan algunos temas desde una perspectiva de género. Tampoco se incluyen aquí los posgrados en proceso de acreditación, como es el caso de la “Especialización en Estudios de Género para la Intervención Profesional” de la Universidad Nacional de Río Negro.

²⁹ Sigla de Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).

³⁰ Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés: Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women).

³¹ La Comisión para la Elaboración de un Plan de Igualdad de Géneros de la Universidad Nacional de Río Negro ha elaborado un Plan de Igualdad de Género (en adelante,

La propia Ley de Educación Superior (en adelante, LES) establece en su art. 2º que “La responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, implica (...). Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualmente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”. También en su art. 4º, por citarlo a modo de ejemplo, dispone la obligación de incorporar la perspectiva de género en los currículums universitarios, en cuanto establece, entre otras, la obligación del Estado de “Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades”.³²

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (órgano de seguimiento de la CEDAW, en adelante Comité) en su Séptimo Informe Periódico de Argentina³³ –al tiempo que observó “la falta de aplicación efectiva del amplio marco legislativo para el adelanto de la mujer en el Estado parte, que ha dado lugar a una discriminación de facto contra la mujer en esferas como la participación en la vida política y pública, la educación, el empleo, la salud, la vivienda y el acceso a la tierra” (Observación 10a), entre otras– llamó la atención

Plan). El plan –cuya descripción supera el objeto de este artículo– en estos momentos está en etapa de discusión en los tres consejos superiores y se espera se apruebe –con reformas menores a la propuesta original– en el mes de julio de 2019, por parte del Consejo de Programación y Gestión Estratégica de la Universidad (CPyGE). Sin perjuicio de la discusión global en los consejos superiores de todas las propuestas incorporadas al Plan, algunas de las acciones propuestas, en el ínterin, ya han sido aprobadas de forma independiente, como las Becas para personas de identidad “trans” y la adhesión a la Ley 27.499, denominada Ley “Micaela” (respecto de esta última, el Consejo Interuniversitario Nacional había resuelto, en el Acuerdo Plenario nro. 1076/2019, realizado en Córdoba el 8 de abril de 2019, adherir “a la organización de la capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres prevista en la Ley nro. 27.499 ‘Ley Micaela’”). En el caso de la UNRN, se adhirió a la ley de referencia través de la Resolución CPyGE 032/2019.

³² La redacción de los citados arts. 2º y 4º de la Ley de Educación Superior (24.521 y mods.) corresponde a la modificación introducida por la Ley 27.204, sancionada el 28 de octubre de 2015, ya que en la ley original de 1995 no hay ninguna referencia al género.

³³ Disponible [en línea] <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/402/18/PDF/N1640218.pdf?OpenElement>> [Fecha de consulta: 20-5-2019].

respecto de la prevalencia de estereotipos de género en la educación y la necesidad de su erradicación.

En ese sentido, en 2010 el Comité ya había recomendado “...que se impartan cursos obligatorios sobre género al profesorado en todos los niveles del sistema de enseñanza, en la totalidad del país y en todas las provincias y municipalidades y a adoptar estrategias concretas para hacer frente a la cultura patriarcal predominante”.³⁴ En la misma oportunidad, también había instado a nuestro país a implementar capacitaciones en cuestiones de género para todas las personas involucradas en el sistema de justicia y particularmente se expidió con respecto a la necesidad de que los y las operadores del sistema de justicia, incluyendo jueces/as, abogados/as, fiscales/as y defensores/as³⁵ públicos, conozcan los derechos de la mujer y las obligaciones del Estado de acuerdo a la Convención, sin olvidar el establecimiento de mecanismos para comprobar los resultados del trabajo desarrollado en ese sentido.³⁶

Son numerosas medidas y acciones que se vienen desarrollando desde diferentes ámbitos para saldar las deudas pendientes de nuestro país con una democracia de género y para la remoción de los estereotipos y discriminaciones sexistas que prevalecen en tantas áreas de nuestra vida social y, como hemos avanzado, las universidades argentinas vienen realizando una intensa labor para cumplir con las responsabilidades que les exige la normativa, pero lo cierto es que muchas de las obligaciones estatales relacionadas con la igualdad de géneros en el ámbito de la educación superior no han sido cumplidas, así como tampoco se ha hecho en el contexto científico en su conjunto. Es notorio, entre otros, el gran desequilibrio que existe en la representación de varones y mujeres en los cargos jerárquicos en ciencia y tecnología. Según los datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el 89,5

³⁴ Ver página 8 del informe publicado [en línea] <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8408.pdf>> [Fecha de consulta: 20-5-2019].

³⁵ El femenino en la redacción nos pertenece.

³⁶ PICCONE, María Verónica, “Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía”, en BERTOLÉ, Cecilia, Lucía COLOMBATO y Helga LELL (comps.), *Actas del II Congreso Nacional de Derecho, en homenaje a Jorge Cañón*, los días 4 y 5 de octubre de 2018, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam.

de las autoridades en organismos de ciencia y tecnología son varones.³⁷ Casi el mismo porcentaje de varones están a cargo de las Universidades de gestión estatal que integran el Consejo Interuniversitario Nacional (89%³⁸).

VI. LAS CARRERAS DE ABOGACÍA Y SU PROCESO DE ACREDITACIÓN

La Ley de Educación Superior (LES) 24.521 y modificatorias³⁹ establece que las instituciones universitarias son responsables exclusivas de otorgar los títulos de grado (art. 40), para su validez nacional requiere el reconocimiento oficial de la cartera educativa nacional⁴⁰ (art. 41).

La LES distingue entre títulos comprendidos en el art. 43, relativos a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes y los títulos correspondientes a las restantes carreras (art. 42).

Sin perjuicio de que en todos los casos son las universidades las que aseguran la competencia de los/as profesionales, el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, determina la incorporación de los títulos al art. 43 y las correspondientes actividades profesionales reservadas a ellos. Esta incorporación exige que las carreras cumplan con los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos entre los citados organismos, así como el sometimiento periódico al proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

³⁷ Disponibles [en línea] en la página web del Ministerio: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/sact/cargos-jerarquicos> [Fecha de consulta: 2-6-2019].

³⁸ Elaboración propia sobre la base de la información disponible en la página web del Consejo Interuniversitario Nacional: disponible [en línea] <<https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/>> [Fecha de consulta: 2-6-2019].

³⁹ En adelante LES. En los casos en que el contenido de la ley citado provenga de alguna de las leyes que la modificaron, lo indicaremos.

⁴⁰ En el texto de la Ley: Ministerio de Cultura y Educación; actualmente Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

La incorporación de los títulos al régimen de este artículo se postula como restrictiva, pero han ido aumentando las carreras involucradas. En este marco, la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación⁴¹ aprobó “los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de Abogado, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título...”

El proceso de acreditación buscar discernir –en cada una de las universidades que dictan la carrera– un determinado nivel de calidad educativa. Los anexos de la resolución ministerial detallan los contenidos curriculares básicos que deben respetar las carreras (Anexo I), la carga horaria mínima (Anexo II), los criterios de intensidad de la formación práctica aplicables (Anexo III), las actividades profesionales reservadas al título de abogado (Anexo V) y los estándares para la acreditación de las carreras de Abogacía en cinco categorías: 1) contexto institucional; 2) formación y plan de estudios; 3) cuerpo académico; 4) estudiantes y graduados, y 5) recursos e infraestructura (Anexo IV).⁴²

Es de interés señalar que el contenido de la resolución y, fundamentalmente sus anexos, han sido debatidos a lo largo de varios años, sobre todo en el ámbito del Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales y, también, del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y, además, han recibido aportes de la Secretaría de Políticas Universitarias –y, entendemos, del propio Consejo Universitario Nacional– por lo que pueden ser considerados como producto de un relativo consenso entre personas responsables de la gestión universitaria de las escuelas de Derecho. Abordarlos en forma global excede en mucho el objeto de este trabajo, pero hay una serie de cuestiones que consideramos deben mencionarse ya que se hallan en relación directa con la aplicación de las pautas para la evaluación e incorporación

⁴¹ Resolución del Ministerio de Educación 3401-E/2017: Incorporación del título de Abogado como carrera de interés público en los términos del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, aprobada el 8-9-2017, publicada en el B. O. el 13-9-2017. Utilizamos la publicación realizada en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 15, nro. 30, 2017, Buenos Aires, pp. 251-271.

⁴² Resolución 3401-E/2017, *op. cit.*, pp. 254-255.

de la perspectiva de género en el *currículum* universitario que utilizaremos en el apartado siguiente.⁴³

En primer lugar, el título aparece exclusivamente nombrado en masculino: “Abogado”, lo que reitera la tradicional y persistente ginopia, recrudescida en el marco de la feminización de la enseñanza universitaria.⁴⁴

En relación con la inclusión de temas de igualdad de géneros/violencias basadas en el género, existen pocas referencias. Ellas aparecen dentro de los contenidos mínimos de la materia Derechos Humanos (Área Derecho Público), en donde también se mencionan los “derechos de las personas con discapacidad”⁴⁵ y en los contenidos asociados a Derecho de Familia que se enuncian en el *item* como “Violencia doméstica”. De la lectura completa de la resolución surge, sin embargo, que no se manifiesta una preocupación, al menos expresa, por las discriminaciones basadas en el género, ni tampoco por la existencia de una violencia estructural hacia las mujeres, que es el sustrato de la violencia “doméstica”. De hecho, consideramos que el enunciado “violencia doméstica”, pensado para estándares aprobados en 2017, denota una mirada alejada de los postulados feministas —que desde hace tiempo han dejado de hablar

⁴³ En el apartado II de este trabajo “II. La perspectiva de género en el currículum universitario: una política de igualdad”, nos hemos referido a las pautas para la implementación de la perspectiva de género en el *currículum* universitario, a las que remitimos. Debemos señalar también que, aunque el contenido de la resolución es determinante en la acreditación, no constituye en sí mismo un plan de estudios.

⁴⁴ Nos hemos referido a esta cuestión en PICCONE, María Verónica, “Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía”, en *Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica: “La sociología jurídica frente a los procesos de reforma en América Latina”*, realizado el 5, 6 y 7 de septiembre de 2018, Facultad de Derecho (UBA), Buenos Aires, Argentina, pp. 1051-1063.

⁴⁵ La referencia a otro-as sujetos excluidos del proyecto jurídico de la modernidad está completamente ausente, entre ellos los pueblos originarios. Debemos señalar que el contenido “género” aparece recién en los últimos años. Por ejemplo, en el documento *Aportes al diseño de estándares para la acreditación de la carrera de abogacía: contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, alcances de título*, fechado en 2012 del Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho, el contenido no aparece. Ese documento permite tener una vaga noción del recorrido de las discusiones. Está disponible en la página del Consejo Interuniversitario Nacional <<https://www.cin.edu.ar/descargas/asuntosacademicos/art.%2043/ABOGACIA/30-06-12%20Abogacia%20-%20estandares.pdf>> [Fecha de consulta: 15-4-2019].

de la violencia doméstica como sinónimo de violencia de género— y confluyen, más bien, en un sesgo “familista”, que reduce las violencias contra las mujeres a la violencia en el ámbito familiar.⁴⁶

Finalmente, siendo que una de las cuestiones más ponderadas como positivas de la inclusión de la carrera en el art. 43 de la LES es la intensificación de la enseñanza práctica, no se han visibilizado las particularidades de los sujetos que pueden resultar involucrados en una “situación de hecho”,⁴⁷ por lo que presuponemos otro caso de sobregeneralización, en los términos descritos por Alda Facio.⁴⁸ Es decir, no hay rastros de que se hayan integrado a la resolución los saberes de las mujeres y sus aportes al desarrollo de la profesión.

En las cuestiones contenidas en el Anexo IV,⁴⁹ debe señalarse que entre las pautas que determinan la composición del cuerpo docente no se establece ningún criterio sobre la composición de género del mismo y, finalmente, en el ítem recursos e infraestructura, en ningún momento se evalúa si en las bibliotecas se utilizan bibliografía o material de estudio que aborden temas referentes a los estudios de género y la no discriminación de las mujeres.

Esta lectura fugaz de los estándares nos habilita a sospechar que los resultados preliminares referentes a nuestro caso son un ejemplo de una realidad que excede a la carrera estudiada y su contexto. El perfil de los y las egresado/as no es analizado porque, a nuestro entender, es determinado por cada universidad sobre la base de las pautas analizadas, lo que permite anticipar su sesgo de género.

⁴⁶ Ver, entre otras: FACIO, Alda, “Accés a la justícia, dret i familisme”, en BODELÓN, Encarna y Pilar GIMÉNEZ, *Construint els drets de les dones: dels conceptes a les polítiques locals*, Barcelona, Diputació de Barcelona, Àrea d'Igualtat i Ciutadania, 2008, pp. 185-218; BODELÓN, Encarna, “La violencia contra las mujeres y el derecho no androcéntrico: pérdidas en la traducción jurídica del feminismo”, en LAURENZO, Patricia, María Luisa MAQUEDA y Ana RUBIO (coords.), *Género, Violencia y Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008, pp. 275-299, y HEIM, Daniela, *Mujeres y acceso a la justicia*, Buenos Aires, Didot, 2016.

⁴⁷ Resolución 3401-E/2017, *op. cit.*, p. 264. Corresponde al Anexo I de la Resolución, “Contenidos curriculares para la formación práctica”.

⁴⁸ La misma ausencia se percibe en los “Criterios de intensidad de la formación práctica” (Resolución 3401-E/2017, Anexo 3). Para el concepto de sobregeneralización puede consultarse FACIO, *op. cit.*

⁴⁹ Resolución 3401-E/2017, *op. cit.*

VII. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE ABOGACÍA. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO

La Universidad Nacional de Río Negro es una de las más jóvenes del país. Se creó hace doce años, a través de la Ley 26.330.⁵⁰ La incorporación de Abogacía a su oferta académica se produjo en 2010, a instancias de las autoridades de la Sede Atlántica, con asiento en Viedma (ciudad capital de la Provincia de Río Negro), a partir del análisis de las necesidades de dictado de programas que se vinculen con los problemas de la sociedad y los ámbitos públicos.⁵¹

En marzo de 2011 comenzó el dictado de clases y en 2018 ingresó al proceso de acreditación mencionado en el acápite anterior. En la víspera de ese proceso, las autoridades de la carrera y de la universidad consideraron oportuno proponer una modificación de su novel plan de estudios, lo que generó un nuevo proyecto de trabajo y un renovado interés de las autoras del presente por indagar acerca de las potencialidades de ese interesante momento para la incorporación de la perspectiva de género en el nuevo plan y los programas de estudio, dado que todos estos acontecimientos coincidieron con el diseño y posterior puesta en marcha del proyecto de investigación sobre Género y Currículum del que, parcialmente,⁵² da cuenta esta publicación.

En lo que sigue se explicarán, en resumida síntesis, algunos detalles del análisis de ambos planes (el originario y el que surgió como resultado de la propuesta de reforma), desde el punto de vista, claro está, de la perspectiva de género. A tal fin se tendrán en cuenta las pautas

⁵⁰ Su primer estatuto provisorio fue aprobado por Resolución 1597/2008 del entonces denominado Ministerio de Educación (actualmente la cartera se llama "Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología").

⁵¹ El entonces Rector-organizador de la Universidad, en uso de las atribuciones del art. 49 de la Ley 24.521, dispuso la creación de la carrera de Abogacía el 1-11-2010, mediante Resolución 1282/2010.

⁵² Parcialmente, no sólo porque la investigación no está concluida sino también porque aquí se hace referencia a algunos de los resultados obtenidos con respecto a la carrera de Abogacía, pero como se anticipó, se trabaja sobre todas las carreras de grado de la universidad, en cuanto a sus planes de estudio y se espera profundizar la indagación en veinte carreras diversas a través del análisis de programas de materias y entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes.

mencionadas en el apartado II, *in fine*, de este trabajo, esto es: a) si la formación académico-profesional está orientada hacia un perfil profesional no sexista; b) si se promueve y/o incorporan usos no sexistas del lenguaje; c) si se integran los saberes de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la profesión; d) si se incluyen temas de igualdad de géneros/violencias basadas en el género; e) si se potencia la elección de bibliografía y otros materiales de estudio que aborden estas temáticas; f) si se promueve un equipo docente igualitario, y g) si se cuenta con herramientas institucionales para prevenir y detectar las discriminaciones basadas en el género y, en particular, las violencias contra las mujeres y otras violencias basadas en el género. Con respecto a este último punto cabe señalar que no lo incluiremos en el análisis porque excede los objetivos del proyecto de nuestro proyecto de investigación pero aclaramos, sin embargo, que la UNRN cuenta con un instrumento: el “Protocolo para la actuación en situaciones de violencias directas e indirectas basadas en el género”,⁵³ que rige a nivel de toda la universidad.

A. EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

El plan de estudios actualmente en vigencia⁵⁴ posee muchos puntos destacables, pero muy pocos de ellos vinculados con la perspectiva de género, de acuerdo con las pautas de análisis señaladas.

Para la elaboración del plan el entonces rector-organizador creó una comisión integrada por 4 varones que formularon aportes. En el proceso final se sumó una mujer al trabajo, aunque no a la comisión, quien se desempeñó como primera coordinadora de la carrera.⁵⁵ El plan nació,

⁵³ Aprobado el 27-6-2017, por Resolución del Consejo Superior de Programación y Gestión Estratégica 031/2017. Se aplica en las tres sedes de la universidad, en todas sus carreras y localizaciones.

⁵⁴ Aprobado por el Ministerio de Educación mediante Resolución 922/2012 del 22-6-2012. La resolución del ministerio, podríamos decir, constituye una versión reducida del desarrollo completo del plan contenido en la Resolución rectoral 1282/2010. La Resolución rectoral 1079 del 14-7-2011 corrige un error material en la suma de horas total de la carrera.

⁵⁵ Hablamos de María Verónica Piccone, una de las autoras del presente trabajo. Desde su punto de vista, la investigación en curso supone una reflexión crítica sobre sus propias posibilidades de intervención en el citado proceso.

sin perjuicio de la presencia de una mujer como primera coordinadora, con un sesgo fuertemente androcéntrico, que prevalece — como se verá — más allá de los usos del lenguaje, de los contenidos de la malla curricular, la bibliografía, etc., y ése encuentra particularmente asentado en el mapa de los cargos docentes de mayor jerarquía.

Tiene un total de cincuenta (50) materias pero — por una serie de particularidades del momento fundacional en que se aprobó, cuyo análisis supera los objetivos de este trabajo — se impuso el criterio de que siete (7) de esas materias resulten ajenas al específico campo jurídico.⁵⁶

1. *EL PERFIL PROFESIONAL*

En cuanto al “perfil del abogado”, el plan menciona entre otras la “Capacidad para reconocer las necesidades sociales en relación con las transformaciones del Derecho en un contexto de Estado social y democrático de Derecho y de compromiso con la promoción de los Derechos Humanos” y la “Habilidad para analizar críticamente el sistema jurídico e incentivar el interés por la investigación”, sin embargo no se enuncian esas necesidades ni se ensayan posibles críticas al sistema jurídico, ni siquiera las referidas a las dificultades para acceder a la justicia de los sectores más vulnerables. En este sentido, si ensayásemos una crítica más allá de la perspectiva de género, señalaríamos la poca visibilidad de la politicidad, tanto del Derecho como de la enseñanza. Es cierto que, al referirse a la formación disciplinar específica, se habla de la “...interpretación del derecho como un constructo y como un campo de tensión en el que se juegan fuertes disputas políticas, económicas, sociales y culturales”,⁵⁷ pero estas no son identificadas. Señalamos esto porque consideramos que los feminismos, y los jurídicos particularmente, más allá de sus múltiples matices, tienen en cuenta en su epistemología, no a

⁵⁶ Se trata de asignaturas referidas a herramientas destinadas a facilitar el desempeño en la vida universitaria de los y las estudiantes, entre ellas: Taller de Lectura y Escritura Académica, Resolución de Problemas, cuatro niveles de inglés, Talleres TIC's. Aunque algunas podrían tener una orientación específica, no es ese su perfil. Son dictadas en base a programas y por docentes para todas las carreras de la universidad que las contemplan en sus planes de estudio. No forman parte de los estándares de la carrera y, como se verá, no se contemplan en el nuevo plan.

⁵⁷ Resolución rectoral 1282/2010.

seres aislados sino situados, posicionados en torno al género fundamentalmente pero no exclusivamente.⁵⁸ Los feminismos ponen en cuestión las pretendidas asepsias y neutralidades que el campo jurídico tradicional ha pretendido ontologizar impunemente.⁵⁹

2. USOS NO SEXISTAS DEL LENGUAJE

Tanto los alcances del título como las incumbencias y los contenidos mínimos de las asignaturas se tomaron de los estándares en discusión en ese momento en el Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho.⁶⁰ En 2010 la carrera se consideraba —como expresa la resolución Ministerio de Educación 922/2012— dentro del art. 42 de la Ley de Educación Superior, sin embargo, ya se evaluaba la incorporación al art. 43 y el consiguiente proceso de acreditación, lo cual se vio reflejado al momento de elaborar el plan de estudios.

Como señaláramos al referirnos a los estándares de acreditación de la carrera de Abogacía, la resolución por la cual se crea la carrera, así como la Resolución Ministerial, se expresan en un lenguaje que invisibiliza a las mujeres. A modo de ejemplo advertimos que, a lo largo de la Resolución de creación de la carrera, se habla de “título de abogado”, “alumnos extranjeros”, “presidentes argentinos”, “futuros abogados”, “egresados”. Dentro de los objetivos de la carrera se apela a “los estudiantes” y se habla del desempeño profesional como “jueces”, “funcionarios auxiliares de un tribunal”, “funcionarios de la administración pública”, “mediadores”, “negociadores” y otras palabras como “árbitros de conflictos”, “asesores”, “consultores de organismos gubernamentales o no gubernamentales”, empresas, sindicatos; como “docentes e investigadores”. Más adelante, al referirse a los alcances del título indica, por

⁵⁸ *Supra* hemos hecho referencia a la categoría de interseccionalidad.

⁵⁹ Sobre la ontologización véase MACKINNON, Catharine A., “Hacia una teoría feminista del derecho”, en *Toward a Feminist Theory Of The State*, trad. de Mariella Dentone, edición y corrección por Daniela Accatino y Rodrigo Correa, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989. Respecto de los feminismos jurídicos en el ámbito local, puede consultarse LERUSSI, Romina, y Malena COSTA, “Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990”, en *Revista Estudios Feministas* 26 (15-1-2018). Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141972>> [Fecha de consulta: 20-2-2019].

⁶⁰ *Op. cit.* Nota nro. 42.

ejemplo, en el ámbito judicial privado el desempeño como “administrador judicial”, “interventor o veedor”, “partidor”, “árbitros y amigables componedores”, “perito”, “síndico en concursos y quiebras”, etc. Se refiere también a “letrado patrocinante”.

El uso de este lenguaje va más allá de la denominación de diversas funciones que pueden desarrollar los y las profesionales del Derecho. En primer lugar, denota que se mira a la Abogacía desde una perspectiva masculina, androcéntrica⁶¹ pero sin dar cuenta de que es una perspectiva.⁶² Además, hay, para nosotras, una especie de ginopia, es decir, “...imposibilidad de ver lo femenino o imposibilidad de aceptar la existencia autónoma de personas del sexo femenino”.⁶³ Las enunciaciones de las funciones o cargos a los que el título habilita –todas en masculino– se expresan como un ejemplo de lo que Femenías –siguiendo a Simone de Beauvoir– señala como una “paradoja *pars pro toto*”,⁶⁴ esto es, como una forma de percibir el mundo desde la exclusiva óptica de los varones. María Angélica Barreda, la primera abogada argentina, les contestaría “Mujer abogada” no significa “mujer hombre”.⁶⁵

⁶¹ FEMENÍAS, María Luisa, “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”, en COLANZI, Irma, María Luisa FEMENÍAS y Viviana SEOANE (comps.), *Violencia contra las mujeres: la subversión de los discursos. Los ríos subterráneos*, Rosario, Prohistoria, 2016, vol. V, p. 33. Ambas autoras recuperan y matizan categorías de EICHLER, Margret, *Non-sexist research methods a practical guide*, Bton, Allen and Unwin. 1988.

⁶² Como advierte Alda Facio “...si un texto no explicita su perspectiva, es una señal de que muy posiblemente el texto sea androcéntrico”; FACIO, *op. cit.*, 1992, p. 84.

⁶³ FACIO, *op. cit.*, 1992, p. 25. Debemos señalar que tanto Facio como Femenías recuperan y matizan categorías de EICHLER, Margret, *Non-sexist research methods a practical guide*, Bton, Allen and Unwin. 1988.

⁶⁴ FEMENÍAS, *op. cit.*, p. 29.

⁶⁵ PICCONE, María Verónica, “Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados”, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, IV, Número extraordinario, *Centenario de la Reforma Universitaria 1918-2018*, actualmente en edición por la editorial La Ley. Sobre la participación de las mujeres en la universidad, con referencia a los estudios jurídicos puede consultarse: PALERMO, A. I. (1998), *La participación de las mujeres en la Universidad*, La Alhambra, Segunda época, vol. III. Recuperado de <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>> [Fecha de consulta: febrero de 2020] y PALERMO, A. I. (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, nro. 7, noviembre-diciembre, Argentina, Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, pp. 11-46, entre otras. Sobre la feminización de las carreras de Abogacía y de la profesión jurídica sugerimos GONZÁLEZ, M. y O.

3. LA PRESENCIA DE LENGUAJE SEXISTA EN LOS PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS

Así como aparece un lenguaje sexista en el plan de estudios, cuando analizamos los contenidos de los programas de las asignaturas, nos encontramos con una situación similar. Salvo en casos muy puntuales, los programas de las asignaturas están redactados en masculino (alumno, profesor, etc.).

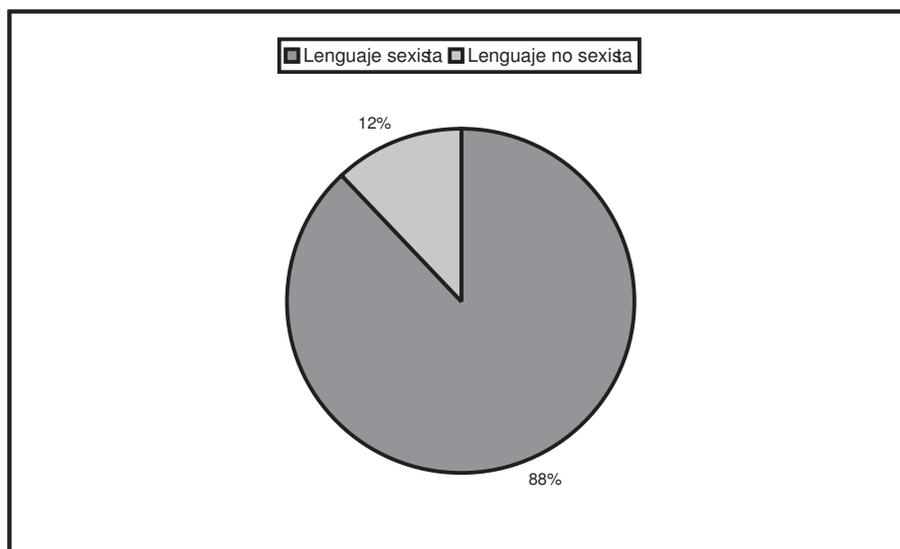


Gráfico 1. Usos no sexistas del lenguaje

4. LA MALLA CURRICULAR⁶⁶

El plan de referencia cuenta, como punto a destacar positivamente, con una malla curricular flexible que incorporó como materias obligatorias

SALANUEVA (2005), "La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año 3, nro. 6; BERGOGLIO, M. I. (2007), "Cambios en la profesión jurídica en América Latina", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5 (10), pp. 9-34 y BERGOGLIO, M. I. (2009), "Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina", en *Revista Via Iuris* (6), pp. 10-28, entre otras.

⁶⁶ Denominamos malla curricular a la totalidad de las materias de las que se compone el plan, tanto obligatorias como electivas.

no sólo algunas que hoy se encuentran dentro de los estándares de acreditación, como Derechos Humanos, Derecho Informático o Derecho Ambiental, sino otras que supusieron una novedad como Derecho de la Propiedad Intelectual o Resolución Alternativa de Conflictos. Al contrario, no hay una sola mención a contenidos referidos a estudios de género o perspectivas feministas, tampoco hay referencia a problemáticas particulares de las mujeres como colectivo históricamente discriminado, lo que nos parece contradictorio con el “pluralismo de ideas y perspectivas representan nuevos campos jurídicos” que pretende ser un sesgo distintivo del plan.

La única mención al género aparece — como en los estándares — en los contenidos mínimos de la asignatura Derechos Humanos, en cuanto incluyen el tema “Protecciones especiales de grupos vulnerables: a) infancia; b) mujer; c) indígenas”. Es cierto que entre los fundamentos se apela a que el derecho de los derechos humanos, además de estar contemplado en un espacio curricular específico, atraviese de forma transversal todo el plan de estudios, sin embargo, no queda clara ni la concepción de derechos humanos ni la de transversalidad, lo que nos lleva a pensar que se trata de una concepción más bien asociada a la dogmática jurídica y al Derecho Internacional Público, con una importante mirada hacia Latinoamérica, pero no de una perspectiva de derechos humanos que considere al género como categoría esencial, ni a la transversalidad de género como principio orientador del plan. En esta misma línea entendemos que esa concepción tampoco hace expreso el concepto de interseccionalidad, ya que, aunque el plan refiere que la Abogacía debe comprenderse como una profesión que, entre otros fines, propone “la inclusión de sectores excluidos del acceso a la justicia a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos”, estos sectores no son enunciados.

La ginopia se reitera al analizar lo dispuesto en la formación para la práctica profesional, que no visibiliza la discriminación en el acceso a la justicia en razón del género ni la que padecen otras personas vulnerabilizadas en el acceso a derechos.

El análisis de los programas de las asignaturas obligatorias permite visualizar de forma muy clara que la transversalidad de género no ha sido, efectivamente, un principio orientador del *currículum*, no sólo porque, en general, no utilizan un lenguaje no sexista, como se ha anticipado,

sino también porque, salvo casos excepcionales, no se hace referencia a temas de género propiamente dichos ni a una perspectiva de género. El trabajo de campo cualitativo, que incluye entrevistas con docentes y grupos focales con docentes y estudiantes, seguramente permitirá echar más luz sobre este tópico.

5. LA BIBLIOGRAFÍA

El análisis de la bibliografía utilizada en los programas de las asignaturas obligatorias expresa claramente que los saberes de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la profesión prácticamente no son tenidos en consideración. Nos propusimos relevar toda la bibliografía obligatoria y complementaria citada en los programas y los resultados hablan por sí solos. Solamente el 10% de las autoras son mujeres. La brecha disminuye levemente cuando se cuantifica la bibliografía complementaria.

Por otra parte, cabe destacar que, del total de la bibliografía obligatoria relevada, solamente se cita un artículo publicado en revistas sobre género/violencia contra las mujeres y en la bibliografía complementaria, se cita un solo texto sobre violencia contra las mujeres.

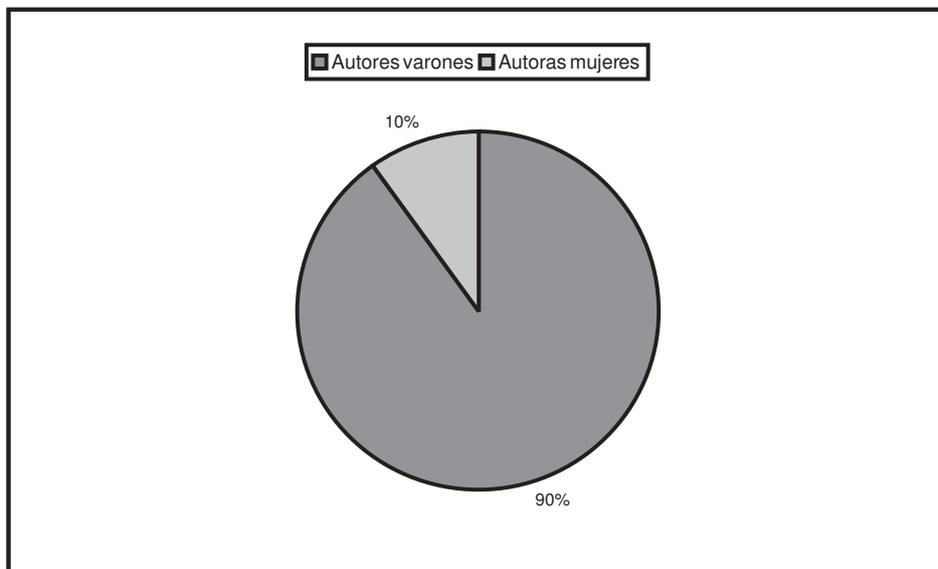


Gráfico 2. Porcentaje de autoras y autores en la bibliografía obligatoria

También debemos resaltar que, del total de programas analizados, treinta y ocho (38) citan bibliografía escrita por varones y (algunas) mujeres y doce (12) no incluyen ningún texto escrito por una mujer, esto es, en el 24% de los programas no aparecen autoras mujeres.

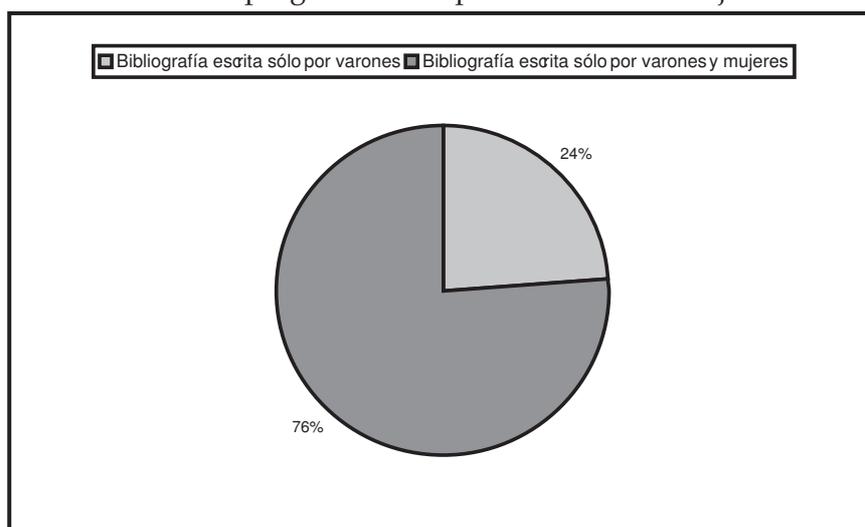


Gráfico 3. Porcentaje de bibliografía escrita sólo por varones

6. LAS ASIGNATURAS ELECTIVAS

El único espacio que parece brindar la posibilidad de realizar un recorrido curricular orientado a las preocupaciones sobre temas de género aparece en las materias optativas. El plan exige la realización de cinco (5) materias electivas presentes en el tramo final de la carrera,⁶⁷ cuyos contenidos no son desarrollados, sino que sólo se enuncian posibles títulos.⁶⁸ Entre estos, aparece uno que alude a “Violencia y género” y otro a “Violencia familiar”. Como se verá, ninguna de las materias electivas que se han dictado en los siete últimos años se ajusta estrictamente a estos nombres, pero sí se han abordado temas que podrían considerarse pensados al consignar esos títulos, como es el caso de “Género y Derecho Penal” e “Introducción a los análisis feministas del Derecho”.

⁶⁷ A partir del tercer año.

⁶⁸ La Resolución Ministerial sólo contiene los alcances del título y el plan de estudios. Las materias obligatorias tienen contenidos mínimos que están detallados sólo en la resolución de creación por parte de la Universidad (Resolución rectoral 1282/2010).

Las materias electivas dictadas permiten suponer que los feminismos jurídicos y la perspectiva de género se visualizaron como problemáticas relevantes. Las estadísticas indican que en 2013 una de cuatro materias ofertadas versó expresamente sobre temas de género (“Análisis feminista del Derecho”). Durante 2014, dos materias sobre un total de seis ofertadas (“El amor, las mujeres y la muerte” y “Derecho de los niños y niñas”) contaron con perspectiva de género (las otras cuatro fueron propuestas por docentes de otras carreras). Durante 2015, el porcentaje fue otra vez del 25%, sobre cuatro materias electivas ofertadas. En 2016 no registramos ninguna oferta de materias referidas a derechos de las mujeres, género o feminismos (se ofertaron siete cursos), al igual que durante el primer cuatrimestre de 2019 (tres cursos). En 2017 se volvió a dictar Género y Derecho Penal y, en 2018 “Derechos Humanos. Logros, deudas y desafíos a 70 años de la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos”, que tenía una perspectiva de género, pero abordaba un arco amplio de temas.

En síntesis, en un plan aprobado veinte años después de la citada Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO –un año más tarde de la sanción de la ley 26.485,⁶⁹ el mismo año en el que se aprobó la ley de matrimonio igualitario y cuando ya se habían presentado los primeros proyectos de despenalización y legalización del aborto–,⁷⁰ las magras referencias a los temas de género nos llevan a concluir que, pese a tener un marcado androcentrismo, dicho plan no es totalmente ginope.

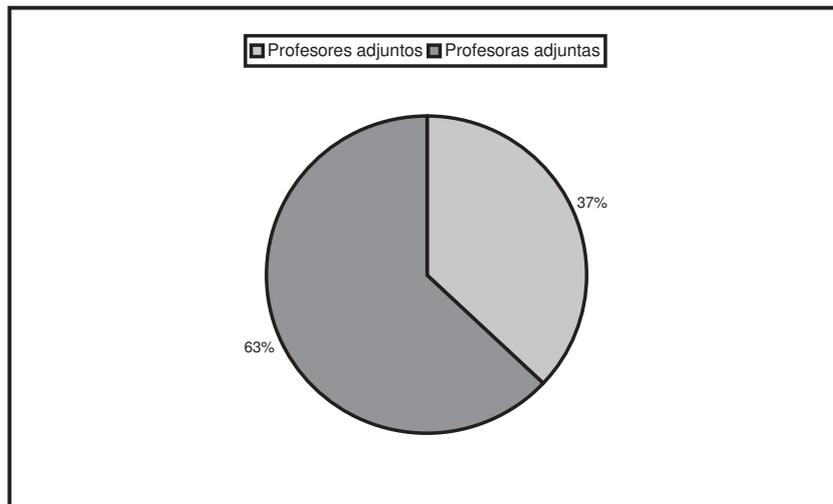
7. LAS DESIGUALDADES DEL EQUIPO DOCENTE

El plantel docente de la carrera se distribuye en tres cargos jerárquicos, que desde la inferior a la más alta posición son: adjunto, asociado y titular, respectivamente. El 63% de la planta de docentes adjunto-as está compuesto por mujeres. El único profesor titular es varón y, de los 5 cargos de profesores asociados, sólo uno pertenece a una mujer, lo que expresa una fuerte segregación vertical en el equipo docente. La investigación cualitativa, en

⁶⁹ Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

⁷⁰ La “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito” presentó el 28-5-2019, por octava vez, el proyecto de ley de despenalización del aborto. Disponible [en línea] <<http://www.abortolegal.com.ar/>> [Fecha de consulta: 1-6-2019].

proceso, aportará seguramente muchos datos de interés para el análisis de la situación de desigualdad: la historia de sus trayectorias, edades, tiempos de permanencia en el cargo anterior para el ascenso, entre otros, que permitirán profundizar y matizar estos datos y contar con información relevante para diseñar estrategias para alcanzar la igualdad en este ámbito.



Gráfica 4. Profesoras y profesores adjuntos (cargos regulares e interinos)

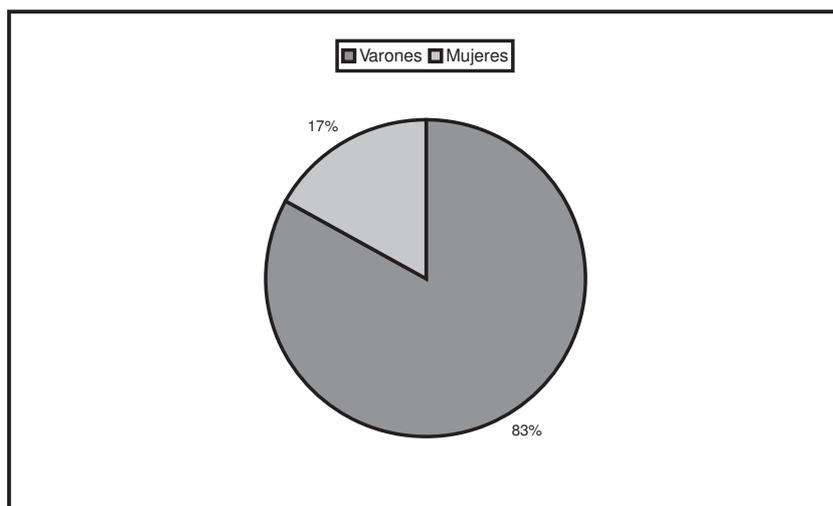


Gráfico 5. Profesoras y profesores asociados (regulares e interinos)

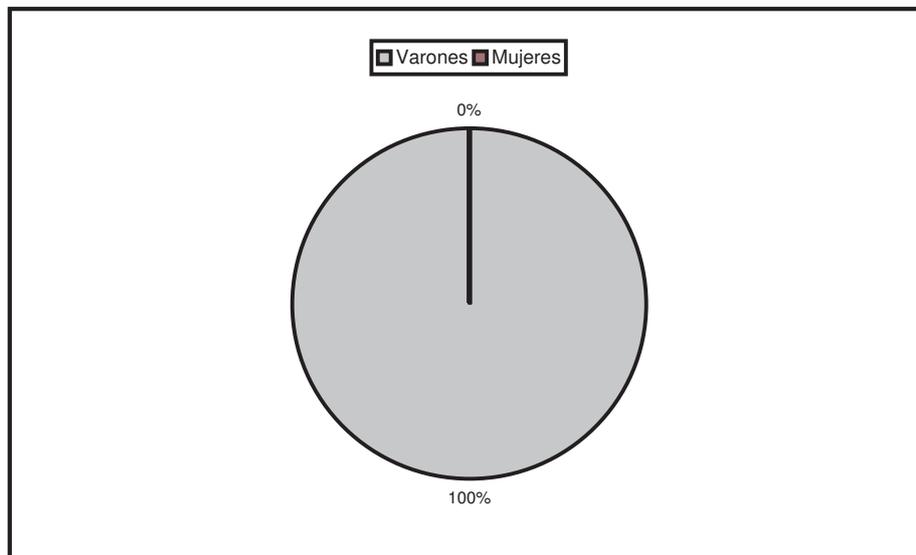


Gráfico 6. Profesores titulares

B. EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

El avance del proceso de acreditación de las carreras de Abogacía, como se anticipó, fue considerado por las autoridades de la Universidad como una oportunidad para mejorar el plan de estudios aprobado por Resolución ME 922/2012. Habiéndose incorporado la carrera al art. 43 de la Ley 24.521, las modificaciones introducidas respecto del plan vigente tuvieron por objeto, además de subsanar algunas falencias detectadas en el plan actual, adecuarse a los criterios de la Resolución 3401-E/2017, tanto en cuanto a contenidos como en lo referente a la intensidad de la formación práctica y la enseñanza de habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión. Con ese objetivo se desarrollaron varias instancias participativas, que fueron, o bien coordinadas por la dirección de la carrera o, directamente, por el vicerrectorado de la Sede Atlántica.

La reforma comenzó a discutirse durante 2017. En la etapa final del debate se resolvió la creación de un Comité Ejecutivo de Modificación del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía,⁷¹ con el propósito de

⁷¹ Disposición del Vicerrector de la Sede Atlántica de la UNRN, ATL 671/2018 del 11-10-2018.

sintetizar los aportes, críticas y comentarios realizados al anteproyecto elevado oportunamente por la entonces dirección de la carrera y el Departamento de Planes de Estudio y Bibliotecas dependiente de la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro.

El Comité estuvo compuesto por siete (7) docentes, dos (2) estudiantes, un (1) graduado y cuatro (4) no docentes.⁷² Entre esas catorce personas, consideradas en total, hay paridad entre varones y mujeres. Sin embargo, si hilamos un poco más fino notaremos que hay una profunda desigualdad jerárquica: entre los docentes varones, tres son asociados y dos adjuntos; entre las docentes mujeres, dos son adjuntas y una es jefa de trabajos prácticos. Los dos estudiantes y el graduado son varones. La paridad se construye con la incorporación de las trabajadoras no docentes que, pese a su profundo compromiso y conocimiento del funcionamiento administrativo de la carrera, no tienen conocimiento disciplinar y se encuentran bajo la dirección jerárquica de varones.⁷³

Los fundamentos del plan muestran continuidades y rupturas. Aparecen referencias a transformaciones fundamentales producidas en la legislación argentina, como la sanción de un nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, la ley de identidad de género, la introducción del juicio por jurados en la Provincia de Río Negro, etc., que son, en parte,

⁷² Las autoras formaron parte de dicho Comité, por el claustro docente. Las críticas que en adelante se esbozan con respecto al texto del nuevo plan aprobado también pueden entenderse como autocríticas, en lo que concierne a las responsabilidades que asumieron en la última etapa del proceso de referencia.

⁷³ El estatuto de la Universidad de Río Negro aprobado por Asamblea el 7 de noviembre de 2017 establece, en su art. 7º, inc. IX del Estatuto, que entre los objetivos de la universidad se encuentra "...la adopción de la perspectiva de género en la cultura organizacional de la Universidad, en las condiciones de acceso, promoción y organización del trabajo y el estudio, en la búsqueda de la presencia equilibrada de mujeres y varones en el plantel docente y en las autoridades superiores". Las autoridades unipersonales de la Universidad están encabezadas totalmente por varones (mayo de 2019). La paridad de género, que el nuevo Estatuto consagró para los órganos colegiados de gobierno, recién regirá para las próximas elecciones, a realizarse los días 18 y 19 de junio del corriente año. La paridad en los cargos de gestión no electivos no está consagrada en el estatuto, sí reclamada en el Plan de Igualdad al que hemos hecho referencia en otras partes de este trabajo. Todas medidas que cambiarán –para mejorarlos en términos de equidad– no sólo el mapa de género de la universidad, sino también (así lo esperamos) su forma de trabajo.

el motivo de la modificación del plan. Se indica la vocación de profundizar y dar continuidad al estudio de los derechos humanos como materia obligatoria y contenido transversal del plan vigente y se aclara de forma expresa que se considera la modificación del plan como una oportunidad para posibilitar la incorporación de la perspectiva de género en el pènsum de la carrera.⁷⁴

1. *EL PERFIL PROFESIONAL*

En términos generales, el plan recupera los contenidos establecidos en la Resolución 3401-E/2017 y los adecúa a la idiosincrasia local y al perfil de la universidad. A diferencia de la resolución ministerial que habla de acreditación de la carrera correspondiente al título de “Abogado”,⁷⁵ el plan aprobado por Resolución CSDEyVE 009/2019⁷⁶ denomina a la carrera “Abogacía” y se refiere al título de “Abogado/a”.

A partir de las sugerencias formuladas por las integrantes docentes del Comité para la modificación del plan, contempla expresamente dentro del “perfil del egresado/a”: “Reconocer la necesidad de adaptar el Derecho a los cambios sociales, económicos y políticos, en un contexto de Estado constitucional de Derecho y de estricto compromiso con el mantenimiento y profundización de una sociedad justa e inclusiva bajo la tutela efectiva de los Derechos Humanos, el reconocimiento de las desigualdades socialmente construidas entre varones y mujeres y de la problemática de la discapacidad”.

Estos fundamentos constelan en el objetivo general de la carrera: “Formar abogados/as que (...) se distingan por su actuación ética y profesional

⁷⁴ Se hace referencia especialmente a la “Promoción de la perspectiva de género en la docencia, la investigación y la extensión”, uno de los lineamientos básicos por los cuales se elaboró el Plan de Igualdad de Género, aprobado por Resolución del Consejo de Programación y Gestión Estratégica mediante Resolución 032/2017. Dentro de esos lineamientos se encuentra el de “...promover el uso de un lenguaje no sexista en los materiales de docencia e investigación; garantizar la transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres; evitar cualquier discriminación, explícita o implícita, y garantizar la igualdad real y efectiva en la política institucional de recursos humanos”.

⁷⁵ Resolución nro. 3401-E/2017, *op. cit.*

⁷⁶ Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil. La resolución citada replica, salvo el plan de transición, la Resolución CSDEyVE 053/2018.

de acuerdo a una visión transversal de los Derechos Humanos, Género y Discapacidad”.⁷⁷ En los objetivos específicos, dicha tríada es desarrollada y se destaca “Incorporar en el proceso de formación profesional la perspectiva de género, reconociendo las relaciones de poder asimétricas que se dan entre los géneros en el marco de una sociedad patriarcal, su carácter histórico y su transversalidad respecto de otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión, preferencia sexual”, de manera que también se hace referencia a la interseccionalidad.

No profundizamos el análisis de los alcances de título y las incumbencias porque traducen en términos generales lo establecido en los estándares.

La perspectiva transversal de género que se ha procurado incorporar al plan nuevo —no sin defectos, como se verá— es importante en un contexto en el que se replican los patrones vigentes y los planes de otras universidades nacionales, en los que dicha perspectiva se encuentra ausente.

2. USOS NO SEXISTAS DEL LENGUAJE

Uno de los cambios más salientes es el uso de un lenguaje no sexista.⁷⁸ Haciendo un paralelo con la descripción del plan actual, destacan las referencias a “abogado/as”, “asesor/a jurídico/a”, “curador/a *ad litem*”; “administrador/a judicial”, “interventor/a” o “veedor/a”; “partidor/a”, “albacea”; “árbitro/a” y “amigable componedor/a”; “perito/a”, entre otras que contribuyen a deconstruir la ginopia palpable en el plan anterior.

3. LA MALLA CURRICULAR

En cuanto a las materias que componen el plan, en lugar de incorporarse una o más materias específicas referidas a los feminismos

⁷⁷ El plan hace hincapié también en la posibilidad de incorporar como eje la perspectiva de discapacidad, con referencia a las modificaciones introducidas en la LES, así como medidas impulsadas por la Comisión Asesora en Discapacidad de la Universidad, lo que refuerza una mirada integral de los derechos humanos no como objeto de estudio, sino como *praxis* concreta y responsabilidad insoslayable de las universidades.

⁷⁸ Somos conscientes de que esta opción no escapa a críticas por invisibilizar las identidades de género no binarias y de que se trata de una discusión —la del lenguaje inclusivo— que muestra grandes resistencias en el ámbito académico.

jurídicos o a Género y Derecho⁷⁹ se ha procurado la incorporación de la perspectiva de género a lo largo de las distintas materias que componen el plan propuesto.⁸⁰ Esta fue la opción posible. No es algo menor, pero lo ideal hubiese sido la combinación de ambas estrategias (asignatura específica más contenidos transversales en el resto de las materias), como parece ser el caso de derechos humanos.⁸¹

El plan contiene un total de 40 asignaturas o espacios curriculares, 38 de los cuales son obligatorios y dos electivos. La perspectiva de género se ha incorporado en forma transversal en toda la malla curricular, pero si se observan los objetivos de cada asignatura, sólo una de ellas contempla objetivos específicos destinados a la igualdad: se trata de Introducción al Derecho Privado, que contempla el de “Abordar el tratamiento de las mujeres y las desigualdades sexuales en el ámbito del Derecho Privado”: de “objetos de protección” a “sujetas de derechos”. En cambio, hay 17 asignaturas con contenidos mínimos asociados a las perspectivas feministas, a los estudios de género y/o a la consagración de la igualdad entre varones y mujeres, lo que equivale a un 45%. Estos contenidos y asignaturas son:

- *Teoría General del Derecho*: Los Derechos Humanos como parte constitutiva del Derecho. Las teorías y los análisis feministas del Derecho. Las metodologías jurídicas feministas.

⁷⁹ Uno de los borradores de plan circulantes en 2017 contemplaba la materia “Género y Derecho Penal” como materia troncal. Una de las críticas que recibió, incluso de parte de la docente a cargo de esa asignatura, es que se cambiara por Género y Derecho, para que pudiera tratar contenidos transversales de género en el estudio del Derecho. Ninguna de dichas opciones fue finalmente incluida en el plan aprobado.

⁸⁰ En la medida en que la carrera se halla en proceso de acreditación y que hace falta la revisión del mismo por la CONEAU, se advierte que es posible que se requieran revisiones y ajustes.

⁸¹ Además de la materia que se ubica en segundo año, hay referencias expresas a cuestiones de derechos humanos en los contenidos mínimos de las materias: Teoría General del Derecho, Introducción al Derecho Privado, Economía Política, Derecho Constitucional, Contratos, Derecho Procesal Penal, Filosofía del Derecho, Derecho Internacional Público, Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Derecho Informático, Derecho Administrativo I, Derecho Societario, Derecho Administrativo II, Derecho de los Sistemas Penitenciarios y Ejecución Penal. Un saldo de 1 materia específica y 15 materias con contenidos mínimos que expresamente los referencian. Será interesante evaluar la implementación.

- *Teoría del Estado*: La protección de los Derechos Humanos como elemento legitimador del Estado. La estatalidad y el Derecho como epifenómenos de la subordinación sexual/de género. Las exclusiones de género y la construcción de una ciudadanía sexuada. Las teorías feministas del Estado.
- *Historia del Derecho*. La exclusión de las mujeres en y de la historia del Derecho. El Derecho y la demonización de la mujer: el *Malleus Malleficarum* y la caza de brujas. La ausencia de las mujeres en el proyecto político ilustrado. La construcción histórica del derecho a la igualdad de géneros.
- *Introducción al Derecho Privado*: Impacto del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el Derecho Privado. El paradigma “familista” en el abordaje de las violencias en el ámbito familiar. El derecho a la identidad sexual. El derecho a las identidades de género.
- *Fundamentos del Derecho Penal*: Los análisis feministas de la dogmática jurídico-penal. Las perspectivas feministas sobre la legítima defensa, las excusas absolutorias y las circunstancias extraordinarias de atenuación.
- *Derecho Constitucional*: Sufragio e igualdad.
- *Derechos Humanos*: Los derechos humanos de colectivos especialmente vulnerables. Derechos de las personas con discapacidad. Derechos de las mujeres. Género. Derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes.
- *Derecho Ambiental*: Género y desarrollo sostenible.
- *Sociología Jurídica*: La perspectiva de género en la Sociología Jurídica.
- *Derecho Penal especial*: El régimen penal de las violencias sexuales, perspectiva histórica, perspectivas actuales.
- *Clínica Jurídica 1*: La perspectiva de género en la praxis jurídica. Las estrategias jurídicas feministas para luchar contra las opresiones y discriminaciones sexuales: las leyes de cupo, los protocolos y leyes antiviolencia.
- *Filosofía del Derecho*: La Filosofía feminista del Derecho. Las teorías feministas de la justicia.

- *Derecho Procesal Penal*: Los protocolos para incorporar la perspectiva de género en el proceso penal.
- *Clínica Jurídica II*: Estrategias y herramientas de litigación en clave de género.
- *Práctica Profesional Penal*: Las desigualdades de género en el ejercicio de las profesiones jurídicas en el ámbito penal.
- *Derecho de los Sistemas Penitenciarios y Ejecución Penal*: La perspectiva de género en el ámbito del derecho penitenciario y de ejecución penal.

Teniendo en cuenta la situación del plan anterior, el avance en este aparece como significativo. Sin embargo, pese a que la transversalidad de género es uno de los principios del plan, no sólo algunas asignaturas no mencionan el tema ni en sus propósitos, ni en sus objetivos ni sus contenidos mínimos, sino que además hay al menos tres materias que sí lo capturan, pero deberían hacerlo con mayor fuerza. Se trata, en este último caso, de Economía Política, Derecho Constitucional y el Taller de negociación y resolución de conflictos. Sin perjuicio de estas críticas, consideramos que los modelos de programa a aprobarse en el futuro deben incluir la perspectiva de género en sus criterios,⁸² del mismo modo que lo harán los de aquellas asignaturas cuyos contenidos mínimos ya los constriñen a incorporarlos. Otra discusión es si efectivamente brindarán esos contenidos en clase o si el equipo docente estará suficientemente capacitado para asumir esta tarea, cuestiones, entre otras, en las que se invertirán muchas energías en los próximos años y sobre las que aún no hemos construido datos. No podemos dar más detalles sobre los programas y la bibliografía porque en estos momentos se encuentran en elaboración.

VIII. CONCLUSIONES

La construcción de políticas de igualdad de géneros en la universidad requiere el desarrollo de variadas estrategias. En el caso de las carreras de Derecho, su implementación y evaluación no sólo contribuirá a la superación de las brechas entre varones y mujeres existentes, sino además

⁸² Por ejemplo, en la forma de referirse a quienes intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

para erradicar el epistfemicidio en el campo jurídico. La incorporación de la perspectiva de género como contenido transversal en los planes de estudio es una estrategia privilegiada para lograr ese objetivo, no solamente porque obliga a que todas las asignaturas incluyan temas de género, sino también porque, como mínimo, permitirá ampliar la bibliografía escrita por mujeres y sobre temas de género.

Lamentamos que el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNRN no haya incluido asignaturas específicas de género y que los contenidos transversales sobre este tema no estén presentes en la totalidad de las asignaturas que contempla. Nos encontramos frente a una transversalidad incompleta, tanto porque se pretende sin dar espacio a la especificidad, como porque la mera existencia de contenidos mínimos transversales de género no asegura que se dicten efectivamente, ni brinda garantías de que el equipo docente sepa cómo abordarlos, entre otras dificultades.

Las palabras de Catharine Mackinnon con respecto a los desafíos de integrar el feminismo en la enseñanza del Derecho, dichas hace ya muchos años, resultan de plena actualidad. Se trata, entre otros, de “integrar el género en la totalidad del programa académico, integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña”.⁸³ Es un desafío que nos mantendrá ocupadas durante mucho tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

ASENSIO, Raquel *et al.*, *Discriminación de género en las decisiones judiciales: justicia penal y violencia de género*, Buenos Aires, Defensoría General de la Nación, 2010.

ASIÁN CHAVES, Rosario *et al.*, “Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal?”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, nro. 24, enero-junio 2015, pp. 35-54.

BERGOGLIO, María Inés, “Cambios en la profesión jurídica en América Latina”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5 (10), 2007, ps. 9-34.

⁸³ MACKINNON, Catharine, “Integrando el feminismo en la educación práctica”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, primavera 2005, pp. 157-174, la cita corresponde a la p. 162.

- BERGOGLIO, María Inés, “Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina”, en *Revista Via Iuris* (6), 10-28, 2009.
- BODELÓN, Encarna, “La violencia contra las mujeres y el derecho no androcéntrico: pérdidas en la traducción jurídica del feminismo”, en LAURENZO, Patricia, María Luisa MAQUEDA y Ana RUBIO (coords.), *Género, violencia y derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008.
- BOLAÑOS CUBERO, Carolina, “Currículum universitario género sensitivo e inclusivo”, en *Ciencias Sociales* 101-102: 71-78, 2003 (III-IV).
- BUQUET DE CORLETO, Ana, Jennifer COOPER e Hilda RODRÍGUEZ DE LOREDO, *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres, 2010.
- CHINKIN, Christine et al., *Violencia de género: estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres*, Buenos Aires, Defensoría General de la Nación, 2012.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, *Creación de instituciones universitarias privadas. La labor de la CONEAU 1996-2016*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación, 2017.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), *Observaciones finales Argentina 2010*. Disponible [en línea]: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/observaciones_finales_cedaw_2004_2007.pdf > [Fecha de consulta: 3-4-2019].
- *Observaciones finales Argentina 2016*. Disponible [en línea]: <<http://acnudh.org/informe/observaciones-finales-de-losorganos-de-tratados/cedaw/>> [Fecha de consulta: 3-4-2019].
- Consejo Permanente de Decanos de las Facultades de Derecho, *Aportes al diseño de estándares para la acreditación de la carrera de abogacía: contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, alcances de título*. Disponible en Consejo Interuniversitario Nacional, disponible [en línea]: <<https://www.cin.edu.ar/descargas/asuntosacademicos/art.%2043/ABOGACIA/30-06-12%20Abogacia%20%20estandares.pdf>> [Fecha de consulta: 15-4-2019].
- CRENSHAW, Kimberley, “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women”, en *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.
- DE ALBA, Alicia, *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1998.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reintentar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce, 2010.

- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresas e Iniciativa Emprendedora (EIE) del Gobierno Vasco*, elaboradas por Orebe Hezkuntza S. L. y, en su nombre, Fernando Olegui para el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2015. Disponible [en línea] <http://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es_evalua/adjuntos/guia.pdf> [Fecha de consulta: 25-5-2019].
- Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, *El Derecho y la construcción de una ciudadanía democrática, pluralista e inclusiva*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Buenos Aires, 2017. Disponible [en línea]: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/402/18/PDF/N1640218.pdf?OpenElement> [Fecha de consulta: 20-5-2019].
- EICHLER, Margret, *Non-sexist research methods a practical guide*, Bton, Allen and Unwin, 1988.
- FACIO, Alda, “Accés a la justicia, dret i familisme”, en BODELÓN, Encarna y Pilar GIMÉNEZ (2008), *Construint els drets de les dones: dels conceptes a les polítiques locals*, Barcelona, Diputació de Barcelona, Àrea d’Igualtat i Ciutadania, 2008, pp. 185- 218.
- *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, ILANUD, San José de Costa Rica, 1992.
 - “Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley”, en *Otras Miradas*, vol. 4, nro. 1, junio 2004.
- FEMENÍAS, María Luisa, “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”, en COLANZI, Irma, María Luisa FEMENÍAS y Viviana SEOANE (comps.), *Violencia contra las mujeres: la subversión de los discursos. Los ríos subterráneos*, vol. V, Rosario, Prohistoria, 2016.
- GONZÁLEZ, Manuela y Olga SALANUEVA, “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de La Plata”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Publicaciones Facultad de Derecho-Universidad de Buenos Aires, Año 3, nro. 6, 2005.
- GROSGOUEL, Ramón, “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, en *Tabula Rasa*, 2013, nro. 19, ps. 31-58, Bogotá, 2013. Disponible [en línea] <<http://dev.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>> [Fecha de consulta: 15-4-2019].

- HEIM, Daniela, *La perspectiva de género en la enseñanza del Derecho Penal y Procesal Penal. Aportes para su inclusión*, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018. Disponible [en línea]: <<http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar>> [Fecha de consulta: 10-5-2019].
- *Litigar y juzgar con perspectiva de género. El caso de los femicidios*, ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, 9, 10 y 11 de mayo de 2019. Disponible [en línea] <<http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar>> [Fecha de consulta: 10-5-2019].
 - *Mujeres y acceso a la justicia*, Didot, Buenos Aires, 2016.
- LERUSSI, Romina y Malena COSTA, “Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990”, en *Revista Estudios Feministas* 26, 15 de enero de 2018. Disponible [en línea] <<https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141972>> [Fecha de consulta: 20-2-2019].
- LOMBARDO, Emanuela, “El mainstreaming: la aplicación de la transversalidad de género en la Unión Europea”, en *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, vol. 13, 2003, pp. 6-11.
- MACKINNON, Catharine A., “Hacia una teoría feminista del derecho”, en *Toward a Feminist Theory Of The State* (trad. de Mariella Dentone), edición y corrección por Daniela Accatino y Rodrigo Correa, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1989.
- “Integrando el feminismo en la educación práctica”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 3, nro. 6, primavera 2005, pp. 157-174.
- MUNÉVAR, Dora I. y Marta L. VILLASEÑOR, “Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes”, en *La Ventana*, nro. 21, 2005, pp. 44.68.
- PALERMO, Alicia Itatí, “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, en *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, nro. 7, noviembre-diciembre, Buenos Aires, Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, 2006, ps. 11-46.
- “La participación de las mujeres en la Universidad”, en *La Alhambra*, Segunda época, vol. III, 1998. Recuperado de <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>>.
- PICCONE, María Verónica, “Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía”, en

BERTOLÉ, Cecilia, Lucía COLOMBATO y Helga LELL (comps.), *Actas del II Congreso Nacional de Derecho, en homenaje a Jorge Cañón*, Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam, 4 y 5 de octubre de 2018.

- "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía", en *Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica: "la sociología jurídica frente a los procesos de reforma en América Latina"*, Facultad de Derecho (UBA), Buenos Aires, 5, 6 y 7 de septiembre de 2018, pp. 1051-1063.
- "Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados", en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, IV Número extraordinario, *Centenario de la Reforma Universitaria 1918-2018*, actualmente en edición por la editorial La Ley.

PUJOL VILLALONGA, Rosa Maria, "Integració dels eixos transversals en el currículum", en *Guix*, 213/214, 1995, pp. 7-16.

VIVEROS VIGOYA, Mara, "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación", en *Debate feminista*, 52 (2016), pp. 1-17.

YUS, Rafael, *Temas transversales: hacia una nueva escuela*, 2ª ed., Barcelona, Graó, 1998.

Fecha de recepción: 18-6-2019.

Fecha de aceptación: 30-5-2020.

La enseñanza del Derecho con perspectiva de género: la situación en cuatro Facultades de Derecho locales. Primera aproximación

LILIANA RONCONI,¹ BRENDA ESPÍNEIRA², DANIELA BERTONE,³
AGUSTINA STAGNI,⁴ ROCÍO GONZÁLEZ FERNÁNDEZ⁵
y AGOSTINA GONZÁLEZ⁶

RESUMEN

En este trabajo indagamos cómo funciona la formación con perspectiva de género en cuatro facultades de Derecho argentinas. Ponemos el foco en la enseñanza que se da (o debería darse) en materias no específicas sino generales que resultan obligatorias para todos/as los/as estudiantes. Nuestra hipótesis sostiene que *la educación con perspectiva de género es aún incipiente en las facultades de Derecho monitoreadas, lo cual tiene un gran impacto en la forma en que luego se presentan, argumentan y resuelven los casos en los que la perspectiva de género es relevante*. Para esto, en primer lugar, resaltamos la importancia de la educación de los/as operadores/as jurídicos/as con perspectiva de género. Luego, realizamos una caracterización de las facultades de Derecho monitoreadas y de la forma en que se estructura la carrera de grado. Posteriormente,

¹ CONICET, Docente de grado Universidad de Buenos Aires (UBA) y UNPAZ y de Posgrado, UBA-UP, correo electrónico: Ironconi@derecho.uba.ar.

² Estudiante de la Maestría Gobernanza y Derechos Humanos UAM, correo electrónico: brenda.espineira@gmail.com.

³ UPF, docente postgrado UP, correo electrónico: danielabertone@gmail.com.

⁴ Estudiante de la Maestría en Derecho Penal, Universidad de Palermo-UP, correo electrónico: agustina.stagni@gmail.com.

⁵ Estudiante de la Maestría en Derecho Penal, UP, correo electrónico: rocio.gz.fz@gmail.com.

⁶ Abogada UBA, correo electrónico: agostinadgonzalez@hotmail.com

analizamos (a) diversas materias para identificar la existencia o no del dictado de temas clásicamente identificados como “temas de género” u otros temas con perspectiva de género y (b) los materiales utilizados. Esto nos permitirá establecer algunas conclusiones y líneas de acción para reforzar la enseñanza con enfoque de género en las facultades de Derecho.

PALABRAS CLAVE

Derecho - Enseñanza del Derecho - Género - Transversalización.

Gender perspective in legal education: state of affair in four local law school. An initial approach

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the insertion of contents and the gender perspective in four Argentina law school. We put the focus on the teaching that is given (or should be given) in general courses, that are mandatory for every student. This research tests the hypothesis that education with gender perspective is at an early stage in every law school examined, which have a great impact in the way that gender perspective relevant cases are presented, argued and resolved. For this purpose, in the first place, we emphasize the importance of gender perspective in law education. Then, we carry out a characterization of the monitored law school and the way in which the degree program is structured. Subsequently, we analyze (a) different classes to identify if there are classics gender topics or issues related with gender perspective and (b) the materials used. This will allow us to establish some conclusions and lines of action to reinforce teaching with a gender focus in the law education.

KEYWORDS

Law - Legal education - Gender - Mainstreaming.

I. INTRODUCCIÓN

Este proyecto parte de dos supuestos de análisis y un diagnóstico. Por un lado, en Argentina, luego del restablecimiento de la democracia, los derechos humanos han ocupado un lugar fundamental en la formación de los/as profesionales. Se presupone que la educación en derechos humanos resulta una herramienta esencial para la plena vigencia y operatividad de los derechos humanos (ONU, A/HRC/27/28). En particular, esta se potenció luego de la reforma de la Constitución Nacional en el año 1994 (por la jerarquía constitucional que se reconoce a los instrumentos de derechos humanos referidos en el art. 75, inc. 22, CN). Comúnmente, en las escuelas de Derecho, la enseñanza de derechos humanos se realiza mediante materias específicas o en materias de Derecho Público en general (por ej.: Derecho Constitucional) (Ronconi, 2016). Entre esos contenidos que cobraron fuerza, está el de la formación de profesionales con enfoque de género. Entendemos por género el conjunto de características sociales, culturales y económicas que la sociedad asigna a las personas de forma diferenciada como propias de hombres y mujeres. Estas características representan relaciones de poder asimétricas entre varones y mujeres, ejerciendo los varones dominación sobre las mujeres. A su vez, la violencia de género tiene como principal herramienta de perpetuación esa desigualdad que las mujeres padecen en el ámbito de las familias pero también en la comunidad, en los espacios públicos y en los medios de comunicación (Gherardi, 2016). De esta manera, no pueden analizarse las situaciones de violencia en forma aislada a las situaciones de dominación a las cuales son sometidas las mujeres en su cotidianeidad (tareas de cuidado, distribución de las cargas en el hogar, entre otras) (Pautassi, 2011).⁷

El otro supuesto desde el que se parte para esta investigación es el vinculado a las herramientas normativas y metodológicas para erradicar y sancionar la violencia de género. Estas pueden ser entendidas en forma

⁷ Esta asimetría de poder puede ser verificada también en el Derecho; al respecto v. Olsen (2001). La violencia de género es una situación transversal que afecta a las mujeres por el solo hecho de serlo, sin importar los espacios o posiciones que las mismas ocupen. En este sentido, las mujeres más educadas y de mayor poder económico son tan víctimas de violencia como las que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

específica como aquellas que pretenden solo proteger a las mujeres ante supuestos de violencia extrema (como por ej.: puede entenderse la Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar -1994-, Ley 26.485⁸ dictada en Argentina en el año 2009, entre otras) o en forma general como todas aquellas normas que buscan la igualdad de las mujeres y colectivos LGBTTIQ+ en distintos espacios (Ley 26.743 de Identidad de Género, Ley 27.412,⁹ Ley 25.929 de Parto Humanizado, Ley de Matrimonio Igualitario, nuevo Código Civil y Comercial en cuanto a la responsabilidad parental, el apellido de los/as hijos/as, entre otras). Estas últimas buscan romper con ciertas formas de violencia todavía invisibilizadas, que están menos presentes en el debate público y que, sin embargo, contribuyen a mantener la estructura de discriminación de género que reproduce la violencia más extrema. Se trata de formas de violencia que socavan la autonomía de las mujeres en sus distintas dimensiones: violencias en los procesos reproductivos que impactan en la autonomía física; violencias mediáticas y simbólicas reproducidas en el discurso público, que restringen la autonomía en la toma de decisiones; y violencias en ámbitos sociales, educativos y laborales (Gherardi, 2016). Esta normativa, general y específica, ha tenido un amplio desarrollo en Argentina en los últimos años, sin duda influida por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.¹⁰

Sin embargo, el diagnóstico desde el que partimos nos indica que la desigualdad que padecen las mujeres como asimismo las situaciones de violencia que estas continúan enfrentado son diarias. En particular, la falta de respuesta adecuada ante situaciones de violencia de género puede deberse a la imposibilidad de denunciar (por miedo, falta de

⁸ Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

⁹ Ley de Paridad de Género en ámbitos de representación política.

¹⁰ En este sentido, en la reforma de 1994 adquirió rango constitucional la Convención contra la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer. En 1994 la Asamblea General de la OEA aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) que fue aprobada por Argentina en 1996. El Mesevci (mecanismo de monitoreo de la Convención Belém do Pará) se realiza mediante informes periódicos con indicadores de progreso que permiten conocer los avances en la materia al incluir evidencia empírica. Más información en <<http://www.oas.org/es/mesevci/nosotros.asp>>.

herramientas, entre otras) como también a la falta de respuestas adecuadas por parte de los órganos de justicia cuando las mujeres denuncian hechos que directa o indirectamente se encuentran vinculados con la situación de desigualdad que ellas padecen (Bodelón, 2013). En este sentido, pese al aumento e importancia de las normas sobre igualdad de las mujeres y específicamente sobre erradicación de violencia de género, no todos/as los/as operadores/as jurídicos/as están familiarizados con ellas, y aún son poco utilizadas en la práctica judicial (Gherardi, 2009; Rodríguez, 2007). Entre otras muchas razones, esto ha dado lugar, en Argentina, al movimiento NiUnaMenos, las masivas movilizaciones pidiendo la legalización del aborto, “la revolución de las hijas”, cuestiones que parecieran no haber entrado a la currícula universitaria de las escuelas de Derecho.

Por esto, en este trabajo nos hemos propuesto indagar cómo funciona la formación con perspectiva de género en cuatro facultades de Derecho argentinas. Ponemos el foco en la enseñanza que se da (o debería darse) en materias no específicas sino generales y que resultan obligatorias para todos/as los/as estudiantes. Nuestra hipótesis sostiene que *la educación con perspectiva de género es aún incipiente en las facultades de Derecho monitoreadas, lo cual tiene un gran impacto en la forma en que los/as abogados/as luego se presentan, argumentan y resuelven los casos en los que la perspectiva de género es relevante*. Para esto: (I) en primer lugar, resaltamos la importancia de la educación en los/as operadores/as jurídicos/as con perspectiva de género. Luego (II) realizamos una caracterización de las facultades de derecho monitoreadas y de la forma en que se estructura la carrera de grado. Con posterioridad (III) analizamos: (a) diversas materias para reconocer la existencia o no del dictado de temas clásicamente identificados como “temas de género” u otros temas con perspectiva de género,¹¹ y (b) los materiales utilizados. Esto nos permitirá establecer algunas conclusiones y líneas de acción para reforzar la enseñanza con enfoque de género en las facultades de Derecho.

¹¹ El relevamiento de los programas se realizó mediante: a) los sitios webs de cada una de las instituciones educativas; b) fotocopadoras y redes sociales; c) solicitud vía mail a las respectivas oficinas.

II. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DE OPERADORES JURÍDICOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

La educación en derechos humanos (Rodino, 2011) en general y con perspectiva de género en particular resulta relevante en futuros/as operadores/as jurídicos/as ya que los/as abogados/as históricamente se han desempeñado en cargos de relevancia en los órganos estatales. En este sentido, ocupan el cien por ciento de los cargos de jueces/zas, ocupan altos porcentajes como legisladores/ras o asesores/as de los/as mismos/as, muchos/as presidentes/as de la República, gobernadores/as de provincias o sus asesores/as, ministros/as son abogados/as. Así, la carrera de abogacía destina gran parte de sus egresados/as a ocupar en forma directa espacios de poder o toma de decisiones relevantes para el funcionamiento de la sociedad.

En este punto es dable aclarar qué entendemos por género. Siguiendo a Butler (2007) entendemos, que el género son todos aquellos constructos sociales asociados a la genitalidad, es decir, al *sexo*. De esta manera, género y sexo son opuestos. Sin embargo, y en palabras de nuestra autora: “Si el género no está ligado con el sexo, ni causal ni expresivamente, entonces es un tipo de acción que puede proliferar más allá de los límites binarios impuestos por el aparente binarismo del sexo. De hecho, el género sería una especie de acción cultural corporal que requiere de un nuevo vocabulario que instituya y haga proliferar participios presentes de diversos tipos, categorías resignificables y expansivas que resistan las restricciones gramaticales binarias así como las limitaciones sustancializadoras sobre el género”. Como consecuencia se perfila así una matriz heterosexual. Siguiendo a De Santo (2015) esa matriz sería un régimen de poder discursivo, un orden simbólico vigente, cuya acción central es conferir inteligibilidad solo a aquello que se adapta a pautas binarias construyendo personas en términos dicotómicos.

De este modo, entendemos que es necesaria y urgente la incorporación de la perspectiva de género. En este sentido, Pautassi (2011) sostiene que la perspectiva o enfoque de género da cuenta de la presencia de una estructura de poder asimétrica que asigna valores, posiciones, hábitos, diferenciales a cada uno de los sexos y por ende estructura un sistema de relaciones de poder conforme a ello, el cual se ha conformado como

una lógica cultural, social, económica y política omnipresente en todas las esferas de las relaciones sociales.

El Derecho no es ajeno a estas esferas y por ende, en las escuelas de Derecho, también se entran estas relaciones asimétricas donde la heterocisnormatividad se evidencia como la única opción académica viable. Esto se observa en los contenidos que se enseñan, la bibliografía y referentes en las distintas asignaturas, así como los planteles docentes. En este sentido, esta investigación apunta no sólo a las mujeres como grupo social en desventaja respecto de los varones, sino que incluimos al colectivo LGBTTIQ+ que por no asociarse a la heterocisnorma se encuentra también en desventaja. De este modo, y tal como afirma Bodenhofer González (2019), la corporalidad, lejos de ser un espacio neutro, constituye un espacio de disputa de la normatividad de sexo-género dominante. El cuerpo es moldeado desde edades tempranas por ideales de sexo-género que lo regulan y disciplinan de diversas formas; desde la apariencia y sus adornos hasta sus movimientos y conductas. De este modo, se confunde la normatividad impulsada “desde afuera” e incorporada a través de la dominación simbólica con los deseos internos como una suerte de “motivación personal” por perseguir dichos ideales de sexo-género, regulados culturalmente.

En lo que respecta a la perspectiva de género, se han creado diferentes programas, tanto posgrados que en forma específica abordan las temáticas de género como asimismo materias específicas dentro de la carrera (Bergallo, 2008). Sin embargo, ciertas decisiones actuales (sentencias judiciales, leyes, entre otras) indican que no alcanza con la incorporación de normativa a favor de la igualdad de género (Birgin, 2000) ni con la existencia de mujeres en los altos cargos (Rodríguez/Asencio, 2008), sino que se requiere, además, que quienes estén en los cargos de toma de decisiones tengan perspectiva en la temática (Kohen/Maffía/Ruiz, 2016). Esto a fin de poder abordar distintas situaciones desde ese enfoque. En este sentido, no sólo se deben crear y aplicar normas que se ocupen directamente de cuestiones de género, sino que también se debe proponer una *mirada* alternativa a la masculina de todos los ámbitos del Derecho (Facchi, 2005, p. 45): allí radica la importancia de incorporar la perspectiva de género de manera transversal a la enseñanza del Derecho. En este sentido, no alcanza con la creación e impartición de cursos específicos

acerca del género y el Derecho, sino que además se debe enseñar a entender y ver el Derecho en general desde una “mirada” que parta de la óptica de género. Este enfoque permite observar o desentrañar aspectos del Derecho que de otra forma no se percibirían y “poner de manifiesto que los derechos de las mujeres pueden ser violados de forma diferente a los de los hombres y que determinadas violaciones tienen lugar contra las mujeres por el hecho de serlo” (Carmona Cuenca, 2018, p. 316).

Sin dejar de reconocer la importancia de la formación en género de manera específica (enfoques teóricos, conceptuales y metodológicos), pretendemos resaltar una formación transversal, integral en términos de Mackinnon (2005). La transversalidad de género tendría la función de incorporar la perspectiva de género a todos los ámbitos, al tiempo que actuaría como principio informador y como herramienta que permitiría asentar dicha perspectiva (Souto Galván, 2012). En este sentido, no alcanza con tener profesionales “especialistas” en temáticas de género si quienes enfrentan ciertas situaciones en lo cotidiano no pueden asumir una “perspectiva” de género.

Al mismo tiempo, el análisis desde una perspectiva de género implica pensar que toda acción humana impacta de manera diferencial en las personas en virtud de la forma particular en que se construyen los géneros, por lo tanto, este tipo de análisis puede ser utilizado al estudiar cualquier fenómeno o grupo social (Facio, 2000, p. 2). Incorporar esta perspectiva en la educación podría otorgar nuevas herramientas para que los/as futuros/as profesionales comprendan las diversas problemáticas sociales que se originan en la desigualdad entre mujeres y hombres, por lo que podrán desnaturalizar esta serie de condiciones arraigadas en las estructuras sociales.

III. EL PERFIL DE LAS UNIVERSIDADES MONITOREADAS

En esta investigación se monitorearon tres universidades ubicadas en la CABA y una ubicada en el conurbano bonaerense. A su vez, dos de estas universidades son públicas y dos son privadas.

Universidad 1: La carrera de abogacía fue reconocida por el organismo estatal habilitante hace poco más de 25 años, mientras que la Universidad fue reconocida unos años atrás. Es una universidad privada que entrena

estudiantes para desarrollar las destrezas necesarias para destacarse en la práctica legal, entre ellas: la redacción de escritos técnicos y judiciales, la defensa oral y escrita de sus argumentos, la capacidad de negociar, argumentar, debatir, mediar y resolver conflictos, la creatividad en el momento de pensar la estrategia de un caso, la metodología para investigar, analizar y validar las pruebas, el razonamiento y toma de decisiones judiciales, entre otras. Conforme los objetivos establecidos el Derecho es enseñado a partir de clases teóricas y prácticas, en donde el/la alumno/a aprende a argumentar, a participar de debates críticos y analizar casos.

La carrera de Derecho incluye 41 cursos obligatorios y 4 cursos electivos,¹² que permiten orientarla hacia el campo seleccionado por el/la estudiante (Derecho Empresarial, Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Público y otros). Se advierte un gran interés por la relación de la Universidad con las Facultades de Derecho en el plano internacional y también intercambios estudiantiles.

Recibe anualmente alrededor de cien alumnos/as, mientras que cerca de 90 estudiantes finalizan sus estudios cada año. Existe un instituto de investigación sobre temas de Libertad de Expresión. Solo hay un/a docente *full time*.

Universidad 2: Se trata de una institución con más de 25 años de gestión, de índole privada. Tiene como su zona de influencia básica el área de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. No obstante, se propone tener impacto nacional y diversidad cultural en la matriculación mediante un sistema de becas y convenios con diversas instituciones educativas y sociales. Su misión es formar a las nuevas generaciones de dirigentes empresariales, académicos/as, sociales y políticos/as que serán actores/as y responsables del futuro desempeño de las instituciones. Parte del pluralismo de ideas, la excelencia académica y la igualdad de oportunidades. En particular, respecto de la carrera de abogacía, su objetivo es formar profesionales que pueden participar del diálogo académico nacional e internacional sobre el Derecho y contribuir

¹² Dos cursos electivos son dictados en el cuarto año y los otros dos en el último año de la carrera. Algunos ejemplos de cursos ofrecidos son Ciberespacio y Delito, El argumento de igualdad y el derecho a la salud, a la educación y a la vivienda, Debate: Argumentación y Comunicación, Tribunales Internacionales, Lectoescritura Jurídica, Contratos y Negocios Internacionales, entre otros.

a la generación de recursos humanos altamente capacitados/as para desempeñar los diversos roles que tiene la profesión en el país.

Promueve un método de estudio interdisciplinario incorporando nuevos enfoques jurídicos. Además, promueve espacios de discusión y no la mera repetición del Derecho. Se busca el aprendizaje mediante el análisis de problemas; proposición de soluciones; creación de argumentación convincente y rigurosa. En todos los casos busca el liderazgo de sus egresados/as ya sea en el ámbito público como el privado.

El plan de estudios está dividido en dos partes. En los primeros 3 años, los/as estudiantes cursan el “Ciclo Fundamental”, compuesto por 24 materias obligatorias en el que los/as estudiantes reciben una educación teórica, casuística, práctica e interdisciplinaria en las principales especialidades jurídicas, así como un entrenamiento sistemático en comunicación escrita y oral. Luego, los/as estudiantes cursan un ciclo de formación (en el que pueden seguir orientaciones). En el ámbito de posgrado, este año inició un programa de Género y Derecho, que es un curso dirigido a profesionales con formación básica en temas de Género y Derecho. El programa ofrece una introducción a las teorías feministas del Derecho y su aplicación a una selección de temáticas sobre derechos de las mujeres y los colectivos LGBTT.

El perfil de los/as alumnos/as inscriptos/as en 2014 indica que el 73% (481 de 660) proceden de la CABA y de los partidos de Zona Norte, Zona Sur y Zona Oeste del Gran Buenos Aires.¹³ Recibe cerca de 40 estudiantes anualmente. No se pudo obtener información sobre la cantidad anual de egresados/as.

En cuanto a la presencia de mujeres en los cargos directivos o de gestión la misma es cercana al 10% del total. Actualmente cuenta con 9 profesores/as *full time* quienes, conforme la información brindada por la universidad, “lideran el ejercicio profesional en la Argentina”. De los/as 9 profesores/as, solo 1 es mujer y tiene un fuerte vínculo con la agenda de género.

Universidad 3: Ubicada en la zona sur del conurbano bonaerense, fue creada ante la necesidad de una institución universitaria que propenda al desarrollo social, económico y productivo de la población que se asienta

¹³ Informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

en ese territorio, considerando específicamente las necesidades de los/as operadores/as jurídicos/as en esa zona del Conurbano Bonaerense. Es una universidad pública, autónoma y cogobernada que busca la excelencia para crear, preservar y transmitir el conocimiento y la cultura, considerando las características propias de la región. La Universidad fue creada en el 2009 y la carrera de Derecho fue instalada en el 2015.

Propone asegurarles a los/as estudiantes una educación sólida e integral, brindándoles conocimientos que armonizan la formación sistemática de la disciplina elegida con un desarrollo humanístico y cultural. Procura que el/la estudiante se vincule con la comunidad, para esto se estableció la realización obligatoria de una materia sobre Trabajo Social Comunitario para todas las carreras. Asegura la inclusión social a través del seguimiento tutorial y de un programa de becas que garantiza la posibilidad de concluir los estudios para todos sus estudiantes. La Universidad busca que sus egresados/as sean profesionales “altamente capacitados/as, críticos/as y comprometidos/as con la realidad social, capaces de responder a las necesidades sociales y del mercado de trabajo. Esto requiere una formación de calidad que integre docencia e investigación sobre la base del compromiso social”.

Se parte de considerar que un accionar eficiente del Estado exige la profesionalización creciente de quienes se desempeñan en la función pública. Por esto propone “un plan de estudios diferenciador atravesado por un eje en Derecho Público, Gestión Pública y Administración de Justicia que procura cubrir un área de vacancia en la formación superior en nuestro país”. Se busca que el/la abogado/a egresado/a disponga de las herramientas necesarias para construir una mirada transdisciplinaria que le permita dar cuenta de la complejidad propia de las problemáticas de nuestro tiempo. A su vez, la formación propuesta enfatiza la dimensión pública del área jurídica, promoviendo en los/as graduados/as una conciencia de sus responsabilidades respecto a la comunidad y al Estado.

La carrera de abogacía tiene una duración de 5 años e implica el cursado de 41 materias obligatorias para todos los/as estudiantes y 4 materias optativas¹⁴ y luego se debe realizar la presentación de una tesina.

¹⁴ Entre cuales pueden elegir: a) Derecho del Ambiente y los Recursos Naturales; b) Terrorismo de Estado y Delitos de Lesa Humanidad; c) Contratos administrativos;

En cuanto a la oferta de posgrado se dicta un curso denominado “Nuevas prácticas y saberes para una comunicación inclusiva y lenguaje no sexista”, que tiene una duración trimestral y al cual pueden acceder profesionales de cualquier disciplina con título de grado de 4 años o más.¹⁵

Existe gran cantidad de docentes, situación que desagregaremos al momento de trabajar cada una de las materias analizadas.¹⁶ Tiene una cantidad de inscriptos/as anuales cercana a los/as 800. Aún no tiene egresados/as.

Universidad 4: Es la más grande de la región y una de las instituciones más tradicionales del país. Su foco está en el prestigio en la enseñanza e investigación de leyes en América Latina y el mundo, busca excelencia en la educación superior y calidad en la investigación, con el objeto de influir en las discusiones en foros públicos y en el desarrollo de políticas públicas en Argentina y en toda América Latina. Uno de los aspectos destacados es su perfil internacional, lo que se ve reflejado en múltiples programas de intercambio, de movilidad y en las acciones realizadas con el objeto de sumar estudiantes de otros países.

Para culminar la carrera de abogacía se deben cursar tres ciclos de formación: 1) el primero, un ciclo común básico que contiene asignaturas que promueven la formación general de los/as estudiantes así como su introducción al campo disciplinar de la carrera; 2) luego, un ciclo profesional común; 3) y, por último, un ciclo especializado que ofrece distintas orientaciones organizadas sobre la base de asignaturas obligatorias y comunes a todas las orientaciones y asignaturas electivas. En lo que respecta a esta investigación, las asignaturas analizadas se encuentran en el ciclo común que incluye aquellas que son “elementales”, pues ofrecen principios y conceptos básicos para cada área y permiten discutir su aplicación a determinados problemas a efectos formativos, dejando

d) Derecho y Género. Delitos de odio y otros delitos como hechos de poder. Tipos penales en la Legislación Argentina.

¹⁵ Asimismo, existe un Programa Transversal de Políticas de Género y Diversidad. Los lineamientos de acción son, entre otros, la promoción de la inclusión de las temáticas de Género y Diversidad en las currículas y la formación continua en las temáticas de género y diversidad.

¹⁶ Respecto de profesores *full time* la información disponible se encuentra desagregada por departamento y no por carreras.

para el ciclo subsiguiente el abordaje con mayores niveles de profundidad de los temas correspondientes a la orientación elegida.

En 2017, 26.530 estudiantes se encontraron activos/as en la carrera de Derecho (60% de ellos son mujeres y el 40% varones). Ingresaron 3.560 a la carrera de Abogacía. A su vez, egresaron 2.000 abogados/as.

Desde el 2011 funciona un programa sobre Género y Derecho, cuyo objetivo es la toma de conciencia de la igualdad de las mujeres en la sociedad para generar un proceso de visibilidad de la perspectiva de género, para incorporarla a la formación académica y profesional, como a la práctica personal, profesional y docente. Asimismo, existe un programa de actualización (posgrado) en Género y Derecho, el que tiene por finalidad abordar de manera integral e interdisciplinaria el análisis del Derecho desde una perspectiva de género. Para ello, la formación que ofrece incluye aportes de las ciencias jurídicas, la filosofía y la sociología, entre otras disciplinas. Existen diversidad de asignaturas sobre temas de género a lo largo del curso de materias electivas.¹⁷

Tenemos entonces 4 universidades que dictan la carrera de abogacía en la CABA y en la zona sur del conurbano bonaerense, que apuntan a llegar a estudiantes de otras regiones (por ej.: estudiantes extranjeros/as, del interior del país, entre otros). Estas estructuran su carrera mediante el dictado de ciertas materias troncales y luego otras materias específicas. Nos interesa resaltar aquí la perspectiva de género que existe (o debería existir) en estas materias troncales, que son aquellas que todos/as los/as estudiantes deben cursar para recibir su título. Por otro lado, es necesario destacar que en todas las facultades analizadas existen materias específicas sobre temas de género o bien incorporan la perspectiva de género. También que en muchos casos se ha implementado el dictado de alguna materia o curso de especialización en el ámbito de posgrado. Debe tenerse presente que se organiza el cuerpo docente en cada una de las universidades; en este sentido, el grado de autonomía en la decisión de los contenidos no es el mismo en cada caso y esto puede tener un impacto, luego, en la inclusión (o no) de determinados temas en el curso.

¹⁷ Tales como "Feminismos y Teoría del Derecho", "Género, androcentrismo y lenguaje jurídico", "Crímenes de género y Derecho Penal", "Género y Derecho Constitucional", "Derecho Laboral y Políticas de cuidado", o "Derecho y acceso a la salud desde una perspectiva de género".

IV. ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Ahora bien, en lo que sigue, analizaremos los programas¹⁸ de 3 materias troncales de la carrera de Derecho a fin de identificar a) la enseñanza de temas “de género” o con perspectiva de género, y b) los materiales utilizados. Debe tenerse presente que este estudio es una primera aproximación que abordará solo los programas sin considerar lo que efectivamente sucede en el aula. En este sentido, somos conscientes de que la perspectiva de género puede ser mayor (o menor) que lo que se vuelca en los programas. Sin embargo, su análisis constituye un buen orientador pues allí aparecen los contenidos y en muchos casos los materiales de estudio y son una guía para los/as estudiantes.

A. DERECHO DE FAMILIA

Las cuatro universidades monitoreadas incluyen como materia obligatoria para todos/as los/as estudiantes la materia “Derecho de Familia y Sucesiones”. Excepto una donde “Derecho de Familia” y “Derecho Sucesorio” se enseñan de manera separada.

Se analizaron en total 18 programas.¹⁹ La comisiones cuyos programas analizamos están a cargo de 5 hombres, 8 mujeres, y en 5 casos en forma conjunta por un hombre y una mujer.

Los temas que aparecen con mayor frecuencia vinculados a género son:

- En 2 programas encontramos el tema “Violencia de género”. En una de las Universidades (1 programa) este tema es enunciado en el programa aunque no existe indicada bibliografía o artículos específicos que la aborden. Sólo se utiliza un *Manual de Derecho de Familia* donde el tema Violencia de género se lo trata desde una óptica exclusivamente doméstica²⁰ y como bibliografía complementaria.

¹⁸ Entendemos por “programa” la guía que elabora el/la docente, donde se plasman los objetivos y los temas que se abordarán en la materia como asimismo, en muchos casos, con indicación de los materiales de estudio. De esta manera, el programa es relevante no solo para el docente sino también para los/as estudiantes, que podrán conocer de antemano el enfoque y contenidos de la materia.

¹⁹ Que representan el 100% de los programas de las universidades privadas, el 100% de una de las universidades públicas y el 36% de la otra en función de la cantidad de comisiones existentes.

²⁰ Los/as autores aclaran que la concepción de violencia género abarca o incluye a la doméstica como una modalidad (haciendo referencia a lo establecido por la Ley 26.485),

taria un manual del titular de la materia sobre discapacidad.²¹ En otro caso, el programa refleja un estudio del tema violencia de género diferenciado respecto de la violencia doméstica y se utilizan materiales jurisprudenciales con perspectiva de género elaborados por la Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres, del Ministerio Público Fiscal.²²

- En 11 programas se incluyen como contenidos las Leyes 24.417 de Violencia Familiar y la 26.485 de Prevención de Violencia hacia las Mujeres.²³ Sin embargo, solo en 2 casos se incluyen referencias de bibliografía a utilizar durante la cursada, estando los demás programas sin esa referencia o incluso con bibliografía desactualizada.²⁴ Debido a la desactualización de dicha bibliografía y su no pertinencia para el análisis de lo que aquí nos ocupa, es que

pero en su recorrido por los distintos temas no explican las particularidades que tiene un proceso de denuncia (por ejemplo) para las mujeres, diferenciado respecto a otros grupos vulnerables que pueden también sufrir esta modalidad de violencia. Por otro lado, se puede ver que el tratamiento de los temas no se realiza desde una transversalización del enfoque de género, sino como apartados separados para cada tema, los cuales en muchos casos sólo destacan lo contemplado en la ley pertinente pero no un tratamiento más profundizado.

²¹ En este caso, es importante destacar que la especialización del titular en temas de discapacidad hace que la materia esté orientada en base a dicha temática.

²² El primero de ellos *"Hacia una igualdad de género. Compendio normativo, jurisprudencial y doctrinario"*, donde se aborda jurisprudencia y doctrina especializada en género, así como también documentos sobre la temática. El segundo de ellos *"Hacia una igualdad de género. Compendio Jurisprudencial"*, en el que se tratan casos particularmente relevantes a la materia con perspectiva de género. En ambos se abordan fallos de la Corte Interamericana y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que entendemos permiten dar un enfoque a ciertos temas con perspectiva de género: Corte Interamericana de Derechos Humanos, "Caso Forneron e hija vs. Argentina", sent. del 27-4-2012 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); "Caso Veliz Franco y otros vs. Guatemala", sent. del 19-5-2014 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); "Caso Velásquez Paiz y otros vs. Guatemala", sent. de 19-11-2015 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas); Tribunal Europeo de Derechos Humanos, "Caso Opuz vs. Turquía" (demanda 33.401/02), sent. del 9-6-2009.

²³ Debe tenerse presente que en una de las facultades monitoreadas este tema forma parte del contenido mínimo de la materia aprobado por el Consejo Directivo.

²⁴ De la única cátedra que surgen referencias a bibliografía actualizada, hay un total de 41 materiales (manuales, tratados, artículos de doctrina, códigos comentados). De dicho total, un 43.9% fue escrito por varones; un 36.59% por mujeres, y un 19.51% escrito por ambos.

no se ha podido identificar el abordaje (o no) de los temas en cuestión con el enfoque que aquí se busca resaltar.

- En 5 comisiones se identifica que el abordaje de los diversos temas trabajados en la materia se realiza desde una clara perspectiva de género, mediante la utilización del manual de estudio de la titular de cátedra. En general, se efectúa una mirada del Derecho de Familia como constitucional y convencional, haciendo hincapié en las sentencias de los tribunales internacionales respecto de la temática. Temas como Nuevas organizaciones familiares, Familia e Identidad de género, el análisis de la historia del Derecho de Familia desde una perspectiva de género (roles de varones y mujeres en las familias tradicionales católicas del Código Civil de Vélez Sársfield), el proceso de familia considerando la perspectiva de género (por ejemplo, en lo relativo a la prohibición de celebración de audiencias en el marco de procesos por violencia basada en género), el apellido de los/as cónyuges, el cuidado personal de los/as hijos/as y perspectiva de género, Técnicas de Reproducción Humana Asistida con perspectiva de género, así como también se enseñan las particularidades de determinados aspectos de Derecho de Familia y que tienen regulación en la Ley 26.485 de Prevención de Violencia hacia las mujeres. Asimismo, sucede con los temas referidos y la Ley 26.862 de Identidad de Género. Así, se puede afirmar que en estos casos la perspectiva de género está presente en casi todos los temas abordados, incluso aunque no surja desde el programa el uso de jurisprudencia, pero que sí se lo examina en el manual.

Por último, corresponde destacar que el análisis de los programas de estudio de esta materia nos dice que en las dos universidades privadas la temática violencia de género y violencia doméstica está unificada, sin considerar las particularidades de ambas e incluso la diversa formación que desde lo jurídico acarrea el aprender ambos universos como si fueran lo mismo (desde los/as sujetos/as involucrados/as hasta el diverso tratamiento desde lo legal).

De esta manera, hallamos temas de género en los programas de Derecho de Familia. Sin embargo, en su mayoría, están vinculados a las leyes de violencia sin que exista un enfoque transversal en otras áreas. Es posible afirmar que esa incorporación puede responder a la exigencia

de que ello debe ser enseñando conforme los contenidos mínimos aprobados por la Universidad. Por otro lado, la falta de actualización de los programas constituye una gran dificultad a la hora de identificar lo que se está impartiendo.

B. DERECHOS HUMANOS

Se analizaron un total de 28 cursos/comisiones que se dictan en las 4 universidades monitoreadas.²⁵ De estos, 20 están a cargo de hombres, 5 de mujeres y 3 a cargo, en forma conjunta, de un hombre y una mujer en un caso, y dos hombres y una mujer en los otros dos casos.²⁶

En 3 universidades se dicta Derechos Humanos como una materia específica, en la restante se dicta la materia Derecho Constitucional (II) y en ella se incluyen temáticas de derechos humanos. En todos los casos es una materia de los primeros años de la carrera (segundo semestre correlativa a Derecho Constitucional o sin correlatividades con lo cual pueden cursarla ingresantes).

En cuanto a los temas, es posible afirmar que en la materia derechos humanos las temáticas están referidas a los derechos de las mujeres. En este sentido, en la mayoría de los programas aparece en forma específica el estudio de algunos temas vinculados a los derechos de las mujeres (salud sexual y reproductiva, derechos laborales, violencia, trata). En otros casos, es posible señalar que ciertos temas se abordan con perspectiva de género teniendo en cuenta la bibliografía y jurisprudencia utilizadas aun cuando no aparece el tema derecho de las mujeres, como tema específico.

En este sentido, principalmente al enfocar el tema "igualdad" se lo hace desde una perspectiva de género. En general, se utiliza esta unidad para analizar cuestiones como las acciones positivas (con especial referencia a la situación de las mujeres). Para esto se recurre en forma predominante a ciertos textos y alguna jurisprudencia. En un programa no están desarrollados los contenidos que se abordarán en las clases, sin

²⁵ Que representan el 100% de los programas de las universidades privadas, el 100% de una de las universidades públicas y el 62% de la otra en función de la cantidad de comisiones existentes.

²⁶ No se toma en cuenta el titular sino quien está a cargo del curso/comisión. En 3 casos las profesoras a cargo del curso son referentes locales e internacionales en temáticas de género y derechos de las mujeres.

embargo pareciera que hay un enfoque de género en temas de igualdad, violencia contra las mujeres y el acceso al trabajo en virtud de la bibliografía y jurisprudencia que se incluye.

En 10 programas se aborda el tema aborto y/o derechos sexuales y reproductivos en forma explícita. En un caso no aparece derechos de las mujeres ni aborto como contenido específico, pero sí igualdad y derecho a la vida. Por los textos utilizados, es posible afirmar que el enfoque es desde una perspectiva de género.

Por último, otros temas que aparecen con perspectiva de género es el “Acceso a la justicia” y, junto en la unidad de igualdad, aparece la situación de violencia contra la mujer en 4 programas y “Trata” en 3 programas, todos de la misma universidad.

Respecto de la bibliografía, no se sigue un manual único sino que es una materia que se enseña mediante la utilización de textos y jurisprudencia diversa. Además, mayormente la bibliografía es de autoría de hombres. En este sentido, sólo el 33% de la bibliografía utilizada en general en la materia es escrita por mujeres y es preponderante cuando se abordan temáticas vinculadas específicamente con los derechos de las mujeres (como aborto, violencia contra la mujer). La bibliografía de uso frecuente en temáticas de género es: Rodríguez, Marcela, “Tomando los derechos humanos de las mujeres en serio”, en *La Aplicación de los Tratados sobre Derechos Humanos por los Tribunales Locales*, Editores Del Puerto (1997); Bergallo, Paola, “Igualdad de género: experiencias y perspectivas para su exigibilidad judicial. La aplicación de los tratados sobre derechos humanos en el ámbito local”, en *La experiencia de una década*, Editores Del Puerto, 2007; *Informe s/ Acceso a la Justicia para mujeres víctimas de violencia en las Américas*, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2007; Maffía, Diana y Cabral, Mauro, “Los sexos, ¿son o se hacen?”, en Maffía, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Feminaria Editora, Buenos Aires, 2003; Abramovich, Víctor, “La responsabilidad del Estado por Violencia de Género. Comentarios al caso Campo Algodonero de la Corte Interamericana de Derechos Humanos”, en *Anuario de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Chile*.

Respecto de los fallos que son objeto de estudio y que contienen o podrían contener este enfoque son: CSJN, “F., A. L. s/ Medida

autosatisfactiva”, sentencia del 13-3-2012; “González de Delgado, Cristina y otros c/Universidad Nacional de Córdoba” (voto del juez Petracchi), sentencia del 19-9-2000; “Asociación Lucha por la Identidad Travesti Transexual c/Inspección General de Justicia”, sentencia del 21-11-2006; “Portal de Belén”, sentencia del 5 de marzo de 2002; “Tejerina, Romina Anahí s/Homicidio calificado”, sentencia del 8-4-2008; “Pro Familia Asociación Civil c/GCBA y otros s/Impugnación actos administrativos”, sentencia del 11-10-2012. Corte IDH, “Artavia Murillo vs. Costa Rica (fertilización in vitro)”, sentencia del 28-11-2012; “Atala Riffo y Niñas vs. Chile”, sentencia del 24-2-2012; “Campo Algodonero vs. México”, sentencia del 16-11-2009; Caso “Velásquez Paiz y otros vs. Guatemala”, sentencia del 19-11-2015. Además, Superior Tribunal de Tucumán, “Fallo Belén”, sentencia del 27-3-2017; Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil, sala H, “Fundación Mujeres en Igualdad c/Freddo SA”, 16-12-2002; Cámara de Apelaciones en lo Civil y Comercial de Salta, “Sisnero, Mirtha Graciela; Caliva, Lia Verónica; Bustamante, Sandra y Fundación entre Mujeres vs. Tadelva SRL y otros s/Amparo”, sentencia del 18-11-2009; Tribunal Contencioso Administrativo de Jujuy, “Acción de Amparo: Zigaran, María Inés, Sandoval, Patricia y otros c/Estado Provincial”, sentencia del 27-5-2010; Corte Suprema de Estados Unidos, “Roe vs. Wade”; CIDH, Informe 54/01, Caso 12.051, “María da Penha Maia Fernandes”, Brasil, 16-4-2001 e Informe 38/96, Caso 10.506, X E Y, 15-10-96.

De los programas analizados y la bibliografía es posible preguntar que no es generalizada la incorporación de temas de género (o considerados así tradicionalmente); sin embargo, este enfoque aparece al trabajar ciertas cuestiones como derecho a la vida, igualdad, entre otros.

C. DERECHO PENAL

Se analizaron un total de 16 programas de las 4 universidades monitoreadas.²⁷ A cargo de mujeres se encuentran 5 cursos,²⁸ 2 como titulares

²⁷ Que representan el 100% de los programas de las universidades privadas, el 100% de una de las universidades públicas y el 19% (8 de 42 programas) de la otra en función de la cantidad de comisiones existentes.

²⁸ De esas cinco profesoras, sólo una podría categorizarse como referente en temas de género.

de la materia y 3 como profesoras adjuntas a cargo del dictado del curso en cátedras cuyos titulares son hombres.²⁹

En tres universidades se dicta la materia Derecho Penal dividida en dos cursos, Derecho Penal I y II en dos casos, mientras que en otro se dicta un curso de parte general y otro de parte especial. En la restante, se dicta como materia única Derecho Penal y Procesal Penal, de duración anual. En todos los casos es una materia de los primeros años de la carrera (primero y segundo año en todas las universidades).

En cuanto a los temas, es posible afirmar que en la materia Derecho Penal aparecen con frecuencia temáticas referidas a los derechos de las mujeres. En este sentido, en la mayoría de los programas surge de manera específica la mención de temas como violencia de género en sus múltiples manifestaciones, delitos contra la integridad sexual, lesiones agravadas por el vínculo, trata de personas con fines laborales o de explotación sexual, feminicidios o tipos penales que implican especial participación de mujeres (aborto, legítima defensa en algunos tipos de homicidio agravado). En general, los programas se refieren de forma directa o indirecta a los temas vinculados a temáticas de género. Lo hacen de forma directa alrededor de la mitad de los programas, que incluyen en su contenido algunas de las formas típicas mencionadas o se menciona la problemática de género en sus objetivos; y de forma indirecta por medio de los textos y fallos citados. El tratamiento, en líneas generales, es bastante disímil y no hay una obra doctrinal específica que se repita en los distintos cursos.

En cuanto a los programas, en un único caso se advirtió que se abordaba la materia con el foco en la criminología feminista, haciendo una referencia expresa a su evolución histórica y su impacto en el Derecho Penal actual. Otro de los programas pretendía la articulación del contenido a los fenómenos actuales como la violencia de género, las disidencias sexuales e, incluso, los pueblos originarios. En los restantes casos, es posible afirmar que el abordaje de la perspectiva de género se da a través del análisis de tipos penales específicos. Otros aspectos que tienen una incidencia directa son totalmente ignorados en los programas, como por

²⁹ En una de las universidades había tres ayudantes mujeres, sobre un total de cuatro. Todos los profesores a cargo de las comisiones eran hombres.

ejemplo el tratamiento durante el proceso o durante la ejecución de una condena. En este sentido, la enseñanza se basa más en cuestiones relativas al Derecho Penal de fondo que a la forma en que es ejercido por el Estado, pese a que en muchas oportunidades puede tener una influencia directa en la vida de las mujeres. De esto se puede deducir que aún reina una perspectiva machista del Derecho Penal, donde las cuestiones de género se identifican casi exclusivamente con mujeres víctimas o victimarias en roles definidos por las expectativas sociales paternalistas –rol de (mala) madre y/o (mala) esposa–.

En general, el delito de aborto y los delitos contra la integridad sexual aparecen señalados en los programas. En este mismo sentido, la trata de personas, la violencia de género y, en menor proporción, la legítima defensa de las mujeres víctimas de violencia como causal de justificación tienen una referencia específica a la situación de las mujeres pero no con la extensión bibliográfica y jurisprudencial con la que se enseñan los tipos de aborto o abusos sexuales.

Con relación a la bibliografía utilizada, en dos universidades se emplea de forma predominante manuales u obras generales escritas por hombres. Las restantes optan por artículos de doctrina sobre temas puntuales. El autor más relevante es Zaffaroni,³⁰ que aparece mencionado en distintas obras; no obstante se cita a otros autores de renombre, como Jiménez de Asúa, Bacigalupo o Jakobs. Los textos no son actuales, ya que fueron editados hace más de una década en promedio, aunque hay casos más extremos en los que los libros propuestos para la enseñanza superan el medio siglo.³¹ Por este motivo, se puede afirmar que no recogen la perspectiva de género. Por lo demás, menos del 7% de los textos que tratan temas sobre los derechos de las mujeres fue escrito por personas de ese sexo pues la mayor parte de las obras que se usan son artículos redactados por hombres.

La bibliografía sobre género que aparece en los programas es:³² Chiesa, Luis Ernesto, “Mujeres maltratadas y legítima defensa. La experiencia

³⁰ Si bien se trata de una obra relativamente actual y de suma trascendencia para nuestro país, las ediciones propuestas superan los diez años de antigüedad.

³¹ Se trata de la bibliografía de Jiménez de Asúa, por ejemplo.

³² Algunos textos no fueron consultados pues tienen más de 16 años.

anglosajona”, en *Revista Penal*, nro. 20, julio del 2007; Ferrante, M., “Sobre la permisividad del Derecho Penal argentino en casos de aborto”, en Bergallo, Paola (comp.), *Aborto y justicia reproductiva*, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2011; Di Corleto, Julieta, “Mujeres que matan”, en *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal*, LexisNexis, nro. 5/2006, mayo 2006; De Luca, Javier, “Abortos justificados. El fallo de la Corte y las mismas viejas discusiones” (comentario a la sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en la causa “F., A. L. s/Medida autosatisfactiva”, del 13 de marzo de 2012). Publicado en *Revista de Derecho Penal y Criminología*, La Ley, Año II, nro. 4, mayo de 2012; Figueroa, Francisco, “La Corte aclaró las viejas discusiones sobre los abortos no punibles”, en la *Revista Derecho Penal*, dirigida por los doctores Alejandro Alagia, Javier De Luca y Alejandro Slokar, Año I, nro. 2, septiembre 2012, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación; Ferrajoli, Luigi, “La pena produce clandestinidad”, en *Derecho Penal*, vol. 2, Infojus, Buenos Aires, 2012.

Los fallos más utilizados son: CSJN, “Tejerina”, sentencia del 8-4-2008; “F., A. L.”, sentencia del 13-3-2012; “T. S. c/GCBA”, sentencia del 11-1-2001; “Gallo López”, sentencia del 7-6-2011 y “Góngora”, sentencia del 23-4-2013.

Aparecen, entonces en la materia Derecho Penal, temas de género. Sin embargo, esto no se verifica en todos los programas. Es de destacar, por un lado, la escasa referencia a autoras mujeres, aun en aquello en que ha sido identificado tradicionalmente como temas de género (aborto, violencia). Por otro lado, llama la atención la magra alusión a la situación de las mujeres en otros temas, como en los casos de homicidio, legítima defensa, entre otros. Dado el material utilizado, podemos afirmar que siguen enseñándose de una forma tradicional, sin perspectiva de género.

CONCLUSIONES

Buscamos a través de esta investigación identificar la incorporación de temas de género o con perspectiva de género en 3 materias troncales en la carrera de Derecho en 4 universidades monitoreadas. En primer lugar, es necesario afirmar la dificultad con la que nos encontramos a

la hora de conocer los programas de estudio. En un solo caso estos están publicados oficialmente por la universidad, en el resto de los casos tuvimos que solicitarlos (en un caso nunca nos respondieron) o buscarlos por nuestra cuenta en las fotocopadoras, redes sociales, etc. Otro punto para destacar es la escasa desagregación de la información que existe en algunos programas o su falta de actualización.

Por lo demás, es posible afirmar que todas las universidades han incorporado cursos de género, ya sea en posgrado o grado pero en general no en las materias troncales. En el caso de Derecho de Familia, la mayor inclusión de temas con contenido de género puede deberse a que en una universidad alguno de estos temas forma parte de los contenidos mínimos del plan de estudio. Esta quizá es una buena estrategia para profundizar la enseñanza con perspectiva de género en otras materias. Asimismo, parece que este enfoque no abunda en las materias que hemos analizado. Esto queda demostrado con el análisis de los programas y de la bibliografía que se utiliza.

Sin embargo, como hemos tratado de poner sobre la mesa, existen ciertas materias que sí abordan temas con perspectiva de género. De la misma manera, queda a la vista que existen buenos materiales para lograr que esto sea posible.

Más allá de esto, creemos que es necesario que el/la docente al momento de elaborar el programa considere en profundidad los temas a trabajar como asimismo la bibliografía de consulta. Sabemos que esto no es neutral. En este sentido, es necesario repensar los temas y la utilización de bibliografía por meros motivos de autoridad, sin considerar o discutir cuestiones más novedosas. La figura del femicidio, la legítima defensa de mujeres ante sus agresores, el aborto, la ejecución de la pena en casos de mujeres y/o niños/as en cárceles con sus madres, el abuso sexual, la regulación del testigo único son buenos ejemplos de esto en el ámbito del Derecho Penal. También en Derecho de Familia algunos temas presentes en casi todos los programas que podrían incluir enfoque de género: división de bienes; compensación económica; alimentos entre cónyuges/convivientes; alimentos para las/os hijas/os; apellido de las/os hijas/os; atribución del uso de la vivienda; impedimento de contacto de los/as hijos/as menores de edad con sus padres no convivientes (Ley 24.270); restitución internacional de menores; responsabilidad

parental y cuidado personal de las/os hijas/os; atribución de la vivienda familiar; apellido del cónyuge.

De esta manera, pudimos determinar que la presencia en el currículum formal de contenidos de géneros en materias troncales de la carrera de abogacía es aún escasa. Queda entonces como un desafío que (nos) interpela como docentes que es el de revisar nuestra forma de transmitir conocimiento y lo que enseñamos a fin de hacer efectiva la incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio de la carrera de abogacía. Por nuestra parte, queda como segunda etapa de análisis conocer en mayor profundidad sobre el anclaje que ha tenido la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho, para esto se requerirá realizar entrevista a docentes y alumnos/as, observación de clases, entre otras.

Queda también un desafío para las instituciones (universidades, facultades) respecto de la incorporación de un enfoque de género en la carrera de abogacía. Por ejemplo, la consideración de temas de género en materias generales tendría que ser mucho mayor en aquellas universidades que no cuentan con una oferta de cursos optativos tan diversa, asimismo es necesario repensar la importancia de la incorporación del enfoque de género en una universidad que se propone generar nuevos/as líderes o que pretenden formar abogados/as mediante la adquisición de destrezas (particularmente como resolver casos con perspectiva de género). También, queda el reto de escuchar a los/as jóvenes, sus demandas, comprender que no son meros receptoras/es de contenidos sino que, ante un cambio cultural profundo como el que estamos viviendo, son ellos/as quienes reclaman el cambio y exigen replantear nuestras prácticas cotidianas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGALLO, P., “El género ausente y la enseñanza del derecho”, en RODRÍGUEZ, M. y R. ASECIO (comps.), *Una agenda para la equidad de género en el sistema de justicia*, Buenos Aires, Ciepp/Editores del Puerto, 2008.
- BIRGIN, H., *El derecho en el género y el género en el derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- BODELÓN, E., *Violencia de género y sistemas penales*, Buenos Aires, Didot, 2013.

- BODENHOFER GONZÁLEZ, Canela, "Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación", en *Revista Punto Género*, nro. 12, diciembre de 2019, p. 114.
- BUTLER, Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, trad. de María Antonia Muñoz, México, Paidós, 2001, p. 143.
- CARMONA CUENCA, E., "Los principales hitos jurisprudenciales del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en materia de igualdad de género", en *Teoría y realidad constitucional*, nro. 42, año 2018, UNED, pp. 311-334.
- DE SANTO, M., "Modos de construir el género: de la performance a la performatividad", en ABELLON, P. y M. DE SANTO, *Dos lecturas sobre el pensamiento de Judith Butler*, Villa María, Eduvin, 2015, p. 191.
- FACCHI, A., "El pensamiento feminista sobre el Derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a ToveStang Dahl", en *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, nro. 6, 2005, pp. 27-47.
- FACIO, A. y L. FRIES, "Feminismo, género y patriarcado", en *Género y Derecho*, LOM, 2000.
- GHERARDI, N., *Derechos de las mujeres y discursos jurídicos*, ELA, Buenos Aires, 2009.
- "Otras formas de violencia contra las mujeres que reconocer, nombrar y visibilizar", en Serie Asuntos de Género, 2016, N° 141, CEPAL.
- KOHEN, B., D. MAFFÍA y R. RUIZ, *El género en la justicia porteña. Percepciones sobre la desigualdad*, Buenos Aires, Jusbaire, 2016.
- MACKINNON, C., "Integrando el feminismo en la educación jurídica", en *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, nro. 6, 2005, pp. 157-174.
- OLSEN, F., "El sexo del derecho", en COURTIS, C. (comp.), *Desde otra mirada*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- PAUTASSI, L., "La igualdad en espera: el enfoque de género", en *Revista Lecciones y Ensayos*, nro. 89, Fac. de Derecho, UBA, 2011.
- RODINO, A., "La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social", en *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, número especial sobre Educación en Derechos Humanos, 2011.
- RODRÍGUEZ, M., "Violencia de género: una violación a los derechos humanos de las mujeres", en ABRAMOVICH, V. y C. COURTIS (comps.), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos en el ámbito local. La experiencia de una década*, Editores Del Puerto, Buenos Aires, 2007.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: LA SITUACIÓN EN CUATRO FACULTADES DE DERECHO LOCALES. PRIMERA APROXIMACIÓN
RONCONI – ESPÍNEIRA – BERTONE – STAGNI – GONZÁLEZ FERNÁNDEZ – GONZÁLEZ

RODRÍGUEZ, M. y R. ASECIO, *Una agenda para la equidad de género en el sistema de justicia*, Buenos Aires, Ciepp/Editores del Puerto, 2008.

RONCONI, L., "La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina: desafíos pendientes", en *Revista Pedagogía y Didáctica del Derecho. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, nro. 4, 1^{er} semestre de 2016, Santiago de Chile.

SOUTO GALVÁN, C., *Principio de igualdad y transversalidad de género*, Madrid, Dykinson, 2012.

Fecha de recepción: 18-5-2019.

Fecha de aceptación: 3-6-2020.

Enfoque diferencial y con perspectiva de género en la atención de mujeres con discapacidad en los consultorios y clínicas jurídicas de Colombia

DIANA PATRICIA QUINTERO¹
y JULIANA GUERRERO MORALES²

RESUMEN

Los consultorios jurídicos de las facultades de Derecho en Colombia son centros de enseñanza basada en la experiencia, obligatorios para alcanzar el título de abogada o abogado. A través de un estudio bibliográfico, y con base en los resultados de una encuesta realizada a directoras(es), profesoras(es) y personal administrativo de estos espacios de Colombia, se lleva a cabo un análisis cualitativo sobre la adopción de un enfoque diferencial por discapacidad y de género en la atención al público. Se indagan las posibles causas institucionales de la presencia o ausencia de estos enfoques en los centros de las universidades públicas y privadas. Los principales hallazgos muestran que las personas encuestadas, en general, (i) consideran necesario un enfoque de género en la enseñanza del Derecho; (ii) reportan la existencia de protocolos de atención a población con discapacidad, (iii) pero disponibilidad limitada de recursos para una atención diferenciada; (iv) en pocas ocasiones contemplan una atención con perspectiva de género (v) y en estos casos no se evidencian lineamientos sobre cómo responder ante las situaciones de

¹ Abogada. Magíster en Filosofía y Doctora en Derecho. Magistrada suplente del Tribunal de Paz de la JEP. Profesora tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, Cali-Colombia. Correo electrónico: dipaquin@icesi.edu.co.

² Abogada y estudiante de la Maestría en Derecho, modalidad de investigación, de la Universidad Icesi. Asistente de investigación de la misma universidad, Cali-Colombia. Correo electrónico: jguerrero@icesi.edu.co.

discriminación y sometimiento vividas por las mujeres en situación de discapacidad y por sus cuidadoras(es). En virtud de estos hallazgos se puede afirmar que en las facultades falta una mayor conciencia sobre las situaciones específicas de vulnerabilidad que enfrenta la población femenina con discapacidades; y sobre la necesidad de adoptar en la recepción y trámite de sus casos enfoques diferenciales. Estas limitaciones no permiten la ampliación del aprendizaje estudiantil a herramientas propias de los derechos humanos.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje por experiencia - Deficiencia múltiple - Centros de enseñanza - Derechos humanos.

Differential Approach and from Gender Perspective in legal care for Women with disabilities in Law Offices and Clinics in Colombia

ABSTRACT

The legal clinics of the law Schools in Colombia are centers of experience-based education, mandatory to achieve the title of attorney at law. Through a bibliographic study, and based on the results of a survey conducted to female directors(s), professors(s) and administrative staff of clinics in Colombia, a qualitative analysis is carried out on the adoption of a differential approach for disability and gender in the attention to clients. The study tackles possible institutional causes of the presence or absence of these approaches in the centers of public and private universities. The main findings show that the people surveyed, in general, (i) consider a gender approach necessary in the teaching of Law; (ii) they report the existence of protocols for attention to people with disabilities, (iii) but limited availability of resources for differentiated care; (iv) rarely do they include attention with a gender perspective (v) in these cases there are no guidelines on how to respond to situations of discrimination

and subjugation experienced by women in a situation of disability and by their carers. The Colombian Schools lack a greater awareness of the specific situations of vulnerability faced by the female population with disabilities. Is also missing in law schools a differentiate approach to their claims for legal support. This shortcoming impede students to develop skills and knowledge on the topic of human rights.

KEYWORDS

Experiential learning - Multiple impairment - Teaching centers - Human rights.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa, cuyo principal objetivo fue analizar la presencia de una perspectiva diferencial y de género en la atención que brindan los y las estudiantes, en los consultorios jurídicos y clínicas jurídicas de Colombia, a las mujeres en situación de discapacidad (en adelante MSD) usuarias de estos centros, así como a sus cuidadoras.

Los consultorios y las clínicas jurídicas del país no brindan mayor información en sus páginas web acerca de la atención que tienen para esta población, ni sobre las problemáticas objeto de consulta. Este vacío debe llenarse, con el fin de profundizar en las discriminaciones estructurales contra las MSD, de las que la invisibilización de las situaciones que viven es una de ellas.

En la investigación se indagó por la existencia de protocolos para la atención, y por las causas institucionales que definen la presencia o ausencia, en estos centros de práctica, de ambos enfoques. La perspectiva de género se definió en la encuesta en términos de la propuesta de la FAO, como “las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan”. La encuesta fue diligenciada por 21 personas, entre personal directivo, administrativo y profesoral. La información se acopió respetando la debida confidencialidad, tanto a nivel institucional como personal. Solamente se pidió identificar el carácter público (estatal) o privado de la facultad, así como el cargo respectivo. En

esta se explicaron los objetivos del estudio, se brindaron definiciones estipulativas sobre enfoque diferencial por discapacidad y perspectiva de género, y se afirmó el compromiso de respetar la confidencialidad de la información suministrada. Una primera versión del instrumento se circuló entre algunas colegas expertas en temas de enseñanza jurídica y de perspectiva de género, quienes hicieron comentarios valiosos que fueron tenidos en cuenta. Como el artículo es requisito para optar al título de Maestría de una de las autoras, ella tuvo una asesoría adicional de su profesora de metodología, quien cuenta con formación en Antropología.

La distinción entre facultades públicas y privadas se hace dado que una de las hipótesis de partida es que las primeras tienen mayor compromiso con el enfoque diferencial por discapacidad; lo que se evidencia más a nivel regional; mientras que el enfoque de género es menos reconocido en ambos tipos de instituciones. Esta ventaja está aún en proceso de documentación, pero ha sido mencionada en los encuentros regionales sobre perspectiva de género, en los que se advierte el mayor recorrido de las universidades públicas en el tema de la discapacidad. Las preguntas sobre este enfoque en los contenidos del currículo y las prácticas pedagógicas en las facultades de Derecho buscan identificar la existencia de vacíos conceptuales y/o metodológicos en los estudiantes que realizan su práctica en los consultorios y clínicas. Y la pregunta por la razón a la que se atribuye la ausencia de este enfoque busca determinar la disponibilidad de recursos para los y las estudiantes, con el fin de llenar dichos vacíos. Se trata de recursos de personal capacitado de apoyo, y de la existencia de protocolos y guías para la atención.

La hipótesis que orientó estas preguntas es que las facultades de Derecho del país aún tienen un largo camino por recorrer para cerrar las brechas entre sus propósitos declarados, en favor de la inclusión plena de las mujeres en condiciones de vulnerabilidad, derivadas de la discapacidad, y sus contenidos y prácticas pedagógicas. Las falencias en la formación jurídica llevarían a que los y las estudiantes de últimos semestres de Derecho pierdan la oportunidad de adquirir todas las habilidades y conocimientos necesarios sobre la interseccionalidad en que se encuentran las mujeres con discapacidad y las cuidadoras. Similar suerte correría la apropiación de los mecanismos jurídicos disponibles

para el adecuado manejo de las desigualdades estructurales que enfrenta esta población.³

Mientras que la presencia de lineamientos del Ministerio de Justicia y del Derecho (Norma Técnica 5906 de 2012) sobre la accesibilidad y el servicio prestado por los centros parece haber impulsado, en buena medida, una atención especial de las personas en situación de discapacidad (PSD), no ha ocurrido lo propio con la atención con perspectiva de género. Ninguno de estos enfoques ha sido reconocido por la regulación de los centros, más allá de la accesibilidad a los espacios de PSD. Este hecho muestra un pobre entendimiento de las problemáticas sociales y culturales que enfrentan las MSD y las cuidadoras; y se traduce en una atención deficiente, en materia de las diversas desigualdades estructurales que viven.

Una advertencia final, en este artículo no se distingue entre los diversos tipos de funcionalidades o discapacidades, a pesar de que se reconocen las diferencias en las problemáticas vividas entre quienes las presentan, en atención al carácter general del propósito. Hay una convicción que subyace a esta escogencia, y es el hecho de que la discriminación estructural hacia las MSD está presente tanto en los casos de deficiencias mentales como físicas. Resultó relevante además la necesidad de hacer manejable el instrumento de recolección de información, dada la alta carga de trabajo que suele tener el personal en estos centros.

I. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En 2011 la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de su informe mundial sobre el tema estableció que más de mil millones de personas en el mundo hacen parte de la población con discapacidad. De igual modo reconoció los problemas principales que enfrentan; tales como “los peores resultados sanitarios, los peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad”. La precariedad sociocultural descrita

³ Sobre el reconocimiento de esta interseccionalidad se destacan los lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013-2022, del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. Disponible [en línea] <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad.pdf>> [Fecha de consulta: 10-2-2019].

derivaría de los obstáculos que esta población enfrenta en el acceso a los servicios de salud, de educación, de transporte, así como al empleo y a la información.⁴

Las PSD constituyen un grupo en condiciones de gran vulnerabilidad, en atención a las múltiples e históricas formas de exclusión social que enfrentan en Colombia. La categoría de grupo social se refiere a un colectivo que comparte “alguna limitación en sus facultades para desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos”.⁵ Desde un punto de vista cultural, este grupo enfrenta diversas formas de opresión, que en los términos descritos por Young se trata de prácticas asociadas a la marginación, la violencia y la carencia de poder.

Sobre el carácter histórico de estas discriminaciones se manifestó la Corte Constitucional en Sentencia T-119 de 2014. El reconocimiento jurídico de las injusticias vividas por este grupo es más bien reciente; sobre esto ha afirmado la jurisprudencia: “Las personas en situación de discapacidad han tenido que enfrentar distintas barreras que les han impedido el goce efectivo de sus derechos (...), obstáculos culturales –que perpetúan los prejuicios–, físicos –que limitan la movilidad, la integración social y la efectiva participación comunitaria–, y legales –que impiden los avances normativos en distintas materias–” (Sentencia C-458 de 2015, M. P. Gloria Stella Ortiz Delgado. Y Sentencia C-147 de 2017, M. P. Gloria Stella Ortiz Delegado).

Una valiosa caracterización de estas prácticas había sido ofrecida por la Corte en la sentencia C-156 de 2004, afirmándose la existencia de dos tipos de actuaciones discriminatorias en contra de las PSD. La primera hace referencia a aquellas en que se limiten o se eliminen sus derechos, libertades y oportunidades; la segunda se refiere al incumplimiento injustificado, por parte del Estado, de las obligaciones contraídas para su efectiva protección. La Corte reconoce que cuando las omisiones implican la exclusión de un beneficio, una ventaja o una oportunidad, constituyen un trato discriminatorio.⁶

⁴ Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial, *Informe mundial sobre la discapacidad*, disponible [en línea] < https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf > [Fecha de consulta: 10-2-2019].

⁵ YOUNG, Iris Marion, *La justicia y la política de la diferencia*, Ediciones Cátedra, p. 73.

⁶ Corte Constitucional. Sentencia C-156 de 2004.

El fundamento constitucional de estas obligaciones se encuentra en el art. 3º de la Constitución Política, que otorga supremacía en el orden interno a los tratados internacionales en derechos humanos. Las obligaciones en la materia que se estudia se establecen en la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, aprobada por medio de la Ley 762 de 2002 y revisada por la Corte Constitucional en la sentencia C-401 de 2003. También la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por medio de la Ley 1346 de 2009 y revisada en la sentencia C-293 de 2010, impone obligaciones en la materia. En especial, como fue reconocido por la Corte Constitucional en las sentencias C-458 de 2015 y C-147 de 2017, estas convenciones hacen parte del bloque de constitucionalidad y, en este sentido, brindan parámetros de control de constitucionalidad, así como estándares interpretativos de la legislación.⁷ Los mencionados tratados permiten alcanzar la igualdad de un grupo históricamente marginado por sus condiciones físicas y/o mentales y, de esta manera, garantizarles una protección real y efectiva, que hagan posible su desenvolvimiento pleno en la sociedad.

Según la Corte, el Estado colombiano ha adquirido la obligación de adoptar políticas públicas enfocadas en la previsión, rehabilitación e integración social de las PSD. Las obligaciones orientadas a la protección se refieren al deber de identificar y eliminar los obstáculos sociales, culturales y físicos que impidan que las PSD se desarrollen de manera plena en la sociedad; es decir que les impiden alcanzar independencia y participación en todos los aspectos de su vida, en igualdad de condiciones. En palabras de la Corte, constituye discriminación, y así dice: “toda omisión injustificada respecto de las obligaciones de adoptar medidas afirmativas para garantizar los derechos de estas personas (...) apareja como consecuencia la exclusión de un beneficio, ventaja u oportunidad, y por tanto constituye una discriminación”,⁸ lo que se traduce en una vulneración de sus derechos fundamentales.⁹

⁷ Corte Constitucional, sentencia C-042 de 2017.

⁸ Corte Constitucional. Sentencia C-154 de 2004.

⁹ Corte Constitucional. Sentencia T-097 de 2016.

A pesar de la reiteración en este reconocimiento, la jurisprudencia constitucional sobre PSD aparece en general como neutral en materia de género, sin desconocer que su generalidad permite enmarcar a las MSD en las prácticas discriminatorias. También la Corte se refiere a los derechos de las personas, lo que ha motivado que en el marco teórico de la investigación se incluyera categoría de derechos humanos, a pesar de su carácter más general, frente a los aspectos centrales del trabajo: discapacidad y género.

Desde un punto de vista doctrinal, la literatura contribuye en mayor medida a la comprensión de las insuficiencias de la idea de igualdad como no discriminación, y la necesidad de avanzar hacia el concepto de igualdad como no sometimiento o igualdad fáctica.¹⁰ Desde esta perspectiva se puede considerar como vital la identificación de las desventajas vividas por las MSD, como grupo que vive en contextos de “opresión, subordinación y dominación”.¹¹

En efecto, las MSD son una población en especiales condiciones de vulnerabilidad, ya que enfrentan una doble discriminación, o una discriminación intersectorial o interseccional.¹² Esta se define como el resultado “de la interacción de varios factores que, unidos, producen una forma de discriminación específica y diferente de cualquier otra discriminación de un solo tipo. La jurisprudencia de la Corte ha reconocido a las mujeres como un grupo tradicionalmente discriminado en el país, en las esferas económica, política, laboral y educativa.¹³ De conformidad con este reconocimiento, el enfoque múltiple en el abordaje de este asunto tiene en cuenta elementos de tipo social, histórico, político y cultural, y considera la realidad de cada persona a partir del conjunto de todos los

¹⁰ RONCONI, Liliانا y Leticia, VITA, “El principio de igualdad en la enseñanza del derecho constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 31-62.

¹¹ RONCONI, Liliانا, “Repensando el principio de igualdad: alcances de la igualdad real”, en *Revista Insomnia*, nro. 49, México, 2018.

¹² GOMIZ, María del Pilar, “La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad”, en *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2) pp. 123-142, 2016.

¹³ Corte Constitucional (2015). Sentencia C- 458 de 2016. Magistrada ponente: Gloria Stella Ortiz. Disponible [en línea] <<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/c-458-15.htm>> [Fecha de consulta: 14-6-2020].

factores relevantes que influyen en ella".¹⁴ Se trata de situaciones de violencia y de exclusión¹⁵ de distintos ámbitos de la sociedad: el laboral, el educativo y el ámbito de participación política y toma de decisiones cotidianas.¹⁶

Sobre el concepto de discapacidad, la investigación adoptó definiciones institucionales que guardan consonancia entre sí. De acuerdo con el Preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), esta es entendida, desde el modelo social, como el resultado "de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".¹⁷ El art. 1º de la Ley estatutaria 1618 de 2013 define la discapacidad en sentido análogo, aunque añade las deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo como elementos de la definición.¹⁸

La Corte afirma el cambio de paradigma en el abordaje estatal de la discapacidad; la que surge del "fracaso de la adaptación del ambiente social a las necesidades y aspiraciones de las PSD".¹⁹ Es decir, se ha adoptado el modelo social en la jurisprudencia constitucional; a partir del cual las respuestas del entorno que imponen barreras al igual disfrute de los derechos son condiciones generadoras de discapacidad. En atención a este reconocimiento, en este texto se usa la expresión "personas en situación de discapacidad" y no la noción de desventaja, que goza igualmente de un uso extendido.

A. ENFOQUE DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) ha reconocido la importancia de un enfoque de género en las políticas

¹⁴ CERMI: *Manual. La transversalidad de género en las políticas públicas de discapacidad*, vol. I, Madrid, Ediciones Cinca, p. 36, 2012.

¹⁵ GOMIZ, *op. cit.*, p. 126.

¹⁶ *Ibid.*, p. 140.

¹⁷ Corte Constitucional. Sentencia C-458 de 2015.

¹⁸ Ley estatutaria 1618 de 2013, art. 1º.

¹⁹ Corte Constitucional. Sentencia T-553 de 2011. Magistrado ponente: Jorge Ignacio Pretelt.

sociales para el logro del desarrollo, en oposición a la idea de neutralidad frente al tema.²⁰ Este enfoque permitiría la creación de una sociedad justa e igualitaria en materia de derechos; lo que supone la identificación, definición y análisis de las relaciones de género existentes en la misma.²¹ Aunque la idea de desarrollo no sea fácilmente compatible con la noción de inclusión o garantía de la igualdad como no sometimiento de las mujeres, esta conceptualización permite ilustrar el cada vez mayor alcance del enfoque de género como condición de posibilidad para remediar la exclusión inequitativa de las mujeres de los diversos ámbitos de la vida social, cultural y política.

Un sector de la literatura ha venido subrayando las limitaciones o estrechez del Derecho para dar cuenta de las situaciones de exclusión que viven las mujeres. Al respecto, Lina Buchely²² tiene una visión escéptica sobre el tema. Si bien la autora reconoce la importancia que han tenido las acciones constitucionales en la lucha por los derechos y la igualdad formal de las mujeres, defiende el carácter estructuralmente opresor del Derecho, incluso del Derecho Constitucional.²³

Otras posturas son menos escépticas; para Rocío Villanueva la perspectiva de género es útil para analizar las relaciones sociales entre los géneros en las normas jurídicas; en especial el tipo de conflictos institucionales que enfrentan y la manera en que lo hacen. Este abordaje consistiría en el estudio de la capacidad de acción que tienen las mujeres y los hombres.²⁴ Desde esta perspectiva se reconoce como las normas asignan roles específicos a los hombres y a las mujeres, que pueden implicar discriminaciones directas o indirectas para estas.²⁵ El resultado positivo del enfoque de género se evidencia en que permite, entre otras cuestiones, la identificación de los obstáculos que afrontan las mujeres por

²⁰ Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), disponible [en línea] <<https://www.un.org/documents/ecosoc/docs/1997/e1997-66.htm>> [Fecha de consulta: 14-6-2020], pp. 5-47.

²¹ SCHUSSLER, Renata, "Género y educación", en *Cooperación técnica alemana GTZ*, 2007.

²² BUCHELY, Lina, "Género y constitucionalismo. Una mirada feminista al derecho constitucional colombiano", en *Ciencia Política*, vol. 9, nro. 18, pp. 83-107.

²³ *Ibid.*, p. 84.

²⁴ SCHUSSLER, *op. cit.*, p. 2.

²⁵ FLORES, Rocío, "Análisis del Derecho y perspectiva de género", en *Derecho PUCP*, 1997, vol. 51, pp. 485-518.

imposición del mismo sistema jurídico. Un obstáculo adicional se configuraría cuando los jueces no fallan de conformidad con los derechos de esta población, lo que podría explicarse como resultado de dificultades en la interiorización de cambios sociales en la materia.²⁶ En esta línea, una aplicación del Derecho o sistema normativo acorde a los derechos evitaría que en las decisiones judiciales se “naturalicen” los roles socialmente atribuidos a la mujer.

Una forma en que se evidencia la denunciada estrechez del Derecho se estudia en los ámbitos de enseñanza o transmisión del saber. En primer lugar, un tipo de literatura analiza el enfoque de género desde la perspectiva del trato que reciben las y los estudiantes; y en segundo lugar, en la enseñanza que reciben. Esta educación delinearía los conocimientos y competencias que se adquieren en las facultades, y que determinan en buena parte el futuro ejercicio profesional.

En la primera línea María Adelaida Ceballos ilustra de modo útil la difícil situación de exclusión por género y clase que pueden enfrentar las mujeres que deciden estudiar Derecho en el país.²⁷ Esta autora plantea que, debido a las barreras sociales que encuentran las mujeres para desarrollar sus capacidades, estarían en desventaja frente a los hombres al momento de ingresar a una facultad de Derecho. Así, en las universidades públicas el ingreso depende del logro educativo en las pruebas de estado al fin de la enseñanza media, por lo que hay menos estudiantes de Derecho mujeres en universidades públicas que en universidades privadas. Dado que las facultades privadas que ofrecen programas de calidad son pocas, la mayoría de mujeres, según este análisis, accederían a una educación de menor calidad; disminuyendo así sus competencias y futuras oportunidades, con relación a los estudiantes hombres.

En la segunda línea, Liliana Ronconi establece la importancia que tiene la perspectiva de derechos humanos en la formación de los abogados y abogadas, con el fin de que los operadores y las operadoras puedan plantear y resolver cuestiones jurídicas desde esta perspectiva. A su juicio, la transversalización ofrece a las víctimas de graves violaciones de

²⁶ LAGARDE, Marcela, *Género y desarrollo desde la teoría feminista. Centro de Información y Desarrollo de la Mujer (Cidem)*, pp. 13-38.

²⁷ CEBALLOS BEDOYA, María, “Educación jurídica y reproducción social en Colombia. Estudios Socio-Jurídicos”, en *Revista Universidad del Rosario*, 20(1), 77-105.

derechos mejores posibilidades de representación, en la medida en que se integran al manejo de los casos, de modo estratégico, disposiciones jurídicas de diverso nivel.²⁸ Al mismo tiempo, son los y las estudiantes de Derecho quienes ejercerán cargos de jueces y juezas, legisladores y legisladoras, e incluso se desempeñarán en altas esferas del poder ejecutivo.²⁹

Sobre el Poder Judicial en particular recae una gran obligación social importante, al estar integrado por quienes administran justicia, es decir, por quienes resuelven y/o tratan los conflictos y situaciones sociales de relevancia jurídica. En esta línea, la literatura se enfoca más en las relaciones entre los contenidos en la enseñanza del Derecho y la forma en que jueces y juezas ejercen su función con posterioridad, en el ámbito profesional.³⁰ En estas relaciones se destacaría la importancia de incluir concepciones amplias de igualdad, propias de una perspectiva de género, en la formación que reciben los y las futuras integrantes de la judicatura. Aun en el contexto argentino las capacitaciones en esta materia no pueden considerarse como una generalidad. Similar suerte correría la inclusión de la perspectiva de género en dichas capacitaciones, por lo que no se trata de aspectos que se tomen como criterios relevantes en los procesos de selección de jueces, juezas, magistrados y magistradas.³¹

El reconocimiento de los límites de la educación jurídica descritos ha llevado a que cada vez más facultades en Colombia integren al tradicional consultorio jurídico las llamadas clínicas jurídicas de derechos humanos. Sobre estas hay cada vez más literatura, en la que se pone de manifiesto la contribución que las prácticas y metodologías propias de estos espacios hacen a la formación, a fin de orientarla hacia el compromiso con diversas formas de justicia social, y con la ética profesional.³²

²⁸ RONCONI, Liliana, "La enseñanza en Derechos Humanos en las facultades de Derecho en Argentina: desafíos pendientes", en *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, nro. 1, vol. 4, 1^{er} semestre 2017, p. 29.

²⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁰ RONCONI, Liliana y Leticia, VITA, "La perspectiva de género en la formación de jueces y juezas", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 11, nro. 22, 2013, pp. 115-155.

³¹ *Ibid.*, p. 154.

³² CARRILLO, Arturo y Nicolás, ESPEJO, "Re-imaginando la clínica jurídica de derechos humanos" en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 11, nro. 22, 2013, pp.

Este hecho hace que resulte pertinente la inclusión en el universo de la investigación no sólo de los tradicionales consultorios jurídico, sino además de las clínicas jurídicas enfocadas en derechos y/o derecho de interés público.

B. LOS CENTROS O ESPACIOS DE FORMACIÓN BASADA EN LA EXPERIENCIA

Los consultorios, las clínicas y los centros de conciliación en Colombia son espacios de aprendizaje práctico del Derecho, dentro de los cuales se brinda a la población usuaria asesoría, acompañamiento y defensa en las ramas tradicionales de la profesión, en mediación, y en algunos casos en derechos humanos. Funcionan como asignaturas centrales del currículo, no homologables con ninguna práctica. Por lo general, estos centros son unidades dependientes de las Facultades de Derecho.

Los procesos pedagógicos que se ejecutan en estos centros inciden en la forma en que los y las estudiantes ejercerán la profesión una vez que se gradúan.³³ Debido a esto, la literatura los concibe como espacios pedagógicos a través de los cuales se posibilita la vinculación a causas sociales y se “fortalece una cierta deontología profesional”.³⁴ A través de los consultorios jurídicos tradicionales las personas de escasos recursos acuden para satisfacer sus necesidades individuales de acceso a la justicia, por lo que los y las estudiantes adquieren en ellos competencias asociadas al litigio tradicional. Mientras que la participación durante la carrera en espacios como las clínicas de derechos humanos, que buscan el mejoramiento del acceso a la justicia de grupos y colectivos, contribuyen de manera significativa al desarrollo de habilidades y conocimientos adicionales, en el trabajo con comunidades, el litigio estratégico y los derechos humanos.³⁵

15-53; WITKER, Jorge, “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 5, nro. 10, 2007, pp. 181-207.

³³ GORDON, Robert, “Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 2, nro. 3 (2004): 91-116.

³⁴ ALMANZA, Maury, “Las clínicas jurídicas y su pertinencia en la formación de abogados”, en *Justicia*, nro. 18, p. 75.

³⁵ QUINTERO, Diana, “Litigio estratégico comunitario: retos para su sostenibilidad en las Facultades de Derecho” en *Revista Precedente*, vol. 9, pp. 45-80.

Las características que deben contener los programas de pregrado en Derecho están reguladas por la Resolución 2768 de 2003. Esta disposición establece como requisitos básicos la formación jurídica, humanística y ética; basada en el análisis, pensamiento e interpretación crítica. En ella se exige, además, la enseñanza sustantiva y procesal de Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Penal, Derecho Laboral, Derecho Comercial y Derecho Internacional, en lo que respecta el área de dogmática jurídica. También se contempla la Filosofía del Derecho, la Sociología Jurídica, la Historia del Derecho y la historia de las ideas políticas, en lo concerniente a la formación humanística. Esta regulación de la enseñanza del Derecho no obliga a las facultades a incluir en el programa asignaturas relativas a teorías críticas, ni enfoque diferencial, ni de género. Se trata de cuestiones que se enseñan en algunas escuelas de manera voluntaria. En la Resolución mencionada también se indica que los consultorios jurídicos están regulados por la Ley 583 de 2000, según la cual se requiere de la aprobación del Tribunal Superior de Distrito Judicial del Departamento en el cual funcionará el centro. En esta ley el legislador se limitó a establecer los casos judiciales en los cuales podrán actuar los y las estudiantes, sin que se establezcan requisitos de materias o enfoques específicos.

Los centros que se encuestaron son espacios altamente regulados, que experimentan procesos de evaluación constantes por la autoridad nacional de educación o Ministerio de Educación, a través de los procesos de registro y acreditación.³⁶ También se someten a revisión de estándares de calidad, definidos por el Ministerio de Justicia y del Derecho, cuando cuentan con un Centro de Conciliación. Esto último es común, por lo que en algunos de los casos recopilados hay centros que integran el tradicional consultorio jurídico, un centro de conciliación y una clínica jurídica de derechos humanos y/o de interés público. Esto hace que

³⁶ RECALDE, Gabriela, Daniel, BONILLA *et al.*, "Justicia de pobres. Una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia", en *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, nro. 47, 2017, pp. 4-72; BONILLA, Daniel, "Consultorios jurídicos: educación para la democracia", en *Abogados y justicia social: Derecho de interés público y clínicas jurídicas*, Siglo del Hombre, Ediciones Uniandes, 2018; HIGUITA, Gustavo, "¿Deben los consultorios jurídicos colombianos transformarse o fusionarse con las clínicas jurídicas?", en *Revista Humanismo y Sociedad*, 2018, pp. 69-81.

realicen una multiplicidad de tareas, con una carga administrativa importante, y casi en todos los casos con una gran afluencia de usuarias y usuarios. En buena medida, los centros están integrados por asesores y asesoras con formación y experiencia jurídica, que no adelantan una carrera profesoral, al menos no en los mismos términos en que la adelantan los profesores titulares de las facultades.³⁷ En algunas facultades se viene haciendo un esfuerzo para integrar cada vez más a profesores de planta al trabajo de los centros, pero estos esfuerzos enfrentan la dificultad de la alta exigencia de tiempo que la asesoría, y en muchos casos la mediación como conciliador, supone, en especial por la gran demanda de estos servicios.

II. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

La reglamentación de derecho del país no establece obligación en materia de enfoques diferenciales en el currículo, por lo que su presencia en este es un asunto de voluntad de las facultades. El contexto de la actitud institucional hacia la discapacidad se puede hacer visible en la forma en que se trata a los y las estudiantes en esta situación. Por ejemplo, una facultad analizada contempla una política de igualdad de trato, tendiente a identificar las necesidades especiales de atención de las poblaciones como la que interesa a este estudio. No existen en esa facultad, sin embargo, rutas de atención claras y explícitas, tendientes a brindar las condiciones que hagan posible la inserción plena y equitativa en la vida universitaria de los y las estudiantes. Esto no quiere decir que en la práctica no se les incluya, de hecho en una facultad del estudio se encontró que las cuestiones se tratan caso a caso en cada facultad, con apoyo de las oficinas de Bienestar Universitario. Esta atención caso a caso pueden ser altamente exitosa, pero depende de la disposición y conocimientos de las personas ubicadas en los cargos relevantes.

El enfoque de género en la enseñanza práctica del Derecho es considerado por los y las encuestadas como necesario, pero el contexto institucional universitario del país no siempre es favorable a su realización. Las situaciones de dominación, acoso, negación y ocultamiento de los

³⁷ LONDOÑO, Beatriz, *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*, Editorial Universidad del Rosario, 2015.

hechos padecidos por las profesoras y colaboradoras en Colombia vienen en aumento. La Corte ha debido ordenar, por ejemplo, el reintegro de profesoras que fueron despedidas por atreverse a denunciar a algún funcionario por acoso laboral o sexual; y en muchos casos las directivas han intentado ocultar la situación e incluso han perseguido a quien formuló la denuncia (Corte Constitucional, Sentencia T-239 de 2018). En las discusiones curriculares dadas en espacios de intercambio académico sobre la enseñanza del Derecho en el país hace una década, el enfoque de género no ocupaba un lugar destacado en la agenda.

La encuesta indagó por la presencia de micro currículos con temas de género y esta se contestó positivamente tanto en facultades privadas como en públicas. Aunque este estudio no es cuantitativo, es significativo el que ni siquiera la mitad de las personas encuestada haya contestado positivamente a este aspecto. La ampliación de la visión tradicional del derecho se observa en un caso, en el que se afirmó que el Derecho Civil integra en la actualidad este enfoque de género, en especial en materia de Derecho de Familia. En otro caso se destacó la presencia de materias optativas y en otro se contestó que este enfoque constituye un aspecto transversal al currículo. Entre quienes respondieron de manera positiva esta pregunta se incluye como parte de la enseñanza las estrategias de litigio para el acceso de mujeres a la justicia. En síntesis, en líneas generales la respuesta a esta pregunta fue negativa, los currículos no suelen integrar el enfoque de género en la forma destacada en que se integran otros enfoques, como la constitucionalización del derecho. Es muy interesante que al indagar por la razón que explicaría este hecho una persona respondió que el derecho es neutral; para otra en su universidad no se considera relevante, y finalmente se destacó la ausencia de personal calificado para estos efectos en muchos de los casos.

Se preguntó también por la presencia de prácticas pedagógicas con enfoque de género, a lo que se dijo tanto negativa como positivamente, casi de manera equitativa entre los encuestados. Se interrogó mediante pregunta abierta la manera en que esto se verifica, a lo que se respondió que estas prácticas se aseguran mediante la creación de semilleros, en los grupos de investigación, en la inducción a los consultorios y en las capacitaciones en general. En pocos casos se sostuvo el carácter no necesario de estas prácticas, y esto fue en consonancia con la respuesta de

que el Derecho es neutral. En algunos casos se reconoce expresamente el carácter incipiente de la formación con enfoque de género en la facultad, y se reconoce que se está empezando a pensar en el tema de modo general.

Los protocolos de atención a población con discapacidad son más generalmente aceptados. Según la encuesta, los consultorios y clínicas cuentan en su mayoría con estos lineamientos para la atención. Hay casos en los que se afirma no contar con protocolo, y a pesar de esto se considera que sí cuentan con enfoque diferencial. El primer elemento visible de los protocolos es la atención preferencial; y a pesar de que sería esperable que en todos los casos se incluyera esta atención, este no es el caso en algunos de los espacios de práctica. En segundo lugar, las formas de facilitar la comunicación están presentes también de manera desigual; este aspecto es vital cuando se atienden discapacidades del lenguaje, o visuales, para garantizar un acceso adecuado a los servicios. Es cierto que algunas de las formas de atención especial requieren la disponibilidad de recursos económicos; por ejemplo, adecuación de las puertas de ingreso, señales táctiles para acceder a los servicios sanitarios, adaptación de los ingresos a estos servicios. Sin embargo, existen otras adecuaciones como guías con lenguaje sencillo de señas, que pueden encontrarse fácilmente en línea.

En tercer lugar, no todos los protocolos permiten identificar la diversidad funcional de la usuaria. Esto es interesante, dado que el protocolo que no incluya esta pregunta llevará a que la atención sea igual para quienes tienen una discapacidad visual, como una motriz, o una cognitiva. Sin duda la ausencia de esta pregunta puede llevar a que sea la apreciación directa de los y las estudiantes la que determine el tipo de tratamiento especial que requiere la MSD. Este acercamiento directo puede ser suficiente si existe un conocimiento adecuado sobre la forma de tratar la diversidad funcional, con respeto por la dignidad de la persona. Sin embargo, en los currículos de las carreras no es común tener materias dedicadas al estudio de los derechos de las PSD. Como par evaluadora de programas de Derecho en el país, una de las autoras de este texto ha podido visitar facultades, en las principales ciudades del país, incluso facultades avanzadas. y ha encontrado que ni aun los espacios de acceso físico a las facultades permiten circular en silla de ruedas.

Las facultades tampoco cuentan con canales institucionales claros para el manejo de las diversas clases de discapacidad, aunque en algunas se ha iniciado la discusión sobre la mejor manera de dar manejo a estas situaciones.

Otro aspecto es la inclusión de ejemplos para la atención adecuada, que algunos protocolos integran, lo que puede ser muy orientador para los y las estudiantes que atienden por primera vez estos casos. Los ejemplos también pueden llenar un vacío en la formación del personal profesional que orienta el trabajo, dado que en muchos de los consultorios los casos se direccionan de acuerdo al área o rama del Derecho objeto de consulta. Por ejemplo, si se trata de un asunto de familia, serán los y las profesoras del área civil quienes se encarguen de hacer la tutoría de la atención estudiantil, aunque la consultante se encuentre en una condición de discapacidad y de exclusión social.

El acompañamiento de intérprete fue encontrado solo en un caso, de una universidad pública, lo que es coherente con la percepción de que el asunto de la atención diferencial por discapacidad tiene más avances verificables en las facultades públicas. En ninguna facultad privada de las que respondieron la encuesta se encontró este acompañamiento, que en todo caso implica costos adicionales. Sin duda este aspecto es una prueba de un compromiso decidido con la atención de las PSD. En esta misma facultad se observó que se presta atención especial a familiares y cuidadores de la PSD, lo que no fue encontrado en las demás facultades. Todas manifiestan contar con personal de ayuda, sin que se haya especificado el tipo de ayuda; lo que puede interpretarse como la puesta a disponibilidad de las PSD del mismo personal que atiende al resto de usuarios y usuarias. En este caso, no sería una ayuda cualificada.

Con relación al enfoque de género en la atención a MSD, la información que recogen los centros permite la diferenciación entre hombres y mujeres solo en pocos casos. Esto mostraría que, a pesar de aceptar la importancia de la perspectiva de género, aún no hay conciencia generalizada sobre la relevancia de tener información que permita responder adecuadamente a las necesidades de las mujeres usuarias, tanto de aquellas que presentan una condición de discapacidad como de las que se desempeñan como cuidadoras. Una segunda pregunta sobre este aspecto buscó identificar las situaciones en las que consultorios y clínicas perciben

como necesario el enfoque de género. Aquí un primer resultado interesante es que incluso aquellos que no diferencian entre hombres y mujeres en la recepción del caso contestaron la pregunta. La primera respuesta común a casi todas las facultades es el caso de una situación de violencia con razón al género. También se destacó el reconocimiento de discriminaciones estructurales que harían necesario el enfoque de género. Y en algunos casos se manifestó la necesidad del enfoque si la MSD enfrenta múltiples situaciones de vulnerabilidad, o si la cuidadora es una mujer.

Llama la atención en los resultados que algunas facultades públicas no incluyan preguntas en este sentido. Este hallazgo sería coherente con los debates que se vienen dando en el país sobre la poca sensibilidad de nuestras universidades públicas en general a las cuestiones de género.³⁸ En este aspecto, por ejemplo, estas mismas facultades públicas tienen grupos de investigación en los temas, con gran reconocimiento y trayectoria teórica en el tema.

III. CONCLUSIONES

Desde un punto de vista más general, la literatura reconoce³⁹ la poca investigación o material bibliográfico en el cual los y las profesoras puedan basarse para incluir el enfoque de género en la enseñanza del Derecho. Esta tarea estaría principalmente en manos del profesorado más joven, lo que se determinó a partir de un trabajo de investigación de tipo empírico.

Aunque en el discurso se afirme la necesidad del enfoque de género en la enseñanza del Derecho, y en especial en la atención a MSD en los centros, en la práctica las facultades que cuentan con protocolos de atención para PSD no incluyen lineamientos que orienten a los y las estudiantes sobre la forma de tramitar las situaciones de discriminación,

³⁸ EL ESPECTADOR, *A la U. Nacional le falta compromiso con su política de género: docente que fue acosada*, disponible [en línea] <<https://www.elespectador.com/noticias/judicial/la-u-nacional-le-falta-compromiso-con-su-politica-de-genero-docente-que-fue-acosada-articulo-865241>> [Fecha de consulta: 15-3-2019].

³⁹ RONCONI, Liliana, "La enseñanza del derecho con perspectiva de género: situación actual y desafíos pendientes", disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/institucional/centro-derechos-humanos/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf> [Fecha de consulta: 20-4-2019].

sometimiento y exclusión vividas por las mujeres usuarias y sus cuidadoras. Los protocolos se encuentran enfocados en dar atención preferencial a población con discapacidad, formas de facilitarles la comunicación, personal de ayuda e identificación de diversidad funcional o tipo de discapacidad; así como algunos ejemplos de atención.

Tampoco hay una tendencia general a incluir materias, módulos, temas dirigidos a crear en el estudiantado la conciencia de que una mujer con discapacidad, al ser mujer, y al tener discapacidad, enfrentan barreras adicionales a las que encuentran los hombres en igual situación. La violencia de género es una primera alerta que asesores y asesoras consideran como merecedor de un tratamiento especial del caso. Pero una MSD que enfrenta violencia de género, sin una perspectiva de género en la atención, recibirá asesoría estudiantil orientada hacia el Derecho Penal (ley de violencia intrafamiliar) o hacia el Derecho de Familia. Los y las profesoras de esas áreas podrían desatender el hecho de que la discapacidad agrava la situación de la mujer, por las mayores privaciones económicas, y la falta de igual reconocimiento social y jurídico que ella enfrenta.⁴⁰

En este sentido, y teniendo en cuenta las distintas barreras sociales que enfrentan las mujeres con discapacidad, así como el impacto social del ejercicio profesional del Derecho, es indispensable la estructuración de una educación con enfoque interseccional. Es decir, una educación en la que se tengan en cuenta las vulnerabilidades específicas que pueden enfrentar las usuarias de los centros y, de esta manera, buscar mitigar o contrarrestar dichos efectos. El no hacerlo, en la materia que nos ocupa, significa brindar a la MSD un acceso parcial a la justicia, en la que la asesoría o representación jurídica que se les brinda deja intacta, por desconocimiento, las estructuras de dominación y exclusión en las que vive dicha usuaria.

Entender la enseñanza del Derecho desde la interseccionalidad permite desarrollar en los y las estudiantes habilidades y competencias orientadas a la formación integral, lo que se entiende como “educar abogados como agentes del cambio social”.⁴¹ Si bien las clínicas jurídicas se han

⁴⁰ NUSSBAUM, Martha, “Capacidades y discapacidades”, en *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre exclusión*, Barcelona, pp. 173-226.

⁴¹ WITKER, *op. cit.*

planteado de modo consciente este reto de buscar el mejoramiento del acceso a la justicia de toda la población, esta debe ser una tarea de todos los centros de aprendizaje basado en la experiencia.⁴²

Las perspectivas diferenciales no son reconocidas como un rasgo propio de la formación tradicional impartida en los consultorios jurídicos, lo que impacta la manera en que aún se transmite el saber y se ejerce la profesión entre nosotros. La constitucionalización de los tratados sobre PSD y sobre mujeres es una de las razones por las que las facultades de Derecho, al diseñar e implementar los espacios de formación práctica, no pueden continuar enfocándose de manera exclusiva en las condiciones socioeconómicas de los y las usuarias de los centros. Es cierto que la normativa vigente desde la década de los 60, que inspira aún en buena parte el trabajo de los consultorios, se estructuró alrededor de la vulnerabilidad socioeconómica, y se ha centrado en la atención individual. A pesar de esto, la interpretación de la ley debe armonizarse con las realidades nuevas, y con las viejas realidades de reconocimiento reciente, como las descritas en este artículo.

Fecha de recepción: 21-6-2019.

Fecha de aceptación: 16-6-2020.

⁴² RECALDE, Gabriela, Daniel BONILLA *et al.*, "Justicia de pobres. Una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia", en *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, nro. 47, 2017, pp. 4-72.

Prácticas

Transversalizar el feminismo: La falta de una perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados¹

SOFÍA LANZILOTTA² y LUCÍA MONTENEGRO³

La gente está dispuesta a pensar muchas cosas. Lo que la gente se niega a hacer, o no se le permite hacer, o se resiste a hacer, es cambiar la forma en que se piensa.

Andrea DWORKIN, en *Woman Hating*
(New York, 1974, p. 202)

RESUMEN

En este artículo, intentaremos reflexionar acerca de la existencia de perspectiva de género y, en particular, su absoluta necesidad, en la formación de los abogados y abogadas. Partimos de una noción básica: la práctica de la enseñanza no es sólo transmisión de contenidos temáticos relativos a las distintas ramas del Derecho. Se trata, en especial, del aprendizaje del respeto de valores y sentidos de justicia, atravesados, por un lado, por una concepción específica o diversa del Derecho, y por otro, por múltiples discursos jurídicos. En este esquema, esta visión indudablemente se ve modificada si se trata de contenidos específicos o de una

- ¹ Utilizamos aquí el femenino y el masculino, y en adelante, utilizaremos el plural femenino, que aunque sabemos que no es genérico, no lo es menos que el masculino; por lo que cada vez que en este texto se utilice el plural femenino en una premisa que abarque a la población estudiantil o a quienes ejercen abogacía, debe leerse en este sentido.
- ² Abogada, Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Maestranda en Derecho Penal por la Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: lanzilotta.s@gmail.com.
- ³ Abogada, Universidad de Buenos Aires. Auxiliar docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Especialista y Maestranda en Derecho Penal por la Universidad Torcuato Di Tella. Correo electrónico: lucia.montenegro7@gmail.com.

perspectiva de género transversal. A través de un recorrido histórico y con cita en las reflexiones de aquellas profesoras y referentes que nos preceden: Catharine MacKinnon, Phyllis Goldfarb y Lani Guinier, nos proponemos indagar sobre la incidencia de una propuesta formativa e integral en las carreras de Derecho en relación con el perfil profesional de sus egresados y egresadas mediante la inclusión de metodologías de enseñanza feministas. Asimismo, utilizaremos casos propios de nuestra especialidad –el Derecho Penal– para ejemplificar la falta de inclusión de una perspectiva transversal y sus posibilidades concretas de aplicación. A través de estos antecedentes y herramientas nos interesa abordar la incorporación de valores que se traduzcan en un sentido de igualdad –género sensible– en el ejercicio del Derecho.

PALABRAS CLAVE

Feminismo - Derecho Penal - Enseñanza superior.

Mainstream feminism: the lack of gender perspective in legal education

ABSTRACT

In this article, we will try to reflect on the existence of a gender perspective and, particularly, its absolute necessity, in the training of lawyers. We start from a basic notion: the practice of teaching is not just the transmission of thematic contents related to the different branches of law. It is especially about learning to respect values and senses of justice, crossed, on the one hand, by a specific or diverse conception of the law and, on the other, by multiple legal discourses. In this scheme, this vision is undoubtedly modified if it is about specific content or a gender-cross-sectional perspective. Through a historical tour and by appointment in the reflections of those teachers and references who precede us: Catharine MacKinnon, Phyllis Goldfarb and Lani Guinier, we propose to investigate the incidence of a formative and comprehensive proposal in law careers in relation to the professional profile of their graduates through the inclusion of feminist teaching methodologies.

Likewise, we will use cases specific to our specialty – criminal law – to exemplify the lack of inclusion of a transversal perspective and its concrete possibilities of application. Through these experiences and tools, we are interested in addressing the incorporation of values ??that translate into a sense of equality – gender sensitive – in the exercise of law.

KEYWORDS

Feminism - Criminal law - Vocational education.

INTRODUCCIÓN

En estas líneas nos proponemos reflexionar acerca de la existencia de perspectiva de género en la formación de los abogados, interrogante que nos conduce directamente a los métodos de enseñanza utilizados en las universidades, particularmente, en las facultades de Derecho.

Estamos en condiciones de afirmar que la práctica de la enseñanza no es sólo transmisión de contenidos temáticos, como podría ser Derecho Penal, Derecho Civil o cualquier otra rama del Derecho, sino también, respecto de valores y sentidos de justicia, atravesados por una concepción específica o diversa del derecho y por múltiples discursos jurídicos; indudablemente se ve modificada por la perspectiva género transversal.

Nos proponemos reflexionar sobre la incidencia de la propuesta formativa de las carreras de Derecho en relación con el perfil profesional de sus egresadas y egresados. En particular, en lo atinente a la incorporación de valores que se traduzcan en un sentido de igualdad – género sensible – en el ejercicio del Derecho.

I. REPASO DE LA CIUDADANÍA

Comencemos con un repaso histórico de la categoría de ciudadanía de las mujeres. La Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano son los hechos fundantes para la adquisición de los derechos de ciudadanía. La categoría de “ciudadano” no fue universal en sus comienzos, al quedar excluidos los hombres sin propiedad y excluidas todas las mujeres. Ellos, ellas y las minorías (o mayorías) étnicas quedaron “afuera” del contrato y permanecían en el Estado de naturaleza.

La Revolución Francesa instaló el contrato social, *metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental*⁴ que, legitimado por la “inexistencia de excluidos”, excluye a la mayoría, pero sienta las bases para que comiencen una lucha por el reconocimiento de sus derechos. El autor afirma que las excluidas de un momento surgen como candidatos a la inclusión y son incluidos en un momento ulterior. Pero los nuevos incluidos sólo lo serán en detrimento de nuevos –o viejos– excluidos.⁵

La naciente democracia moderna excluyó a las mujeres, los pobres y las minorías religiosas y étnicas. La noción de que “hombre” y “ciudadano” representaban a toda la humanidad nunca fue real, y ello lo demuestra la suerte que corrió Olimpia de Gouges, quien redactó en 1791 *La Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana*.

Mientras que la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano* establecía en su artículo primero: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”. En el artículo primero de la declaración redactada por Gouges se proclamó: “La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derecho. Las distinciones sociales solo pueden estar fundadas en la utilidad común”.

Dos años después, Robespierre ordenó guillotinarla “por haber olvidado las virtudes de su sexo para mezclarse en los asuntos de la República”, a la par que sus compañeras fueron enviadas a centros psiquiátricos.

A. LOS RECORRIDOS PREVIOS

Veamos cómo repercutió esta construcción de la ciudadanía de las mujeres en las casas de estudio de Derecho modernas; cuáles fueron sus luchas por el derecho, sus construcciones alternativas. En definitiva, el camino que iniciaron y que, hoy, intentamos profundizar.

⁴ DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.

⁵ Respetamos el “masculino genérico” utilizado por el autor, puesto que esgrimimos su idea, pero desde ya, nos referimos también –e inclusive mayormente– a las excluidas.

Catharine MacKinnon es una jurista académica, abogada y profesora feminista, estadounidense, nacida a mediados del siglo pasado; especializada en igualdad de género en Derecho Internacional y Constitucional. Es profesora en la Facultad de Derecho de la Universidad de Michigan y profesora visitante de Derecho en la Facultad de Derecho de Harvard. Existe un artículo suyo publicado en esta misma revista en el año 2005, "Integrando el feminismo en la educación práctica". Allí replica una conferencia que dio en la universidad de Tokio, que fue la primera en enseñar Derecho de las mujeres en el año 1881. Dicha conferencia tuvo lugar en el año 2001, cuando justamente se cumplía un aniversario –120 años– de la admisión de las mujeres en ese departamento. En esa instancia, comenzó reflexionar y se preguntó: ¿Cuál debería ser el papel del feminismo en la enseñanza del Derecho?

La autora plantea que resulta engañoso clasificar el ejercicio de la enseñanza desde este punto de vista, como feminista, puesto que eso, más bien, es ya directamente un ámbito político o ideológico, y que en consecuencia solamente tiene que ser tomado en cuenta por quienes comulgan con esa idea. Mientras que lo que ella propone es incorporar el feminismo, no política e ideológicamente, sino transversalizarlo en los programas de enseñanza, transversalizar o trasvasar el feminismo.

Recoge el ejemplo de un profesor que, en 2001, señaló que la existencia del curso de teoría jurídica feminista, el de acoso y el de Derechos Humanos de las mujeres eran suficientes para abarcar estos temas. "...malentendidos comunes sobre el cinismo en general, y sobre su papel en el Derecho y en la educación jurídica en particular. A menudo se piensa que feminismo involucra un conjunto de problemas, interrogantes y persona, estrecho, unidimensional, monocorde, geográficamente limitado, y pequeño. En cambio, no se piensa que los temas tradicionales se han limitado sus estrechos cuando no consideran en sus ámbitos a mujeres o varones como tales, o el estatus relativo de sus sexos".⁶

Pensamos que esto es lo que ocurre con materias de Derecho Privado, que pese a ser sesgadas en sus contenidos y limitadas –al dejar afuera de la currícula muchos temas de suma trascendencia–, siguen siendo hegemónicas en todos los programas de enseñanza de Derecho.

⁶ MACKINNON, Catherine, "Integrando el feminismo en la educación práctica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 2005, año 3, nro. 6, Buenos Aires, UBA, p. 158.

No se cuestiona su carácter de “principales”. Mientras que “concentrarse en las mujeres y el género es visto como reducido. Excluir a las mujeres y el género, no”.⁷

MacKinnon, en el trabajo que comentamos, define el feminismo del siguiente modo: “El feminismo implica una visión multifacética de la sociedad y del Derecho como un todo, una metodología de compromiso con una realidad diversa que incluya dimensiones empíricas y analítica, aspiraciones tanto explicativas como descriptivas, ambiciones prácticas tanto como teóricas”. En este sentido, propone reexaminar la realidad jurídica y social desde la óptica de la subordinación y exclusión de las mujeres; “Las mujeres son más de la mitad de la población mundial; los varones son el resto. ¿Cómo puede ser ‘sólo una cosa’ estudiarlas como tales? ¿Puede esto ser considerado ‘reducido’?”.⁸

Plantea en este punto el estudio del género, la cuestión de género, como un tema parcial versus el todo, “El feminismo comienza por la sencilla observación de que las mujeres son personas”. Caracteriza MacKinnon que el sexo y género masculinos no son reconocidos como tales, sino que se los identifica con la humanidad, el mérito y la superioridad; los hombres poseen una particularidad que ha sido negada y se ha definido como universal, como el todo; “un sistema de mando y deferencia socialmente estratificado (...) En el Derecho y la academia jurídica...”.⁹

En la base del feminismo está la desventaja sistemática de las mujeres en relación con los varones. La teoría feminista proviene de la realidad social, y su proyecto es exponer el estatus social desigual, basado en el sexo, para cambiarlo.

La pregunta que la autora se realiza e intenta responder en estas líneas es:

“¿Qué puede hacer la enseñanza del Derecho para formar abogados¹⁰ que intervengan en esta situación –la desigualdad de las mujeres respecto de los varones– y así transformarla?”.¹¹

⁷ *Idem.*

⁸ MACKINNON, *op. cit.*, p. 159.

⁹ *Idem.*

¹⁰ El término en inglés no tiene género, por lo que aquí bien ilustraría la idea: profesionales del Derecho o abogados y abogadas.

¹¹ MACKINNON, *op. cit.*, p. 161.

Se plantea la profesora estadounidense que la enseñanza del Derecho tiene un desafío, el cual consiste en integrar el *género* en la totalidad del programa académico, no sólo en cómo se enseña sino también en el contenido —“lo que” se enseña—.

Su preocupación sobre los programas de estudio es palmaria. Afirma que no se han vuelto a pensar los cursos y los programas académicos convencionales a la luz de las implicancias de las investigaciones sobre la ciudadanía de las mujeres y la segregación y discriminación, ni aun en las premisas nucleares de los cursos.

Marca así una tarea pendiente que es construir, sobre las contribuciones existentes, un camino que nos conduzca a cambios más grandes y profundos en los programas académicos de estudio del Derecho, formando profesionales del Derecho para trabajar en pos de la igualdad social, de todas las personas. Una muestra es la escisión estructural entre Derecho Público y Privado en el programa académico, donde por ejemplo el Derecho de Familia es considerado privado y el Penal es público. Es evidente la relación, en ese sentido, trazada entre el Derecho de Familia y “lo femenino”, y el Derecho Penal y Criminal y “lo masculino”.

Entonces, “¿Es preciso volver a pensar esta división estructural (que muchos académicos han empezado a sortear) a la luz del estatus desigual de las mujeres?”, se pregunta MacKinnon, como método argumental.¹²

Otra profesora feminista estadounidense, Phyllis Goldfarb,¹³ por su parte, desarrolla el trabajo en torno a la pregunta respecto de qué rol deben cumplir las clases de la facultad de Derecho entre las habilidades profesionales y el marco teórico; distinguiendo así la tarea docente —en los Estados Unidos— entre la teoría y la práctica jurídica.

En cuanto a su propuesta, afirma que la unión entre la educación práctica y la teoría legal feminista (como metodologías semejantes) permite aumentar la capacidad de los operadores —así formados— de responder interrogantes de justicia, equidad y verdad. Desde la metodología

¹² MACKINNON, *op. cit.*, p. 162.

¹³ GOLDFARB, Phyllis, “Una espiral entre la teoría y la práctica. La ética del feminismo y la educación práctica”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, primavera 2005, Buenos Aires, UBA, pp. 67-156.

de enseñanza, y aprendizaje, promueve una educación profundamente ética, que desde ese lugar revalida las necesidades y desigualdades históricas que el feminismo busca rescatar.

Así, toma la lucha por la equidad de las mujeres y las identidades femeninas o disidentes como parte de un reclamo generalizado de las minorías por alcanzar la igualdad real, entendiendo que el feminismo resolverá esas injusticias, por formar parte de su programa y sus propuestas de solución. Inclusive, la profesora propone que –de considerarse válidos los métodos feministas– por su profundidad y solidez, son capaces de resolver no sólo encrucijadas legales, sino cualquier conflicto humano.

Es importante señalar que tanto Goldfarb como MacKinnon y otras autoras que recuperamos en este trabajo escriben desde la academia norteamericana, donde la enseñanza del Derecho es casuística y el aprendizaje se relaciona más bien con la presentación de una teoría del caso (enmarcada en el modelo acusatorio). Mientras que en nuestra Universidad de Buenos Aires el aprendizaje es eminentemente legal y legalista, basándose en la lectura normativa y doctrinal, y jurisprudencial como complemento.

En consecuencia, las propuestas de las profesoras que buscamos recuperar se podrían implementar, pero de ningún modo traspolar. Porque deberían ser adaptadas a la realidad de nuestra universidad, o mejor dicho, repensadas a partir de los grandes disparadores que como aporte arrojan la combinación de la educación práctica y la teoría legal feminista, en las universidades estadounidenses, que desarrolla Goldfarb.

B. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA FEMINISTAS

En un ejemplo de sororidad y reconocimiento de la trayectoria feminista de sus colegas, la profesora recupera los trabajos de Martha Nussbaum, Carol Gilligan y Muriel Rukeyser. Para realizar así una relectura de *Antígona*, desde la perspectiva de la compleja relación entre la ley y la moral, y rescatar la ética feminista de los personajes de la tragedia griega del siglo IV a.C.

Destaca el personaje de Ismena, como quien hace explícitas alusiones a cuestiones de género, para negarse a confrontar al Estado, invocando

su condición de mujer; lo hace como puntapié para explicar que las diferentes experiencias de hombres y mujeres influyen en sus razonamientos morales.

Textualmente señala: “*Antígona* llama la atención sobre las razones por las cuales las feministas tienen una doble perspectiva: ellas reconocen la necesidad del diálogo genuino más allá de las diferencias, pero, al mismo tiempo, son conscientes de que existen estructuras sociales que impiden lograr ese diálogo”.¹⁴

La autora cita a MacKinnon para decir que el poder tiene género; y problematiza el lugar de las mujeres, las relaciones de poder, y agrega: “en mi situación y en otras situaciones”, como modo de visibilizar que el feminismo es un movimiento plural que cuestiona el privilegio —legal y jurídico, en este caso— de los varones, frente a las identidades femeninas, dentro de las cuales, a su vez, también existen jerarquías.

Destaca las innovaciones de los métodos feministas, decididamente diferentes de los tradicionales; entre ellas, la naturaleza colectiva de las experiencias, la necesidad y la unión, al compartir experiencias (quizá como “precuela” del lema “lo personal es político”), que las llevó a reflexionar sobre sus experiencias de modo crítico. Así, describe, se vislumbró la dimensión social de la experiencia individual y la dimensión individual de la experiencia social, al descubrir las similitudes y repeticiones de las distintas escenas compartidas.

La naturaleza colectiva y cooperativa del método de *concientización* —revolucionario— feminista (del que reconoce como principal defensora a MacKinnon) desalienta las jerarquías y promueve el horizontalismo. En tanto que la concientización fue el método reflexivo que les permitió mejorar la comprensión e interpretación de esas experiencias interpersonales —en definitiva, políticas—. Describe así una especie de dialéctica entre la experiencia y la teoría feministas, que desemboca en diversas teorías sobre el rol de la mujer.

De entre dichas metodologías, releva, además de la concientización, la *narración de historias*, “de moda” en el ámbito universitario, que funciona como correctivo de la primera. Ha servido como “crítica narrativa”, para visibilizar a las aún más soslayadas mujeres de color, lesbianas,

¹⁴ *Ibid.*, p. 77.

pobres, incapacitadas, que dieron lugar al surgimiento de nuevos feminismos que las tomaron en cuenta como sujetas —a diferencia de los más tradicionales—. Se trata de historias narradas por mujeres marginadas, cuyo cuestionamiento crítico puede dar lugar a la práctica concientizadora de las narraciones.

Igualmente, señala las cualidades de las *preguntas sobre la exclusión*, método que ha permitido identificar las formas institucionales que excluyen a ciertos grupos de mujeres de la universidad o de la academia. Cómo las instituciones responden o ignoran los intereses de las mujeres, y qué experimentan ellas, las excluidas. La pregunta genuina como método permite tomar conciencia, reevaluar la teoría feminista.

Por otro lado, también menciona el *razonamiento contextual*, o razonamiento práctico feminista, que consiste en un estilo aristotélico de deliberación práctica, narración de historias o preguntas sobre la exclusión de la mujer; con capacidad de ampliar el contexto.

Ahora bien, conviene preguntarse en este punto en qué tipo de educación es posible la inclusión de estos métodos que las autoras plantean para las universidades estadounidenses. Ya que las transformaciones señaladas buscan modificar la educación práctica. Por caso, destaca lo difícil que suele ser compatibilizar el punto de vista de las clientas con el de las abogadas, en cuanto a la percepción cualitativa de las situaciones que aquellos sufren. Para resolver esas diferencias, evidentemente los métodos feministas como *narración de historias*, *concientización*, ayudan a que las estudiantes de Derecho amplíen sus perspectivas, y logren, en el ejercicio de la profesión, una mejor calidad de relación con sus clientes.

Sin embargo, también se preocupa Goldfarb por el contenido normativo de la enseñanza a las futuras abogadas. Aquí es donde se emparenta con las problemáticas de nuestras facultades de Derecho. Propone, en relación con lo anterior, que las normas incorporen la mayor cantidad de perspectivas, tendiente a lograr una sociedad abierta, justa e igualitaria. Para eso, asegura, han trabajado las abogadas feministas, buscando el reconocimiento jurídico de la igualdad y la autonomía de las mujeres, también en la esfera normativa.

Incluso, plantea llevar las metodologías feministas a los cursos tradicionales de Derecho, para enriquecer esos espacios de enseñanza, con

lo que va —al igual que MacKinnon— más allá de simplemente reconocer los avances que plantea Lemaitre Ripio,¹⁵ en cuanto al desarrollo de materias/seminarios y grupos de investigación con perspectiva de género, y promueve la incorporación en el plan de estudio de la carrera de la perspectiva feminista, transversal y plural.

*“A fin de estimular esta sensibilidad, las feministas y los encargados de los prácticos reducirían la jerarquía tradicional que existe en las aulas. Un docente que persiguiera este objetivo no sería la fuente omnisciente del conocimiento, sino que promovería en los estudiantes la responsabilidad activa de darle un sentido a sus experiencias con materiales jurídicos e interdisciplinarios. El autoritarismo choca con los valores de este proyecto y elimina sus posibilidades de éxito. Una atmósfera de exploración abierta...”*¹⁶

En síntesis, confía en el feminismo y la educación práctica, como corrientes que en la enseñanza del Derecho permiten responder interrogantes acerca de justicia, equidad y verdad, inclusive mucho más amplios y transversales que las discriminaciones de género; con un profundo sentido ético de la educación; como una meta revolucionaria.

III. LA IMPORTANCIA DE UTILIZAR CASOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A. EN PARTICULAR EN DERECHO PENAL

Los métodos de enseñanza feminista que comentamos tienen, a su vez, la vocación de modificar el proceso de toma de decisiones jurídicas. Por ejemplo, la influencia que estas reflexiones pueden tener sobre la construcción dogmática de las figuras que tienen como protagonistas a las mujeres, ya sea como víctimas o como imputadas (por ej.: dentro del universo del Derecho Penal).

Un supuesto es el análisis de casos en que mujeres golpeadas, en momentos de no agresión, se defienden armadas de su agresor. En general, hechos calificados por la teoría tradicional como de violencia brutal,

¹⁵ LEMAITRE RIPOLL, Julieta, “El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. Estrategias para América Latina”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, Buenos Aires, UBA, pp. 175/192.

¹⁶ *Ibid.*, p. 152.

y violando el “deber de retirarse” del hogar (de acuerdo con la doctrina tradicional – masculina –). En estos supuestos, los tribunales relevan como interés estatal el repudio de la “violencia excesiva” en el hogar, y el “deber de retirarse” de quien es agredida por su pareja. Explica Goldfarb cómo ayuda el método del *razonamiento contextual* para entender estos casos, más allá del análisis “lógico” y “objetivo” de la defensa propia; develando cómo la persona acusada percibió la “inminencia” del peligro, teniendo en cuenta las agresiones previas y su percepción de ellas. La ventaja del método feminista consiste, entonces, en reconocer la pluralidad de perspectivas.

Similar método, el de las *preguntas epistemológicas y éticas*, a partir de allí, las feministas han logrado demostrar que las construcciones teóricas que se presentan como “neutrales” y “objetivas” excluyen/encubren las perspectivas de las mujeres, su punto de vista. “Las personas [agregamos: en general hombres], cuyas experiencias encuadran en el concepto de defensa propia, consideran que la ley es neutral, objetiva y sólida”.¹⁷

Así destaca el desafío epistemológico del feminismo, como teoría que intenta separar el uso del poder de los juicios de valor, y desafía los parámetros creados a imagen masculina de clase privilegiada, para ampliarlos a las necesidades de las distintas subjetividades; por caso, a las mujeres que se defienden de sus parejas.

A su vez, es común ver en los cursos de Derecho Penal, en particular la clase sobre delitos de omisión, el ejemplo de la *madre que teje calzetitas*, es decir, la que deja de amamantar a su hija. Hay otros ejemplos también extendidos, particularmente de quienes cumplen un rol genérico de garantes en una sociedad: profesionales de la medicina, guardavidas, fuerzas de seguridad, personal del servicio de bomberos/as, etc. Pero, sin embargo, “el caso” suele ser la *madre que teje calzetitas* y en consecuencia deja de alimentar a su bebé. Se trata de la madre que, errada en su comprensión de las obligaciones que su rol conlleva, descuida a su pequeño, que o bien muere o bien resulta lesionado producto de aquel descuido.

Asimismo es ejemplo de esta figura, la madre comúnmente acusada por omitir auxiliar o denunciar al padre o padrastro que golpea a las

¹⁷ MACKINNON, en GOLDFARB, *op. cit.*, p. 105.

niñas y cuya omisión “provoca” también la muerte de las víctimas (similares acusaciones reciben en casos de abuso sexual infantil). La *mala madre*;¹⁸ es ese ejemplo, y no cualquiera de los otros, el que vemos en “Antognazza”,¹⁹ de la CSJN y es ese ejemplo el que vemos nuevamente en “Rosas”²⁰, también del máximo tribunal de Argentina.

Con esos muestreos en mente es que abordamos un pilar fundamental del estudio del Derecho Penal, por poner un caso puntual que se repite una y otra vez en muchas de las clases. Abordar la legítima defensa como si los casos de mujeres golpeadas que se defienden (y luego son condenadas) no existieran en nuestra jurisprudencia. Creemos que ni el Poder Judicial (en particular los jueces de instancia), ni la doctrina especializada han tratado el tema con la profundidad y seriedad suficiente. En aquellos casos en los que están claramente presentes los elementos de la causal de justificación, las operadoras judiciales deciden no reconocerlos como tales. En los casos especialmente complejos, tampoco se hace un esfuerzo interpretativo para comprender el contexto de violencia de género en el que ocurre la legítima defensa.

Este tipo de abordaje se extiende a otros puntos de los programas de penal. Como si nada tuviera el feminismo —ni aun la obligatoria perspectiva de género—²¹ para decir acerca del estado de necesidad justificante o disculpante; la coacción; la utilización de la suspensión del juicio a prueba o del juicio abreviado; la gradación penal concreta dada una escala, y cómo se valoran los elementos que componen el delito o de la ejecución de la pena.

A la par de la perspectiva de género, se impone su interseccionalidad con otras características de especial vulnerabilidad frente a las agencias punitivas del Estado. Como señala MacKinnon “El estatus de las mujeres es una realidad pública que en buena medida construye el ámbito de lo

¹⁸ Ver DI CORLETO, Julieta, *Malas madres. Aborto e infanticidio en perspectiva histórica*, Ediciones Didot, 2018.

¹⁹ CSJN, *Fallos*: 330:4945.

²⁰ CSJN, R.730.XLVI, resuelta el 20-8-2014.

²¹ Afirmamos con contundencia que es obligatoria, porque así lo imponen los tratados internacionales de protección de las mujeres, la recomendación específica CEDAW/C/GC/33, y las sentencias del máximo tribunal interamericano en materia de violencia de género contra las mujeres.

privado y, a la vez, una realidad privada que estructura profundamente el orden público; cada uno corta transversalmente, influye y, en parte, respalda al otro”.²²

Así, se viene discutiendo desde hace unos años, y cada vez con más frecuencia, la influencia del contexto socioeconómico y cultural de algunas mujeres víctimas de violencia y sometidas a procesos penales. “GMJ”²³ y “Claudia S. E.”²⁴ son dos casos emblemáticos, ambas mujeres imputadas por delitos incluidos en la Ley de Estupefacientes.

La primera de ellas –“GMJ”– fue absuelta por pedido expreso del fiscal de la causa, luego de que aquel haya ponderado las causas que la llevaron a comercializar estupefacientes, incluyendo la violencia ejercida por su pareja, también imputado.

La segunda –“Claudia S. E.”–, en cambio, cobró especial trascendencia luego de que algunos medios de comunicación relevaran su historia: había sido obligada por una red de narcotráfico a traer droga a Argentina desde Bolivia porque no podía costear el tratamiento de cáncer de su hijo de 13 años. En este caso, la sala I de la Cámara Federal de Casación Penal revirtió la condena a 6 años de prisión impuesta por el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de Jujuy y absolvió a la mujer, pues consideró que, o bien se trataba de un supuesto de estado de necesidad disculpante, o bien el estado de vulneración a la autodeterminación de la imputada. Considerando que había sido sometida de tal manera, que debía aplicarse la excusa del art. 5º de la Ley 26.364, que exime de pena a las acusadas de trata de personas que a su vez hayan sido víctimas de la propia red.

Otro caso que trae para reflexionar es el del aspecto subjetivo de la responsabilidad penal, es decir, dolo o imprudencia, desde una perspectiva de género. Lo que nos hace pensar nuevamente los casos de las mujeres agredidas en supuestos de violencia doméstica; casos en los que la aplicación de los estándares de legítima defensa suelen dejar afuera estos presupuestos; es que evidentemente “el hombre medio” no es una mujer. Pensar los casos de legítima defensa desde un enfoque de género

²² MACKINNON, *op. cit.*, p. 162.

²³ Tribunal Oral Federal 1 de Rosario, “GMJ”, FRO 41000359/2010, resuelta el 7-9-2016.

²⁴ Juzgado Federal 2 de Jujuy, “Suárez Eguez, Claudia”, causa 20.356/2017, resuelta el 11-12-2018.

significa repensar, por ejemplo, la categoría de “inminencia” en el ataque, en el entendimiento de que este tipo de violencia no cesa, sólo se interrumpe momentáneamente y el hecho de que no exista un hecho concreto al momento de la reacción. También implica comprender que el “medio racional” muchas veces no es necesariamente proporcional, sino el que podía ser eficaz para el fin propuesto; o aquel disponible para la víctima de violencia que se defiende.

Finalmente, cuestiona la punición de ciertos delitos, entendiendo que hay una cifra de violencia contra las mujeres no enunciada, y se pregunta qué fines podría tener la norma penal como disuasoria. “Si la cárcel no reduce estos delitos, y si tanto estos delitos como sus autores son más comunes que excepcionales, la justicia penal necesita un replanteo fundamental, y qué mejor lugar para comenzararlo que la facultad de Derecho?”²⁵

B. EL RESTO DE LA CURRÍCULA DE DERECHO

En esta línea, que las garantías constitucionales se cumplan efectivamente en igualdad de género termina redundando en una cuestión de Derecho Privado. Entonces MacKinnon se cuestiona si es necesario volver a repartir en el programa de enseñanza del Derecho las cartas entre el público y el privado. Propone pensar en el caso del Derecho de Daños, y reflexiona que los daños sufridos por las mujeres son una parte del Derecho de Daños, es decir, Derecho Privado. Diferente es ver el Derecho de Daños, en su totalidad, desde una perspectiva de género. Sigue reflexionando sobre la necesidad de incorporar el feminismo en la enseñanza del Derecho, para volver a evaluar los elementos subjetivos de cada instituto.

Otro aspecto que aborda MacKinnon es el de los contratos; pone el ejemplo del matrimonio, en donde entiende que no se tuvo en cuenta la desigualdad social de las partes del contrato, por su género, al momento de redactar las normas que lo regulan. En consecuencia plantea la necesidad de revisar los programas – también – de la materia de contratos.

Igualmente, reflexiona sobre las jurisdicciones y el poder para concluir que la esfera doméstica es una jurisdicción primaria para las mujeres,

²⁵ MACKINNON, *op. cit.*, p. 167.

mientras que para los varones es lo público, el Derecho Internacional. La distinción histórica entre la mito público y privado como lo masculino y lo femenino, respecto de las esferas del poder; llevado a las disciplinas jurídicas.

Estas cuestiones sobre el estatus de los géneros han sido discutidas básicamente en Derecho Constitucional. Sin embargo, parte de los cursos de Derecho Constitucional son estructurados alrededor de la “neutralidad” doctrinal como metodología de pensamiento, como si la neutralidad fuera lo que la doctrina jurídica requiere por definición.²⁶ Esto es similar a lo que ocurre en Argentina, en donde la neutralidad es sinónimo de masculino —sin decirlo—.

Algo parecido sucede en torno al Derecho probatorio, que soslaya el modo en que la desigualdad se construye en la experiencia colectiva de los grupos subordinados, y la forma en que esas condiciones se refutan.

Nos interesan todos estos métodos feministas de aprendizaje que proponen, aplicados a las distintas ramas del Derecho, porque sus postulados son un insumo para la futura revisión de los programas —y cursos— de práctica profesional, como también de la teórica y dogmática. Para que incorporen los métodos, como manera de promover la inclusión, en general, no solo de las mujeres,²⁷ en las perspectivas jurídicas.

IV. ¿ALCANZA RECONSTRUIR SÓLO DESDE LA CURRÍCULA?

“En la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, coincidentemente, se estaba articulando un movimiento muy interesante e inédito: la Red de Profesoras de Derecho. Docentes dispuestas a revisar no sólo las condiciones particulares de las carreras y la currícula con una perspectiva feminista, a hacer de la teoría una forma particular de praxis con responsabilidad epistémica, sino también a apoyar el debate sobre el aborto con los mejores recursos de los que la disciplina jurídica y el feminismo crítico dispone”.²⁸

²⁶ *Ibid.*, p. 169.

²⁷ ARRUZZA, Cinzi, Tithi, BHATTACHARYA y Nancy FRASER, *Feminism for the 99%: A Manifesto* (Paperback), Verso, 2019.

²⁸ MAFFÍA, Diana, “Prólogo”, en *Aborto: la marea verde desde el derecho*, Buenos Aires, Editores del Sur, 2019, p. 12.

Ahora bien, llegadas a este punto, nos preguntamos si la aplicación de los métodos feministas en la práctica de la enseñanza del Derecho es suficiente, o incluso si ella, unida a la modificación de la currícula, alcanzarían la meta revolucionaria de la igualdad material.

Pero nos encontramos con la realidad numérica de que el poder en las aulas sigue siendo principalmente masculino, en palabras de MacKinnon: "Históricamente, las mujeres han sido excluidas de la enseñanza del Derecho tanto como del resto del ejercicio de la abogacía (...) Todavía tan pocas mujeres son profesoras de Derecho (...) Mujeres que enseñan Derecho siguen siendo minoritarias. Experimentamos una irritante combinación de presencia y ausencia...".²⁹

En Argentina, lamentablemente, se da el mismo fenómeno. Las docentes titulares son poquísimas, frente a la abrumadora mayoría masculina. Sin embargo, las docentes auxiliares mujeres son mayoría; lo que representa una paradoja, además de un problema. Dado que si queremos promover una modificación sustancial en la currícula de tal magnitud y vocación revolucionaria que repercuta primero en la enseñanza del Derecho, para hacerlo luego en la realidad social, quien lleve a cabo esas modificaciones no será "*Andrós*", probablemente. Al menos, no parece haber una propuesta que provenga de grupos de profesores en esa línea; como sí la hay —al menos— desde La Red de Profesoras de Derecho de la UBA, y de sus homónimas en la UNLP y en la UNL.

En cuanto a esta situación de inequidad en los claustros docentes en Estados Unidos, MacKinnon afirma que "muchas se autocensuran", en referencia al proceso por el cual intentan agradar a la autoridad masculina, eligiendo los comentarios para hacer en el aula, y la unidad de contenidos a desplegar. También destaca el silencio comparativo de las mujeres estudiantes en el aprendizaje, en donde en general no son primeras en levantar la mano para dictar su opinión, fenómeno que también se da entre nosotras, por ejemplo en la UBA.³⁰

²⁹ *Ibid.*, p. 172.

³⁰ PIECHESTEIN, Ana Clara, "Criminologías y Feminismos", en Observatorio de Política Criminal. Disponible [en línea] <<https://www.observatoriodepoliticacriminal.com/Homepage/44.html>> [Fecha de consulta: junio de 2019].

Al final, las autoras que escogimos reflexionan, y en particular Mac Kinnon (sin acudir a cifras concretas), pero a modo de pregunta metódica: ¿Cuántos varones son secretarios (no alude a secretarios judiciales, sino a la tarea de “secretaria de oficina”) y cuántas mujeres son miembros del cuerpo docente de manera formal o como titulares? Para concluir que el feminismo se podrá alcanzar “cuando también los varones hagan el té para todos, haya guarderías en el edificio, y todos ellos tengan y usen licencia por paternidad”. En referencia a alcanzar la equidad en el ámbito académico, cierra: “y cuando el interés intelectual y personal de las mujeres no sea algo que deba elegirse al precio de una vida como académica jurídica; en otras palabras, cuando ya no se precise coraje para ser feminista en la academia jurídica”.³¹

De cualquier modo los postulados son reales, incluso en términos numéricos, tantos años después, al menos en Argentina. Aunque las mujeres, muchas veces, no optan entre la vida profesional y académica, o la familia, teniendo que hacer mucho más que los hombres, para demostrar su valía —en términos de Ileana Arduino—. ³² Estudiar tanto la teoría tradicional como la teoría feminista, ya que la segunda no es considerada en los altos estratos de la academia como conocimiento formal; de todos modos, seguimos siendo excluidas de los espacios jurídicos de poder, en la academia y en el mercado laboral, particularmente el judicial. Seguir trabajando a nivel universitario con programas, contenidos, ejemplos y lógicas propias del sistema patriarcal nos aleja de la mentada igualdad que procuramos.

En este sentido, hemos de señalar que las cifras, según la Oficina de la Mujer (OM) de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que actualizó los datos de composición del Mapa de Género en el año 2017 de la justicia argentina, demostraron la persistencia de la brecha de género dentro de un esquema de Justicia (incluyendo el Poder Judicial y los Ministerios Públicos) integrado mayoritariamente por mujeres —quienes representan el 56% del total de personal— pero cuyos cargos superiores se encuentran en manos de varones, en un 72%.³³

³¹ *Ibid.*, p. 174.

³² Seminario de lecturas feministas, 14-5-2019, Facultad de Derecho, UBA.

³³ Disponible [en línea] < <https://om.csn.gov.ar/mapagenero/pages/view/public/informes/resumenmapa2017.pdf> > [Fecha de consulta: junio de 2019].

Esto mismo señala Lani Guinier, al analizar una serie de encuestas que se realizaron en la Universidad de Pensilvania en el marco de un proyecto de investigación³⁴ y luego en la Universidad de Harvard,³⁵ por lo que parece ser un fenómeno global.

Como señala Ana Clara Piechestein, *“no se trata tan sólo de sumar feminismo a los contenidos. Tomarse en serio el feminismo en su planteo político, supone además intentar generar una transformación del espacio pedagógico para que no continúe alimentando las lógicas tradicionales y androcentristas del ámbito académico formal, que descentralice el rol de lxs docentes como únicsxs detentadorxs de saber y horizontalice los intercambios, que promueva la circulación de la palabra sobre todo en quienes suelen ser relegadxs y que se sustente en las experiencias de lxs sujetxs del proceso de aprendizaje”*.

En este esquema, incluso las discusiones que podamos tener al interior de los programas de estudio no son suficientes, pese a ser una discusión necesaria, que, como comunidad educativa, nos debemos. Las currículas de estudio son el puntapié inicial para comenzar a dar la batalla de los contenidos de género al interior de las aulas. La perspectiva de género debe estar presente en todas las materias, en particular de la parte general de nuestra carrera, y, en lo que en particular más nos importa, en el Derecho Penal.

Sin embargo, continúa Piechestein, *“[t]ambién se presentan algunos desafíos: la puesta en práctica de pedagogías feministas que permitan poner en diálogo el saber académico y otros saberes colectivos y personales en ocasiones encuentra límites, por ejemplo, en el uso de la palabra atravesado por lógicas machistas, por las cuales las voces de lxs estudiantes varones suelen ser las que se alzan en primer lugar para responder una consigna o una pregunta”*.

Como ya señalaban MacKinnon y Guinier, las lógicas machistas dentro de las aulas no se limitan a los contenidos pedagógicos sino a la perspectiva con la que se abordan las dinámicas propias de la universidad.

Coincidimos con que los textos con perspectiva de género ya existían dentro de la gran biblioteca que tenemos a disposición como docentes

³⁴ GUINIER, Lani, “Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 2005, año 3, nro. 6, Buenos Aires, UBA, p. 52.

³⁵ *Ibid.*, ps. 53 y ss.

de Derecho, sin embargo no cobraban un rol importante, sino más bien marginal; relegados a los cursos de interés de las mujeres.

En palabras de Ileana Arduino,³⁶ *“Ahora que esos mecanismos o procesos interesan porque se instalan a fuerza de acumulación y movimiento, algunos se entusiasman con el método y sus formas estéticas, pero sin repensar los propios planteos definidos como medulares – ‘el programa/la plataforma’ – en clave feminista: allí aún pareciera que una cosa es el feminismo y otra es la política”*.

Sin embargo, vemos con optimismo y esperanza de alcanzar esa meta, de repensar los planteos modulares en clave feminista y de inclusión de identidades discriminadas o vulneradas, con esa vocación amplia que propone Nancy Fraser, un feminismo que incluya al 99%.

V. DE ESTUDIANTES A OPERADORAS

La necesidad de educar en el feminismo no es sólo parte de antiguas discusiones, sino que la cuarta ola a la que asistimos trae consigo nuevos desafíos y perspectivas, nuevos temas y puntos de interés, en los que el Derecho Penal está íntimamente involucrado. Los debates acerca de las distintas violencias sobre la mujer, las perspectivas misóginas de los legisladores y operadores judiciales y demás partícipes de la vida jurídica son parte de este cambio, de este movimiento del que el enfoque de nuestras clases no puede quedar ajeno.

Para evidenciar la falta de perspectiva de género entre operadorxs judiciales, sólo basta revisar los resultados del informe sobre casos de violencia contra las mujeres en la justicia penal, elaborado por la Dirección General de Políticas de Género del Ministerio Público Fiscal.³⁷ Allí, podemos ver que, de un universo de 137 casos penales finalizados, sólo 6 tuvieron una condena y sólo 1 fue a juicio oral. La amplia mayoría fue o sobreseída (56) o archivada (42). A su vez, de 144 causas que permanecieron en el fuero penal nacional, sólo se citó al denunciado a indagatoria

³⁶ ARDUINO, Ileana, “¿Ahora sí nos ven?”, en *Revista Anfibia*. Disponible [en línea] <<http://revistaanfibia.com/ensayo/ahora-si-nos-ven/>> [Fecha de consulta: junio de 2019].

³⁷ Disponible [en línea] <<https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2019/04/DGPG-La-Violencia-contra-las-mujeres-en-la-justicia-penal.pdf>> [Fecha de consulta: junio de 2019].

en 90 casos y sólo se concretó aquella en 65 oportunidades. De las 54 causas en las que la persona denunciada no fue citada a indagatoria, en 9 de ellas el juzgado le informó que existía una causa y los citó, pero sólo asistieron a la citación en 5 casos. Por último, de las causas estudiadas, sólo se realizó una medida de prueba en el 35% de los casos; la prueba pericial, la más compleja y técnica utilizada en los procesos penales, fue la menos utilizada: solamente en 8 o 9 de los casos relevados. Esto es sólo una muestra de la falta de información y preparación de operadores judiciales para enfrentar e investigar casos de violencia contra las mujeres.

El comportamiento de la justicia en estos casos demuestra, una vez más, que pese a los compromisos internacionales asumidos por el Estado argentino, las causas iniciadas por violencia contra las mujeres ocupan un lugar muy menor y accesorio en el esquema judicial y fiscal. En definitiva, sin duda alguna, estudiantes que no obtienen de la carrera de abogacía la perspectiva adecuada para analizar, perseguir y juzgar estos casos serán operadores judiciales que, el día de mañana, los tratarán con este tipo de parámetros propios del sistema patriarcal.

VI. PALABRAS FINALES

En estas líneas nos propusimos recuperar, con una lectura crítica y selectiva, las reflexiones que en el número especial de la revista *Academia* dedicado a la enseñanza del Derecho con perspectiva de género se plantearon.

Entre ellas, destacamos a las autoras Julieta Lemaitre Ripol, Catharine MacKinnon, Phyllis Goldfarb, Frances Olsen y Lani Guinier.

De estas ideas, nos gustaría destacar la comprensión de los fenómenos sexistas, a partir de la práctica de las mujeres en la academia de Derecho, y transformarla en insumo para la enseñanza en esta facultad, a través de clínicas jurídicas que propone MacKinnon; pero en la currícula teórica de nuestra casa de estudios. Así, subvertir la desigualdad de género a nivel jurídico.

El lugar del feminismo en la educación jurídica tiene que necesariamente preocuparse por el proceso, es decir el cómo y no sólo el qué – contenido –. La perspectiva de género debe incluirse de manera transversal,

en el plan de estudios de Derecho; sin distinción entre teoría y práctica y en todas las asignaturas. Si bien los modelos de inclusión de materias específicas sobre género puede ser un avance respecto de la inexistencia absoluta de estos espacios hace 10 o 15 años, no podemos quedarnos sólo con esa intervención del feminismo en la currícula de la facultad.

El feminismo en la enseñanza del Derecho será realidad cuando el análisis con perspectiva de género –que reiteramos, es una obligación– sea enseñado en las facultades, en las bibliotecas y en las aulas; cuando las experiencias de las mujeres deban ser tenidas en cuenta, así como también las de todos los grupos excluidos; cuando las estudiantes mujeres participen con soltura y similar facilidad que los estudiantes varones, en especial en ámbitos públicos, y cuando en definitiva se debele que el Derecho no es neutral y que toda pretensión de que así es esconde estereotipos y prejuicios de género, obstaculizando el trato igualitario.

Estas reflexiones nos dejan una interrogante incómoda, pues se está postulando el fin del feminismo, como su propio triunfo.

El ejercicio ideológico político pendiente en la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires es, sin dudas, recuperar el concepto de feminismo como visión multifacética de la sociedad y del Derecho como un todo. En línea con lo planteado por la profesora norteamericana MacKinnon, en esta misma revista *Academia*, en el año 2005, hace casi ya 15 años, hay que lograr transversalizar el feminismo como contenido del plan de estudios de abogacía, en todas las asignaturas. No contentarnos con meramente proponer alguna materia, un seminario, un grupo de estudios o investigación, que incluya la perspectiva de las mujeres y las identidades femeninas o disidentes. Exigir que todas las materias y en general la enseñanza de la carrera nos contemple como sujetas, protagonistas, desde nuestras perspectivas.

De qué nos servirían los avances en materia de derechos humanos, en jurisprudencia y doctrina internacional, si en las aulas y en el ejercicio de la profesión, una vez egresadas, se sigue repartiendo el poder con lógicas masculinas y entre varones. En lo sustancial, se sigue reproduciendo esa injusticia que cuestionamos bajo el manto de la igualdad formal.

En fin, se trata de generar el suficiente contenido crítico para poder transformar el hoy masculino espacio del Derecho, sesgado, pretendidamente neutro y objetivo, en un conocimiento (y práctica) verdaderamente ecuánime, respetuoso de las disidencias, plural, ético y en definitiva justo; es decir, feminista.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDUINO, Ileana, *¿Ahora sí nos ven?*, en *Revista Anfibia*. Disponible [en línea] <<http://revistaanfibia.com/ensayo/ahora-si-nos-ven/>> [Fecha de consulta: junio de 2019].
- BEGA ROSENDE, Eliana, *La cuestión de género en el aula: Un estudio en la educación media uruguaya*, trabajo presentado en las XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, Montevideo, 14, 15 y 16 de septiembre de 2016.
- Dirección General de Políticas de Género, *La violencia contra las mujeres en la justicia penal*, 2018. Disponible [en línea] <<https://www.mpf.gob.ar/direccion-general-de-politicas-de-genero/files/2019/04/DGPG-La-Violencia-contra-las-mujeres-en-la-justicia-penal.pdf>> [Fecha de consulta junio de 2019]
- GOLDFARB, Phillys, "Una espiral entre la teoría y la práctica. La ética del feminismo en la educación práctica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2005, año 3, nro. 6, pp. 67-156.
- LEMAITRE RIPOLL, Julieta, "El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos. Estrategias para América Latina", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2005, año 3, nro. 6, pp. 175-192.
- MACKINNON, Catharine, "Integrando el feminismo en la educación práctica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2005, año 3, nro. 6, pp. 157-174.
- OLSEN, Frances, "El sexo del Derecho", en *The Politics of Law: A Progressive Critique*, Nueva York, David Kairys Editor, 1990.
- PIECHESTEIN, Ana Clara, "Criminologías y Feminismos", en *Observatorio de Política Criminal*, revista digital.
- Red de Profesoras, *Aborto: la marea verde desde el derecho*, Buenos Aires, Editores del Sur, 2019.

FALLOS

- Tribunal Oral en lo Criminal Federal nro. 2 de Jujuy, "Suárez Eguez, Claudia", causa 20.356/2017, resuelta el 11 de diciembre de 2018.

TRANSVERSALIZAR EL FEMINISMO: LA FALTA DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA
FORMACIÓN DE ABOGADAS Y ABOGADOS
SOFÍA LANZILOTTA – LUCÍA MONTENEGRO

Tribunal Oral Federal nro. 1 de Rosario, “GMJ”, FRO 41000359/2010, resuelta
el 7 de septiembre de 2016.

CSJN, “Rosas”, R.730.XLVI, resuelta el 20 de agosto de 2014.

CSJN, “Antognazza”, *Fallos*: 330:4945.

Fecha de recepción: 4-6-2019.

Fecha de aceptación: 17-6-2020.

“Un dispositivo para enseñar Derecho, transversalizar la perspectiva de género y las TIC.” Dispositivo 3.0

MARÍA ROSA ÁVILA¹

RESUMEN

En el marco de la formación de la carrera de abogacía de la UBA, se describe esta experiencia que da cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia de análisis y gestión estratégica de conflictos: “El sistema conflicto”. Este dispositivo 3.0 permite transversalizar la perspectiva de género en un entorno de aprendizaje mediado por las TIC, constituyendo asimismo un medio que posibilita explorar competencias y habilidades como la oratoria y aplicando como herramienta central el trabajo en equipos en una acción permanente. El proceso de aprendizaje de la perspectiva de género se mixtura tanto en los materiales o contenidos seleccionados, como desde el diseño previo de la estructura de las clases y actividades que se desarrollan durante todo el cuatrimestre.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del Derecho - Metodología del Derecho - Enfoque de género.

¹ Abogada. Profesora Adjunta I. Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Formación con CITEP UBA. Maestranda en Filosofía del Derecho. Maestranda en Docencia Universitaria UBA. Técnica en Comunicación y Psicología Social, Coach Ontológica en Liderazgo Organizacional. Feminista. Activista. Argentina. Correo electrónico: mariarosaavila@hotmail.com.

“A device to teach Law, mainstreaming the Gender Perspective and the TIC.” 3.0 Device

ABSTRACT

In the framework of the training of the UBA's career of lawyer, it describes this experience, that accounts for the process of teaching and learning the subject of analysis and strategic conflict management, “the Conflict system”. This device 3.0 it allows mainstreaming the gender perspective in a TIC, mediated learning environment. It is also a means that makes it possible both to explore competencies and skills such as oratory, having as a central tool the teamwork in a permanent action. The learning process of the gender perspective is mixed in the selected materials or content, as well as from the previous design of the structure of the classes and activities that are developed during the four months of course.

KEYWORDS

Law teaching - Law methodology - Mainstreaming a Gender Perspective.

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo describe una experiencia de enseñanza dentro de la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires de la materia de análisis y gestión estratégica de conflictos² denominada “El Sistema

² Han transcurrido 10 años de investigación en el marco del “Seminario permanente de investigación Teoría de Conflictos del Objeto al Sistema”, coordinado por el Prof. Rubén Calcaterra y dirigido por el Dr. Héctor Sandler, del Instituto Luis Ambrosio Gioja de la UBA. Este espacio académico tiene dentro de sus objetivos: Continuar las investigaciones iniciadas en la Argentina por el Prof. Dr. Remo F. Entelman acerca de la existencia de un concepto universal del objeto conflicto, con sus diversas especies y subespecies. Profundizar el estudio de las características estáticas y dinámicas del fenómeno conflicto en general, aplicable a todas sus especies y subespecies, de tal modo que se precisen aún más los criterios para su determinación y descripción. Determinar la pertinencia y alcance de los campos del conocimiento implicados en el sistema conflicto, así como precisar las interrelaciones entre ellos y, en su caso, incorporar e interconectar nuevos campos del conocimiento para incorporar al sistema.

Conflicto” en una de sus comisiones. Esta asignatura tiene una amplia oferta en el CPO, constituyendo este dispositivo una modalidad específica del modo de dictado de la asignatura cuatrimestral puesta en marcha desde el año 2017 hasta la fecha.³ Este especial diseño se lleva adelante para su desarrollo mediante una investigación acción, habiendo recibido desde la etapa de inicio para su formulación y sistematización la orientación pedagógica de la profesora Cynthia Kolodny desde el Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho⁴ y posteriormente con el objeto de profundizar esta investigación, desde la Maestría en Docencia Universitaria de la UBA. Se aborda en la primera parte del artículo algunas cuestiones relevantes sobre las prácticas docentes y las modalidades de dictado de las materias de la carrera en la enseñanza del Derecho en el siglo XXI. En la segunda parte se explicita qué se entiende por dispositivo 3.0. En la tercera parte se adentra sobre la necesidad de enseñar Derecho y transversalizar las tecnologías de información y comunicación TIC. Por último se aborda la perspectiva de género en el marco del dispositivo 3.0 describiendo algunas características y elementos centrales.

A. *¿CÓMO ENSEÑAR DERECHO EN EL SIGLO XXI?*

En este camino de dialogar sobre los cambios necesarios en la educación superior, es relevante tener en cuenta la acción teórica y reflexiva de las y los propios docentes, investigadores, científicos, académicos y juristas para repensar la educación superior y la enseñanza en las universidades.

En el caso específico de la Facultad de Derecho, resulta una excelente síntesis aplicable la afirmación del doctor Martin Böhmer:⁵ “Los planes

Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2019/teoria-del-conflicto-del-objeto-al-sistema> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

³ Desde 2017 a la fecha ya se han llevado adelante seis cursos cuatrimestrales en los cuales integralmente se desarrolla y se aplica este dispositivo de enseñanza denominado 3.0.

⁴ El Centro de Desarrollo Docente brinda una formación en Didáctica y Pedagogía que para completarse deben cursar las y los docentes de Facultad de Derecho durante dos años, siendo dirigido por el Dr. Juan Seda. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

⁵ BÖHMER, Martín, Nota digital, *Cómo avanza el plan para modernizar las carreras de Abogacía*, publicado el viernes 10 de noviembre de 2017.

de estudios de las facultades de Derecho son casi los mismos que en el siglo XIX. En aquel entonces consistía en que los abogados o jueces conozcan el Derecho, es decir, los textos del Derecho. En particular, los Códigos. La idea era saber de memoria esos textos y algo de la Constitución. Eso funcionó más o menos igual hasta el regreso a la democracia”. Entonces si los planes de estudios no sufrieron grandes cambios hasta después de 1983, lo que sucedió a partir del momento de la recuperación de la institucionalidad democrática en las aulas universitarias en Argentina, con algunas variaciones, continúa todavía vinculado con matices a lo que sucede en las aulas universitarias en Argentina en la actualidad, ya que es notorio que subsisten en las clases universitarias lo que se denomina como “prácticas tradicionales” de la enseñanza. Existe un consenso general sobre la supervivencia de una práctica tradicional, “las clases magistrales”, que se configuran aun como el método de enseñanza más utilizado, tanto en el marco de diferentes materias y disciplinas de la carrera de abogacía de la UBA e inclusive, como describe el profesor Coloma, en otras facultades de Derecho de la región (Coloma, 2005).

Es relevante, para entender este fenómeno, considerar las razones que expone Coloma, quien sostiene que gracias al tiempo que lleva realizándose este tipo de prácticas —y los beneficios de esa certidumbre— se generaliza una resistencia al cambio tanto por parte de las y los docentes como respecto de las y los estudiantes. Ello por diversos motivos tales como cierta comodidad del docente en ese modelo y rol, e inclusive de los propios estudiantes ya que implica un recorrido previsible para aprobar la materia y los sostiene en una situación de meros receptores memorizando o repitiendo lo que se solicite de acuerdo a la lectura o al resultado de las clases magistrales.

La ficción educativa en juego en este tipo de clases donde se apuesta a la trasmisión del saber sin prácticamente intervención de las y los estudiantes se concibe bajo la idea de que estos últimos son meros receptores, “cajas vacías” sin saberes para aportar a su propio aprendizaje.

Estas clases magistrales, descritas como “práctica tradicional”, se dan en la actualidad en nuevos contextos, ya que se han iniciado procesos de cambios en la facultad y en otras casas universitarias que tratan de incorporar núcleos de experimentación y de formación especializados de alto nivel y desarrollo académico en las que se incluyen experiencias

pilotos desarrolladas con mayor o menor sistematicidad por docentes y por programas relevantes pero focalizados, sin embargo la práctica de la clase tradicional aún permanece.

En este sentido sobre el Derecho, las disciplinas y el contenido de las materias, sostiene el doctor Böhmer que “pasamos de un Derecho que no le hacía resistencia a una dictadura, a otro protector de derechos: globalización, derechos humanos, género, discapacidad, consumidores, entre otros. Se cambió la Constitución en 1994 y se sumaron otros derechos y procesos para protegerlos: amparos colectivos y audiencias públicas. El Derecho se hizo mucho más complejo. Y las facultades están tratando de entender estos cambios y traducirlos a materiales de estudio.” Asimismo señala que a partir de 2016 desde el Estado se le preguntó a universidades de todo el país de qué manera se podía ayudar para mejorar la enseñanza del Derecho. “Y de ese intercambio nació el Programa de Formación de Áreas de Vacancia en Abogacía (PFAVA), cuyo objetivo es promover proyectos pedagógicos novedosos en áreas que habían quedado relegadas en la enseñanza, y que describe tales como: ética profesional, negociación y mediación, destrezas para el litigio, gestión judicial, entre otras”. La propuesta parece dar cuenta del contenido de materias no abordadas, y de “vacancia” curricular dentro de la formación de la abogacía.

La experiencia y reflexiones de este trabajo buscan traer al análisis otros dos aspectos centrales en este proceso de adaptación, de mejora e innovación de las universidades y facultades. Incluir en este espacio de vacancias dos componentes; por un lado los medios y entornos virtuales de aprendizaje, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y por otro lado incluir la perspectiva de género, la cual constituye uno de los tres principios transversales del dispositivo 3.0 que se desarrolla en este artículo.

Al realizar estas nuevas incorporaciones que nos exigen repensar la forma de conectar todos estos componentes, para avanzar en nuevas formas de enseñanza del Derecho, ya no solo ligadas al desafío de superar las prácticas tradicionales, de los contenidos disciplinares vacantes, sino también articulando los nuevos contextos virtuales, sociales y de derechos humanos de un modo incluyente. Sumando a este escenario las transformaciones y cambios propios de la sociedad del conocimiento (Unesco,

2005), ya que estamos situados en medio de una revolución tecnológica informacional⁶ (Castells, 2000), que nos afecta como sujetos del mundo digital, de la realidad digital (Ávila, 2016), en tanto espacio regulado y a regular por leyes o prácticas de convivencias digitales. Conscientes de que la enseñanza tiene que estar vinculada e imbricada en este nuevo contexto tecnológico de comunicación que nos posibilitan las tecnologías de la información y la comunicación (Lugo, 2016) (Maggio, 2012) (Lion, 2013) (Rexach,⁷ 2016).

B. DISPOSITIVO 3.0

Este dispositivo da cuenta de la experiencia desarrollada del modo de enseñar la materia “El Sistema Conflicto” (Calcaterra, 2016) en el marco de las teorías que sustentan este modelo de abordaje de análisis y gestión estratégica de conflictos, vertebralmente la Teoría de Conflictos (Entelman, 2001), y otros dominios dentro de los cuales se puede citar la teoría de los sistemas, de las narrativas, de la comunicación, de la inteligencia, la teoría del caos y otras. El dispositivo 3.0 propicia como objetivo general que las y los estudiantes puedan conocer y comprender los conceptos teóricos centrales del modelo, para aplicarlos a un conflicto relevante de

⁶ Según el Dr. Manuel Castells “El surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico, organizado en torno a nuevas tecnologías de la información más potentes y flexibles, hace posible que la información misma se convierta en el producto del proceso de producción. Para ser más precisos, los productos de las nuevas industrias de la tecnología de la información son aparatos para procesar la información o el propio procesamiento de la información. Las nuevas tecnologías de la información, al transformar los procesos del procesamiento de la información, actúan en todos los dominios de la actividad humana y hacen posible establecer conexiones infinitas entre éstos, así como entre los elementos y agentes de tales actividades”. *La nueva economía: informacionalismo, globalización e interconexión en red*, La Sociedad Red, 2000, p. 120.

⁷ N. A. La experta en pedagogía Vera Rex de la OEI realizó una presentación: *Leer, escribir y contar en ecosistemas digitales*, en la Facultad de Derecho en 2016 para el Colectivo Lectores para la Justicia, Hasta su fallecimiento en 2019, dirigió el área de Formación Docente y TIC del instituto IBERTIC y estuvo a cargo del área de tecnología de la información y comunicación en la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Comparto el link de su videoconferencia, y expreso mi agradecimiento a su estilo y modelo de formación en la especialización concluida en la OEI. Disponible [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=vHahngX0WUU> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

la actualidad en un proceso de enseñanza que funciona con tres principios que operan de forma transversal.

Desde la teoría de la educación se explicita que la enseñanza supone la selección o creación de dispositivos pedagógicos (Marta Souto, 1999), la que define al dispositivo pedagógico como un “artificio instrumental complejo”. Es desde este marco que se describe al dispositivo⁸ 3.0 de forma gráfica y esquemática, y a las condiciones o principios de existencia del mismo (Meirieu, 2013). En este sentido, para la existencia del mismo, se expone la importancia de propiciar un clima de confianza para su funcionamiento, como base para fomentar los aprendizajes, la creatividad en los abordajes, el despliegue de lo investigado, las narrativas, entrevistas, el desarrollo y defensa de las presentaciones.

Este dispositivo 3.0 funciona con tres Principios: la perspectiva de género, la inclusión y las inteligencias múltiples (Gardner, 2012). También dentro de sus objetivos incluye favorecer el desarrollo de habilidades, por ejemplo: la oratoria y la utilización de redes sociales para realizar tareas o actividades académicas. Para poder tener algunos indicadores sobre el uso del entorno de medios virtuales de aprendizaje, se implementa una encuesta anónima de usos de redes y lo académico a las y los estudiantes, que brinda datos e información al docente para definir las tareas y contenidos.

Se puede esquematizar este dispositivo en dos fases. La primera se inicia desde el primer día de clases,⁹ sentando las bases del contrato pedagógico, en pos de construir un espacio de confianza a partir de las presentaciones, la posibilidad de diálogo, el intercambio, los trabajos en

⁸ N. del A. Una primera aproximación a este trabajo se realizó para culminar el ciclo de la Carrera de Formación Docente de la Facultad de Derecho de la UBA, en la búsqueda de modelos, métodos y estrategias para crear situaciones o experiencias educativas para la enseñanza del Derecho. Ciclo concluido con la fecunda guía de la profesora magíster Cynthia Kolodny, a quien agradezco.

⁹ El curso se organiza en base a tareas asignadas a las y los estudiantes para realizar en sus casas. Por ejemplo, deben ver una película y material teórico y enviar un breve trabajo de análisis sobre la misma antes de la próxima clase. En la clase presencial, se organizan los equipos y se trata de integrarlos de forma que varíen en su composición, alternada y plural, es decir que roten y conozcan a sus compañeras/ros de cursada. En cada actividad que realicen cada equipo realiza su presentación oral y participativa de cada una de las y los integrantes del grupo.

grupo con el propósito de fomentar las relaciones sociales dentro del curso cuatrimestral, en medio de los procesos de enseñanza que se desarrollan hasta la primera evaluación integral conceptual.

El trabajo en equipo es un modo permanente de relación en un contexto de trabajo colaborativo. Se utilizan recursos del entorno digital –Google, Netflix–, películas, o series, de YouTube –videos musicales, y disertaciones, conferencias Ted–, así como recursos vinculados a la poesía, la narrativa, textos o artículos académicos. Cada grupo debe exponer al final de cada clase y entregar una síntesis del trabajo realizado. Se incentiva que todas las y los integrantes del grupo hagan uso de la palabra, ya sea expresando su opinión, consensos o disensos grupales. Es importante para el funcionamiento del dispositivo que se escuchan todas las voces, desde un plano de mayor horizontalidad.

La segunda etapa ya es claramente una etapa de indagación, análisis y aplicación que promueve la realización de entrevistas de campo de acuerdo al conflicto seleccionado y concluye con la presentación final, mediante la plataforma Sway,¹⁰ en forma conjunta con una exposición oral y defensa de la investigación, análisis y aplicación llevado a cabo.

C. ENSEÑAR DERECHO EN EL SIGLO XXI Y TRANVERSALIZAR LAS TIC

Los cambios tecnológicos desde la década de los 70 –informática, internet– han revolucionado y construido una nueva configuración de las sociedades que afectan a las y los estudiantes, así como a la propia práctica docente que debe integrar en nuevas interseccionalidades aportes teóricos, disciplinares, competencias y saberes, construyendo frente a estos escenarios, modelos, métodos y nuevas prácticas. De acuerdo al informe mundial de Unesco de 2005, se señala la importancia de ir más allá del concepto de sociedad de la información para centrarnos en “Las

¹⁰ Sway es una aplicación de Microsoft Office. Se utiliza para presentaciones. Su motor de diseño integrado se encarga de que las creaciones logren un buen aspecto. Si el diseño inicial no coincide con su gusto, puede aplicar otro con facilidad, o personalizarlo por completo y adaptarlo a sus necesidades. Es sencillo compartir los Sways terminados. Sway es gratuita para cualquier usuario con una cuenta de Microsoft (Hotmail, Live o Outlook.com). Disponible [en línea] <https://support.microsoft.com/es-es/office/introducci%C3%B3n-a-sway-2076c468-63f4-4a89-ae5f-424796714a8a> [Fecha de consulta: julio de 2020].

sociedades del conocimiento” como fuentes del desarrollo, constituyendo su elemento central la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano”.

Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que “propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”. Tal como la Unesco puso de relieve en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI 2003), la noción de “sociedades del conocimiento” es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información.

En la consideración de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1993) se afirma que son muchos y diversos los términos de esos cambios y las tecnologías ocupan un papel clave, las nuevas tecnologías de la información tensionan volviendo arcaicas instituciones que por más de un siglo se han encargado de transmitir la cultura. Desde esta caracterización de la sociedad podemos centrarnos en los objetivos y metas que se nos plantea como docentes del siglo XXI en pos de incorporar respuestas a cómo dar clases y ser docente en las sociedades del conocimiento. Resulta vital tener en cuenta los aportes del doctor Howard Gardner,¹¹ quien sostiene que no existe una inteligencia única sino que cada individuo posee al menos ocho habilidades cognoscitivas: inteligencia lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Este aporte teórico ha sido un importante

¹¹ N. del A. Howard Gardner (Pensilvania, Estados Unidos, 1943). Gardner es autor de 25 libros, traducidos a 28 idiomas, y de alrededor de 450 artículos. Entre algunos de estos títulos se encuentran *La teoría de las inteligencias múltiples* (1987), *Educación artística y desarrollo humano* (1994), *Historia de la revolución cognitiva* (1996) o *Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* (1997). Su última publicación es *Five Minds for the Future* (2009). Doctorado en Psicología Social por la Universidad de Harvard –1971– y a cargo de la titularidad de la cátedra de Cognición y Educación de la Escuela Superior de Educación de la Universidad de Harvard. Fue elegido en 2005, y nuevamente en 2008, como “uno de los 100 intelectuales más influyentes del mundo” por las revistas *Foreign Policy* y *Prospect*. Disponible [en línea] <http://www.rtve.es/noticias/20110511/howard-gardner-psicologo-del-cambio-modelo-educativo/431790.shtml> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

indicador de que la diversidad de recursos y estrategias es una herramienta fundamental para dar clases, integrar e incluir la diversidad de las inteligencias en juego en las y los estudiantes, y generar estrategias o dispositivos pedagógicos que los incluyan ha configurado una cuestión relevante para la creación del dispositivo pedagógico 3.0 al tener en su funcionamiento, como uno de sus tres principios, a las inteligencias múltiples.

Vivimos en medio de una revolución informática que nos afecta como sujetos del mundo digital, de la realidad¹² digital (Ávila, 2016), en tanto espacio regulado y a regular por leyes o prácticas de convivencias digitales que alteran y cambian nuestras prácticas sociales, costumbres, hábitos, cultura e interacciones, por lo cual no podemos eludir, sino prestar especial atención al impacto que tiene en las y los estudiantes.¹³

La enseñanza tiene que estar vinculada, imbricada en este nuevo contexto tecnológico de comunicación (Lugo, 2016) (Maggio, 2012) (Lion, 2013) (Rexach, 2016). En palabras de M. Maggio¹⁴ en la redefinición que supone la era de la información y del conocimiento es importante tener en cuenta el rol docente. Es necesario resaltar e ir conformando los roles de: a) “El docente como ‘garante (de derechos)’”; b) “guardián epistemológico”, y c) “creador de oportunidades didácticas” y dejar atrás metáforas de “facilitador”, “orquestador”, “incentivador” y tantas otras que se instalan en la actualidad. Señala la autora que “prepararnos para la docencia implica reconocer estas transformaciones permanentes que atraviesan tanto los campos que son objeto de nuestra enseñanza como a

¹² ÁVILA, María Rosa, *Realidad digital*. Este nuevo mundo, producto del desarrollo tecnológico, constituye la realidad digital: “Espacio digital donde los seres humanos pueden realizar variados y diversos tipos de interacciones que pueden ser sincrónicas o asincrónicas”. Asimismo esta emergente tecnológica cultural “realidad digital” se vincula con el mundo físico – objetos, artefactos, acontecimientos – en una clara interacción, y en una relación de mutua afectación. Disponible [en línea] <https://interesuelas.files.wordpress.com/2016/08/hdd-avila.pdf> [Fecha de consulta: 20-7-2020].

¹³ ÁVILA, María Rosa, *Presentación Sway sobre ciudadanía digital*. Disponible [en línea] <https://sway.com/FCzQXIA3UFL5KmX> [Fecha de consulta: 20-7-2020]. SWAY, *Prácticas sociales educativas*. Disponible [en línea] <https://sway.com/Hs9IKri6LptXP9vL> [Fecha de consulta: 20-7-2020]. Objeto tecnológico educativo, trabajo y producto educativo final. Módulo de Formación I de la carrera Docente Facultad de Derecho.

¹⁴ MAGGIO, Mariana, *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, 2012.

los sujetos que son nuestros estudiantes y a nosotros mismos". Estas transformaciones se dan en el ámbito de las tecnologías: "Internet es un camaleón. Es el primer medio que puede actuar como todos los medios, puede ser texto o audio o video o todos los anteriores. Es no lineal, gracias a la World Wide Web y la convención del hipertexto". "Es inherentemente participativa, no solo interactiva en el sentido de que responde a nuestras órdenes, sino a la manera de un instigador que constantemente nos urge a comentar, a contribuir y a sumarnos. Y es inmersiva, lo que significa que podemos usarla para ir tan profundo como deseemos sobre aquello que nos importa".¹⁵

La doctora Carina Lion¹⁶ grafica en el modelo TPACK¹⁷ las nuevas interseccionalidades en esta confluencia que tenemos que emprender y desarrollar del conocimiento pedagógico, del contenido disciplinar y del contenido tecnológico.

¹⁵ MAGGIO, Mariana, "Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones", vol. 1, nro. 1, publicado el 30-6-2014, *Revista InterCambios*. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior. Disponible [en línea] <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/13/10> [Fecha de consulta: junio de 2018].

¹⁶ LION, Carina, 2012, N. d. A., *Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación Superior. Escenarios de intersección*. Según afirma Carina Lion el tema del aprendizaje mediado tecnológicamente implica desafíos para visitar la enseñanza y nuevos escenarios para diseñar experiencias transformadoras en la educación superior. Propone reflexionar desde algunas metáforas (panel cognitivo, pensar en abanico y partituras móviles) que nos iluminan para favorecer la experimentalidad y la reflexión teórica con base empírica sobre el concepto de inteligencia colectiva y la construcción de nuevas narrativas docentes (expansivas, expresivas, dilemáticas y disruptivas). Video disponible [en línea] [https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_v\]-n8](https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_v]-n8) [Fecha de consulta: junio de 2018].

¹⁷ El Modelo TPK presenta tres ejes: Contenido, Tecnológico, Pedagógico, posteriormente el Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) o Conocimiento de Contenido Tecnológico Pedagógico, es un marco teórico que identifica los conocimientos que los docentes necesitan para enseñar efectivamente con tecnología. El modelo TPACK amplía la idea de SHULMAN, L. S. (1987) el "Conocimiento de Contenido Pedagógico" (TPK). El modelo TPACK fue propuesto por Mishra & Koehler (2006) en el cual intervienen tres formas primarias de conocimiento que se entrelazan. El contenido, la Pedagogía y la Tecnología. El enfoque de este modelo va más allá de estas tres esferas, enfatizando los tipos de conocimiento que residen en sus intersecciones: El Conocimiento de Contenido Pedagógico, El Conocimiento de Contenido Tecnológico, el Conocimiento Tecnológico Pedagógico y el Conocimiento de Contenido Tecnológico Pedagógico. Consultado: junio de 2020.

A partir del desafío de enseñar la materia “El Sistema Conflicto”¹⁸ (Calcaterra, 2016) y de las teorías que sustentan este Modelo, centralmente la Teoría de Conflictos (Entelman, 2001), y los dominios de la comunicación, de la inteligencia, de las narrativas, de la argumentación y negociación, y otras, se distribuye al inicio de la cursada de la materia un cuestionario que se completa de forma anónima sobre el “Uso de internet, redes sociales y lo académico” para obtener datos de los hábitos y usos de las TIC por parte de las y los estudiantes. Sobre el análisis de los resultados del año 2018 y 2019, se puede advertir que el 85% del curso afirma que busca material académico sobre las materias que cursa en la web y el 100% usa las redes sociales. De ese mismo universo el 100% utiliza Instagram; segunda está Facebook utilizada por el 90% del curso. Sobre las redes más asiduamente utilizadas: el 45% acude principalmente a Instagram y el 30% privilegia Facebook, seguida por Twitter, LinkedIn, Snapchat. Dando cuenta también de una uniforme y masiva preferencia por WhatsApp. Del total del curso el 45% lee digitalmente, uso que está profundizándose en las nuevas generaciones, y el 70% afirma estar conectado/a su celular en las clases y el 30% estudia mirando su móvil. Estos cuestionarios asimismo revelan que los cursos son integrados por mujeres en un 65% sobre varones o LGTTBQ. Este cuestionario que se implementa sirve para informar a quien cumple el rol docente de los usos académicos de las redes sociales que realizan los estudiantes, y de los hábitos existentes que pueden ir mutando y modificándose, en torno a cuáles son las redes preferidas, y también brindan información de los cambios en las subjetividades y preferencias de las y los estudiantes, así como de las particularidades de cada grupo que se conforma cada cuatrimestre. Es importante tener esta información para aplicarla

¹⁸ Este modelo considera al conflicto como un sistema complejo. En ese sentido privilegia los procesos conversacionales como forma de intervenir en el Sistema Conflicto a partir de los nuevos paradigmas en las teorías del Conflicto, de la Comunicación, del Conocimiento, del Caos, de la Cibernética, del Pensamiento Complejo, de la Información y sus capítulos de la Inteligencia, la Estrategia y la Prospectiva, todos ellos para converger en el cambio de la interacción de los conflictuantes, con la meta de impulsar negociaciones, a través del método mismo de la negociación o de todos los demás en los que la negociación subyace, que arrojen resultados funcionales y duraderos. Disponible [en línea] http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/re_tpenj_006.pdf [Fecha de consulta: 20-7-2020].

al dispositivo 3.0 en la definición de los tipos de tareas, las actividades a realizar, y posibilita la adaptación de ejercicios para adecuarlos a las particularidades del curso.

Según los datos de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017¹⁹, la conexión a Internet creció a la par del uso del celular. Podemos estar todo el tiempo informados, vivir en un torrente de información permanente. En ese océano de datos e información de la web, las y los estudiantes realizan búsquedas, clasifican, seleccionan, con criterios diversos, material, datos y resúmenes de las materias que cursan, y tenemos que estar al tanto de estos nuevos usos y hábitos académicos.

Sintetizando lo expuesto, se ratifica con cada cuestionario realizado la centralidad de las redes sociales, ya que la totalidad del curso afirma ser usuaria de varias redes sociales y de acuerdo a los resultados, la de mayor aceptación es Instagram, seguida por Facebook y Twitter. Asimismo nos permite ver la incidencia y permanente presencia del celular en la vida cotidiana, lo que hace necesario repensar su uso con fines académicos y ese acompañamiento del “celu” como una extensión, como parte del o de la sujeto estudiante. En este sentido para ejemplificar una forma de mediar las TIC y redes sociales con la enseñanza y los principios del dispositivo 3.0, puede citarse que las y los estudiantes en la cursada presencial, en una clase definida dentro del desarrollo de la asignatura, deben ver una conferencia²⁰ Ted de un experto/a, lo cual realizan desde sus celulares en el transcurso de la clase por medio de YouTube o desde su laptop y luego hacen análisis sobre esa videoconferencia que han visto en una hoja de papel con las ideas que les parecen relevantes y que deben entregar al finalizar la clase,²¹ comentan brevemente en forma verbal lo que les ha

¹⁹ Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2017. En 2013 internet equivalía a PC y conexión domiciliaria. En cambio, en 2017 internet se deslocalizó, perdió arraigo a un lugar físico determinado debido al crecimiento del uso de smartphone y la extensión de la frecuencia 4g. En 2013 apenas un 9% de la población se conectaba a internet principalmente a través del celular, mientras que el 90% de la población tiene celular y el 75% lo utiliza como una terminal multifunción de consumo cultural: escucha música, ve películas y series, lee y juega videojuegos a través de ese soporte.

²⁰ N. d. A. Esta conferencia tiene una duración corta máxima de 15 minutos.

²¹ N. d. A. Es importante dar cuenta de que este desarrollo es posible en una clase de tres horas de duración. En clases más cortas debería adecuarse y requeriría dos clases de una hora y media.

“UN DISPOSITIVO PARA ENSEÑAR DERECHO, TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LAS TIC.” DISPOSITIVO 3.0
MARÍA ROSA ÁVILA

llamado la atención o los impresiona de esa presentación y luego se dividen en equipos para trabajar con una nueva consigna para avanzar y profundizar en el concepto que están tratando en un proceso que promueve la aplicación del mismo a partir de una dinámica grupal.

Seguimos siendo como afirmó Aristóteles, un *Zoon politikón* —un animal social, animal cívico—, pero en la actualidad potenciados por la posibilidad de la hiperconectividad de disgregar la distancia geográfica y de acercar la dimensión espacio temporal con las y los otros.

D. EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO 3.0 Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

1. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO 3.0

Como ya se ha señalado, la enseñanza supone la selección o creación de dispositivos pedagógicos (Marta Souto, 1999). La autora define al dispositivo pedagógico como un artificio instrumental complejo, y explicita que está “constituido como una combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado”.

Sus componentes son “la finalidad; el interjuego de arte, técnica, teoría; los espacios; los tiempos; las personas; la institución convocante; la red de relaciones intra, inter y transubjetivas; los significados a nivel imaginario, simbólico, real; las estrategias. Es un espacio de múltiples dimensiones y texturas, con límites flexibles que facilita en su interior la creación, el conocimiento, la formación”.

Según la autora, “el dispositivo plantea un predominio técnico, pero sin desatender otras dimensiones y dispone de componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje”. Por lo tanto, entre otras particularidades, el dispositivo pedagógico tiene un carácter de organizador técnico porque “...organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal”.

En la enseñanza, según Souto, “la intencionalidad pasa por provocar cambios en los sujetos, en el sentido de que logren aprendizajes que

les permitan incorporarse activamente a la cultura y a la sociedad y ser partícipes de ella”.

2. CONDICIONES DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO 3.0 CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Si la enseñanza supone la selección o creación de dispositivos pedagógicos, son tres las condiciones fundamentales, siguiendo a Philippe Meireu, para que un dispositivo pedagógico cumpla su función. La primera es que debe permitir la conformación de un espacio sin amenazas y de posibilidades, estímulos y recursos diversos. El docente debe seleccionar o crear dispositivos pedagógicos que sean capaces de brindar al estudiante la seguridad básica en su experiencia de aprendizaje. La segunda condición es la “presencia” del docente; es decir, la disponibilidad del mismo para el acompañamiento en el trayecto de aprendizaje del alumno/a. La tercera, que los objetos culturales dispuestos para el aprendizaje sean múltiples y exigentes.

El dispositivo 3.0, en tanto dispositivo pedagógico de la materia Sistema Conflicto se constituye desde una clara intencionalidad, que las y los estudiantes, como responsables del mismo, participen activamente en su proceso de aprendizaje, puedan avanzar en la aplicación de conceptos teóricos del modelo a un conflicto relevante de la actualidad en una indagación-investigación final. Asimismo su constitución compleja impulsa también el desarrollo de “Competencias”, que se ponen en juego en las clases. El concepto de competencia va mucho más allá de las simples definiciones iniciales de un “saber hacer en contexto”, es más elevado, relacionándose con la “formación y modificación de las estructuras mentales” y las “formas de ver la realidad”. Y en este sentido las estudiantes mujeres son promovidas a tomar la palabra, a expresarse, a dar cuenta de sus puntos de vista, y a ser escuchadas en un diálogo abierto y paritario.

Se despliega la intencionalidad de visitar, desde diferentes objetos académicos, los estereotipos de género, la cultura patriarcal, la microcircunferencia del poder que atribuye roles, etiqueta, y en lo macro los dominios culturales; en este sentido el principio de la perspectiva de género recorre el dispositivo desde el primer día, abre el espacio a la desnaturalización, la presencia, al compromiso, a la escucha, al cambio de roles,

a legitimar y validar las expresiones y temas que afectan a las mujeres, a las y los estudiantes, como temas propios de la sociedad. Reconfigurando una nueva impronta que señala a estos como problemas sociales, globales, locales, de derechos humanos²² y que responsabiliza al Estado, a la sociedad y a las instituciones en su conjunto ante su omisión y/o ausencia de políticas públicas.

Todo el dispositivo está atravesado por la perspectiva de género, ya que se tiene en cuenta tanto para definir qué conflictos se van a abordar para su análisis en las clases, los ejemplos, los contenidos, como la selección del tipo de películas sobre las que se va a debatir como objeto académico. Y del mismo modo si se utilizan cuentos o poemas, estos son seleccionados incluyendo una producción de escritoras y poetas que reflejen temáticas sobre los derechos humanos, la interseccionalidad, la interculturalidad, la concientización y sensibilización sobre la discriminación de grupos vulnerables y las relaciones desiguales de poder en esas interacciones, y de las relaciones sociales analizadas en general. Asimismo teniendo en cuenta el marco constitucional normativo y convencional de los derechos humanos vigente en Argentina se incorpora la realización de una clase especial, dando integral cumplimiento a la Ley Micaela para debatir y analizar la situación de la violencia en razón de género contra las mujeres, las niñas y LGTTBQ y personas disidentes, con todo el curso. En aras de describir otro aspecto de la concepción integral que se busca de la transversalización en este dispositivo se procura especialmente la participación activa de las estudiantes, entrenando su oratoria, competencias blandas del ejercicio de la abogacía, ya que cuando se exponen conclusiones no solo habla quien lidera el grupo, sino que se promueve una participación activa de todas las y los integrantes, que sea inclusiva, en un diálogo que busca profundizar las relaciones sociales de las y los integrantes del curso. Y los lazos de

²² N. del A. La Ley “Micaela” 27.499 construye una nueva responsabilidad a las y los docentes, la cual está dada por la búsqueda de incorporar en cada asignatura un modo de enseñar que desnaturalice la discriminación, que ejemplifique y dé cuenta de la violencia contra las mujeres, las niñas y niños, LGTTBQ, sobre personas o grupos vulnerables, de las personas con discapacidad, del enfoque de género e interseccionalidad, todo lo cual se debe aplicar para la formación sobre los derechos humanos de manera integral, y poder afianzar las políticas públicas.

cooperación para articular y transformar ese espacio en un diálogo horizontal y operativo para la enseñanza y el aprendizaje, posibilitando el debate de ideas en un marco de confianza.

Como ya se ha narrado en este proceso a partir de concluir la formación teórica sobre el modelo del sistema conflicto, se promueve, especialmente a partir de la segunda mitad del cuatrimestre, la comprensión y aplicación a un conflicto actual y relevante de interés para las y los estudiantes, de una indagación histórica, social y política.

Es importante resaltar que los contenidos de la materia “El Sistema Conflicto” son posibilitadores del dispositivo 3.0 ya que constituye un Modelo de análisis y gestión para el abordaje de diferentes tipos de conflictos. En este caso es relevante dar cuenta de la formación docente requerida para la selección de los mismos desde un enfoque basado en los derechos humanos, y del enfoque de género.

Si bien era posible implementar algunos componentes del dispositivo 3.0 en otras asignaturas, se requería una planificación especial, selección de contenidos vinculados a la materia, siendo relevantes las cuestiones referidas en torno de la enseñanza y el aprendizaje, la confianza, el contrato pedagógico sobre el trabajo colaborativo en equipos, la importancia de la presencia de la y el estudiante y la presencia docente. Resultaría necesaria asimismo una capacitación específica para poder desarrollar cuestiones relacionadas a los grupos y dinámicas. Para su replicabilidad también es importante resaltar el componente y abordaje de la autoridad en el curso que se construye desde un lugar de respeto y de escucha activa, pero también de responsabilidad y compromiso. Las relaciones de poder se trabajan desde un nivel de horizontalidad, en tanto se constituyen en promotoras del aprendizaje y posibilitan conocer con más profundidad dudas e inquietudes de las y los estudiantes para avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, este dispositivo 3.0, en tanto dispositivo pedagógico, al implementarse busca generar condiciones de potencialidad performativa de las tecnologías de la información y comunicación – TIC – y del enfoque de género, con el contenido teórico de la materia, desde un sistema complejo para abordar un campo conflictual, impulsando el análisis y la indagación a un conflicto internacional, nacional, regional o

“UN DISPOSITIVO PARA ENSEÑAR DERECHO, TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LAS TIC.” DISPOSITIVO 3.0
MARÍA ROSA ÁVILA

ficcional inclusive. En esta potencialidad performativa, la perspectiva de género es un componente que sustenta esas bases tanto si se analizan casos relevantes de conflictos, así como desde la práctica y el interjuego puesto en marcha en cada clase, en el grupo cursante, en la búsqueda de empatía, en el lugar del otro, y de la otra, de la alteridad, de las diferencias y de las filosofías de vida e idiosincrasias, y en ese sentido al reflexionar en torno a los prejuicios, discriminaciones, nuevos roles, deconstrucción y los necesarios cambios de perspectiva para construir mayor igualdad.

DISPOSITIVO 3.0

Primera etapa

Trabajos prácticos y clases participativas sobre
Teoría del conflicto y el Modelo Sistema
Conflicto. Concepto. Habilidades: Oratoria. Competencias.
Relaciones sociales condicionales

TICs Netflix. Twitter. YouTube Música. Conferencias TED. Email -Poesía, Narrativa, Pintura-

Principios transversales: Perspectiva de Género. Práctica de inclusión. Inteligencias múltiples

Trabajos prácticos personales y grupales de cursada -exposición oral, todos los integrantes-
Lectura de textos académicos. Construcción grupal, cuadros, esquemas

Evaluación escrita

Segunda etapa

Elección de un conflicto de actualidad -lista-

Análisis y deconstrucción de conflicto -Equipos-. Evaluación. Proceso

Aplicación de conceptos. Actores. Objetivos incompatibles. Poder. Recursos.
Evaluación del proceso, envío de trabajo práctico word. Revisión word

Curva de intensidad. Creatividad. Devenir. Prospectiva

Presentación final en Sway. Realización e incorporación

Entrevistas, videoimágenes, cuadros

Exposición oral y defensa



Grafico 1. Dispositivo3.0

REFLEXIONES FINALES

Ya que estamos transitando este puente de una sociedad con sistema educativo a una sociedad educativa, esto es, de “una sociedad cuya dimensión educativa lo atraviesa todo”,²³ y en tanto docentes de sociedades del conocimiento, este dispositivo asume la confluencia de la zona de intersección entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento del contenido tal como propone la doctora Carina Lion en la convergencia e interseccionalidad del Modelo TPACK, incluyendo y transversalizando la perspectiva de género.

Ante estas encrucijadas, las y los docentes de la educación superior nos encontramos más allá de las disciplinas y quizá más allá de las instituciones educativas universitarias. Y al atravesar estas nuevas olas, sabemos que es importante adaptar e incrementar nuestra formación, innovar y reconcebir nuestras experiencias, inmersos e inmersas, a veces a corriente y a veces a contracorriente de este agitado y caudaloso océano informacional de corte revolucionario del que somos parte. Y en tanto “creadores de oportunidades didácticas”²⁴ tenemos algunas certezas, en

²³ BARBERO, Jesús Martín, *Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad con saberes compartidos*. Disponible [en línea] <http://publicaciones.zemos98.org/ciudad-educativa-de-una-sociedad#nh20> [Fecha de consulta: agosto de 2017].

²⁴ La Dra. Mariana Maggio sostiene que “Es un docente creador, que sostenga con responsabilidad su propuesta de enseñanza. Esto puede implicar que por momentos se corra y mire desde atrás, pero sólo para poder intervenir en el momento justo, para llevar la propuesta a otro nivel a partir de una comprensión crítica de lo que está pasando. En estos términos, no podemos hablar del docente como un facilitador o un acompañante. Aun cuando tuviéramos estudiantes brillantes, que pudieran hacer cosas maravillosas solos, nosotros tenemos que seguir trabajando para favorecer reconstrucciones que les permitan ver otras perspectivas en términos del campo de conocimiento, otras articulaciones, otros modos de pensar la relación entre esos conocimientos y la comunidad. Esto implica estar trabajando todo el tiempo en el plano del diseño de la práctica de la enseñanza. Los estudiantes no hacen esto solos más que excepcionalmente, aunque sí pueden, y este es un tema que me interesa particularmente, codiseñar junto con los docentes. En nuestra cátedra abrimos el juego al codiseño, lo que sucedió fue maravilloso. Los estudiantes fueron capaces de construir, por ejemplo, una propuesta de examen final, mucho mejor de la que cualquiera de nosotros podríamos haber construido como docentes. Pero incluso en estos casos, nuestro rol ahí no es el del facilitador, sino que debemos crear condiciones para que nuestros estudiantes puedan no solo diseñar con nosotros sino llevar la propuesta un paso más allá cada vez que haga falta”. Disponible [en línea] <https://deceducando.org/2018/09/21/entrevista-a-mariana-maggio/> [Fecha de consulta: junio de 2019].

“UN DISPOSITIVO PARA ENSEÑAR DERECHO, TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LAS TIC.” DISPOSITIVO 3.0
MARÍA ROSA ÁVILA

un mar de incertidumbre. En este sentido, sumar esta experiencia de enseñanza al diálogo académico busca contribuir y aportar a la confluencia vital del cambio intercolaborativo de la docencia del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ÁVILA, María Rosa, “Política, Derecho y realidad digital”, en *HDD, II Interescuelas de Filosofía del Derecho*, Facultad de Derecho-UBA, octubre de 2016. Disponible [en línea] <<https://interesuelas.files.wordpress.com/2016/08/hdd-avila.pdf>> [Fecha de consulta: mayo de 2017].
- BACHER Silvia, *Tatuados por los medios dilemas de la educación en la era digital*, Paidós, 2012.
- BARBERO, Martín, “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación”, en *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, nro. 1, *Convergencia tecnológica: la producción de pedagogía “high tech”*, 2009. Disponible [en línea] <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martinbarbero.pdf> [Fecha de consulta: ...]
- BÖHMER, Martín, *Cómo avanza el plan para modernizar las carreras de Abogacía*, publicado el viernes 10 de noviembre de 2017. Disponible [en línea] <https://www.argentina.gob.ar/noticias/como-avanza-el-plan-para-modernizar-las-carreras-de-abogacia> [Fecha de consulta: junio de 2018].
- BUR, Aníbal, “El estudio de casos como parte de un dispositivo pedagógico”, en *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, nro. XIII, Buenos Aires, 2010. Disponible [en línea] <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicaciones/dc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=168&id_libro=127> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- CALCATERRA, Rubén A., *Mediación estratégica*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- *El Sistema Conflicto, Análisis y Gestión estratégica de Conflictos*, Colombia, Ibáñez, 2016.
- CASTELLS, Manuel, *La Sociedad Red. La era de la información: economía, sociedad y cultura*. 2000. Disponible [en línea] <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Castells-LA_SOCIEDAD_RED.pdf> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- “Modelos de desarrollo en la era de la información: Globalización, tecnología y empresa red”, en *Cuadernos*, 2016. Disponible [en línea] <<http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/06/Cuadernos-Ciecti-N%C2%BA2-Manuel-Castells.pdf>> [Fecha de consulta: julio de 2020].
- COLOMA CORREA, Rodrigo, “El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del Derecho en Chile”, en *Ius et Praxis*, vol. 11, 2005. Disponible

- [en línea] <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122005000100006>> [Fecha de consulta: agosto de 2017].
- ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, edición undécima, Lumen, 1993.
- ENTELMAN, Remo, *Teoría de conflictos*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la indignación*, 2009. Disponible [en línea] <http://www.sigloxxeditores.com.ar/pdfs/freire_pedagogia_de_la_indignacion.pdf> [Fecha de consulta: abril de 2018].
- GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, 2012. Disponible [en línea] <http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf> [Fecha de consulta: agosto de 2017].
- LION, Carina, *Aprender con tecnologías. Escenarios e interrogantes para la educación superior*. Video. Disponible [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=yZivS_vJ-n8> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- LUGO, María Teresa, *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*, 1ª ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2016
- SERRA, Silvia (coord.), *La pedagogía y los imperativos de la época*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- SOUTO, Marta, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, UBA, Novedades Educativas, 1999.
- MAGGIO, Mariana, *La clase universitaria reconcebida*, 2012. Video disponible [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8>> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- MEIRIEU, Philippe, Conferencia 30 de octubre 2013, en soporte digital pdf – transcripta en línea –. Disponible [en línea] <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- Entrevista: *La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común*, 2013. Disponible [en línea] <<https://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com>> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- UNESCO, *Hacia la sociedad del conocimiento*, 2005. Disponible [en línea] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [Fecha de consulta: mayo de 2018].
- Bibliografía Integral y referencias académicas completas de la Carrera de Formación Docente, Derecho UBA, 2016-2018.

Fecha de recepción: 3-6-2019.

Fecha de aceptación: 5-8-2020.

La inclusión de la perspectiva de género como desafío pedagógico para el Derecho Agrario

MARISA A. MIRANDA,¹ LAURA CÁMERA²
y CAROLINA MURGA³

RESUMEN

Entre las diversas problemáticas incluidas en la necesidad imposterable de un abordaje jurídico en perspectiva de género, cabe destacar el —tantas veces invisibilizado— posicionamiento social de la mujer en el ámbito agropecuario, así como su impacto legislativo. En este sentido, y advirtiendo, si se quiere, que la actividad agraria estuvo (y aún está) pensada desde una matriz patriarcal, su análisis desde coordenadas que cuestionen a esa matriz adquiere una mayor actualidad y trascendencia. Dicho esto, el objetivo del presente artículo consiste en exhumar, a partir de la utilización de una hermenéutica jurídica sustentada en una metodología exploratoria, el tratamiento jurídico dado a la mujer rural y, luego, detenerse en el análisis de la necesidad de incluir la perspectiva de género tanto en el diseño curricular como en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho Agrario. En esta tarea, resulta fundamental advertir la existencia de una particular característica disciplinar: la dinamicidad

¹ Doctora en Ciencias Jurídicas (Universidad Nacional de La Plata - UNLP), Especialista en Docencia Universitaria. Docente Universitaria Autorizada (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Derecho Agrario (UNLP). Investigadora Independiente del CONICET. Subdirectora del Instituto de Cultura Jurídica-UNLP. Correo electrónico: mmiranda2804@gmail.com.

² Abogada (UNLP), Maestranda en Estudios Sociales Agrarios (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Jefa de Trabajos Prácticos de Derecho Agrario (UNLP). Mentora del Centro de Atención Jurídica Gratuita para Productores Agropecuarios Familiares (FCJS-UNLP). Correo electrónico: lauracamera@hotmail.com.

³ Abogada (UNLP), Magíster en Derechos Humanos (UNLP), Auxiliar Docente Ordinaria de Derecho Agrario (UNLP). Correo electrónico: caro.murga@gmail.com.

de su objeto de estudio, circunstancia ésta que complejiza aún más el desafío didáctico propuesto.

PALABRAS CLAVE

Perspectiva de género - Derecho Agrario - Proceso de enseñanza/aprendizaje.

The inclusion of gender perspective as a pedagogical challenge for Agrarian Law

ABSTRACT

Among the different problems included in the imperious necessity of a juridical approach in gender perspective, we highlight here the particular social positioning of women in agricultural areas as well as its legal impact. In this sense, and considering that the agricultural activity has always been thought from a patriarchal matrix, this analysis currently becomes more significant. Having said that, the goal of this article is to exhume, from a juridical hermeneutic supported on an exploratory methodology, the treatment given to rural women and, then, focus both on gender perspective inclusion in the curricular design and, from there, on the teaching-learning process of Agrarian Law. To achieve this, it is fundamental to take into account the presence of a particular discipline characteristic: the dynamicity of its object of study; this circumstance makes the proposed didactic challenge even more complex.

KEYWORDS

Gender perspective - Agrarian Law - Teaching-learning process.

I. ASPECTOS DE LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO EN EL ÁMBITO AGROPECUARIO

Si tenemos en cuenta, por ejemplo, el Informe de la FAO sobre género y legislación datado en 2007, el abanico de problemas que afrontan las mujeres adquiere llamativa presencia en los más diversos escenarios

relacionados con la agricultura. En efecto, en todo el orbe, las mujeres constituyen una parte sustancial de la población económicamente activa dedicada a las actividades agrarias, ya sea como propietarias o como trabajadoras de explotaciones agrícolas, jugando un papel crucial en cuanto a garantizar la seguridad alimentaria del hogar.⁴ Sin embargo, en el mismo documento, se advierte sobre las trabas que les son impuestas a la hora de acceder a la tierra y a otros recursos naturales, a un empleo regulado, y a los servicios de crédito, formación y extensión agrícola.⁵ Así, según expresa la FAO estos obstáculos se originan en prácticas socioculturales profundamente arraigadas derivadas en normas jurídicas que terminan siendo discriminatorias y acarrear consecuencias negativas no sólo para las propias mujeres, sino también para los miembros de sus familias y, más aún, cuando aquélla es la cabeza de familia.⁶

Al respecto, advertimos que la Argentina no constituye una excepción sino que cabe reconocer que las mujeres aquí también enfrentan más dificultades que los hombres para lograr acceso al mercado laboral y a un empleo formal. Tal es así que, pese a los significativos avances en relación con la igualdad de género logrados en el país después de la crisis que hizo eclosión en los años 2000 y 2001, aún existen –y se agigantan en el ámbito agropecuario– marcadas asimetrías respecto a los varones; las que quedan visibilizadas, por ejemplo, en que las mujeres le dedican el doble del tiempo que los hombres al cuidado de otros (6,4 horas por día comparado con 3,4 horas), enfrentándose, en las áreas rurales, con una situación más dura, ya que su trabajo resulta en general más invisibilizado. En efecto, conforme al último Censo Nacional de Población realizado en el año 2010, un total de 651.597 mujeres trabajan en los poblados y pueblos rurales, y 1.070.510 se encuentran dispersas por las zonas rurales, lo que hace un total de 1.722.107 de mujeres rurales. Y

⁴ Más allá de las diferencias conceptuales entre agrario y rural (y sus derivaciones) en atención a la utilización errática de esos conceptos, serán considerados aquí como sinónimos.

⁵ COTULA, Lorenzo, “Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura”, en *Estudio Legislativo* 76, Revista I, FAO, Roma, 2007. Disponible [en línea] <www.fao.org/3/a-y4311s.pdf> [Fecha de consulta: 24-3-2019], p. 1.

⁶ COTULA, Lorenzo, “Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura”, en *Estudio Legislativo* 76, Revista I, FAO, Roma, 2007. Disponible [en línea] <www.fao.org/3/a-y4311s.pdf> [Fecha de consulta: 24-3-2019], Prólogo, p. III.

son ellas, precisamente, quienes resultan decisivas en materia de seguridad alimentaria, diversidad en la dieta y salud de los niños.⁷ En este sentido, un dato trascendental lo constituye el análisis de las trayectorias laborales de las mujeres, quienes – además – se ven condicionadas por los papeles que les son culturalmente asignados en la tarea del cuidado,⁸ siendo más que relevantes los datos proporcionados al respecto por el Informe de la Brecha Global de Género elaborado por la World Economic Forum.⁹

Paralelamente, cabe advertir que, según la FAO en América Latina y el Caribe, cerca de 60 millones de mujeres viven en zonas rurales. De este total, 17 millones forman parte de la población económicamente activa y 4 millones y medio son productoras agropecuarias. Sin embargo, las mujeres rurales trabajan más que los hombres y ganan menos. A su vez, por tan sólo poner un ejemplo, en México, las mujeres rurales trabajan 89 horas semanales, unas 31 horas más que los hombres; mientras que, en cuanto a la titularidad de la tierra, sólo un 15,7% de las mujeres mexicanas son propietarias. Parámetros que, en mayor o menor medida, se repiten en diversas realidades de la región: un 12,7% en Brasil; un 30,8% en Perú, y un 16,2% en Argentina.¹⁰

Ahora bien, aunque en los últimos 15 años el empleo de las mujeres rurales ha venido aumentando, las características del mercado de trabajo en las áreas rurales explican en parte las condiciones de pobreza en las que están inmersas. Por ejemplo, en Argentina la participación de las mujeres en el trabajo agrícola temporal oscila entre el 30% y el 40%. Ante este panorama, cabe recuperar la postura esgrimida por la Conferencia de El Cairo (1994) respecto al imperativo ético y jurídico de potenciar el “papel

⁷ ELVER, Hilal, “Informe sobre el derecho a la alimentación en Argentina”, 2019. Disponible [en línea] <https://www.ficargentina.org/wp-content/uploads/2019/02/1902_informe_relatora.pdf> [Fecha de consulta: 9-5-2019].

⁸ Para profundizar sobre el cuidado y los derechos humanos, ver PAUTASSI, Laura y Carla ZIBECCHI (coords.), *Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*, Buenos Aires, ELA-Biblos, 2013.

⁹ World Economic Forum, *Informe de la Brecha Global de Género*, 2018. Disponible [en línea] <<https://es.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>> [Fecha de consulta: 23-5-2019].

¹⁰ Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), *Gender and Land Statistics*. Disponible [en línea] <<http://www.fao.org/gender-landrights-database/data-map/statistics/en/>> [Fecha de consulta: 17-5-2019].

de la mujer y la mejora de su condición política, social, económica y sanitaria es un importante fin en sí misma”.¹¹ Su acceso independiente a recursos y actividades de subsistencia tales como la tierra, el empleo y el crédito es susceptible de mejorar su posición de negociación en el hogar y dentro de la sociedad en su conjunto. Y ello es crucial para promover la equidad y la justicia social, así como la plena realización de derechos humanos fundamentales.¹² Se destaca, asimismo, la advertencia realizada respecto a la necesidad impostergable de potenciar legalmente el papel de la mujer, evento que considera “crucial para alcanzar un desarrollo sostenible”.¹³

Así las cosas, cabe señalar el reconocimiento – aun desde una matriz patriarcal lamentablemente vigente– de la contribución que aquellas realizan al bienestar de la familia, tanto en lo que hace a las actividades económicas como al cuidado de los niños y otras personas dependientes. Y se estima, no sin razón, que mejorar el acceso de la mujer a derechos como el uso de la tierra permitirá a las mujeres productoras acceder a otros recursos (como el crédito) y emprender actividades económicas que fomenten el desarrollo agrícola; y aumentará la probabilidad de que los beneficios de dichas actividades sean puestos al servicio del bienestar de la familia.¹⁴

En atención a lo dicho, cabe inferir que el resultado negativo sostenido en términos de equidad y sustentabilidad de la ecuación, cuyos componentes incluyen al género, la agricultura, la naturaleza y el desarrollo, se vincula en parte a la aplicación del modelo de desarrollo capitalista, que subordina a la mujer respecto al hombre como la naturaleza al crecimiento económico, detentando estas circunstancias significativa responsabilidad en el *mal desarrollo* experimentado por los países del Tercer Mundo. Situación, esta, fomentada o fortalecida por diversas razones

¹¹ ONU, *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Programa de acción*, El Cairo, 1994, art. 4.1.

¹² COTULA, Lorenzo, “Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura”, en *Estudio Legislativo 76*, Revista I, FAO, Roma, 2007. Disponible [en línea] <www.fao.org/3/a-y4311s.pdf> [Fecha de consulta: 24-3-2019], pp. 2-3.

¹³ ONU, *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Programa de acción*, El Cairo, 1994, art. 4.1.

¹⁴ COTULA, Lorenzo, “Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura”, en *Estudio Legislativo 76*, Revista I, FAO, Roma, 2007, p. 3. Disponible [en línea] o. [org/3/a-y4311s.pdf](http://www.fao.org/3/a-y4311s.pdf) [Fecha de consulta: 24-3-2019].

(algunas culturales y otras coyunturales) que bien pueden ser sintetizadas en la premisa de que la agricultura se considera desde siempre una actividad masculina.¹⁵

En este contexto, ha sido resaltada la necesidad del acceso independiente de la mujer a recursos y actividades de subsistencia tales como la tierra, el empleo y el crédito a fin de mejorar su posición de negociación en el hogar y dentro de la sociedad en su conjunto; y, a la vez, de optimizar el subregistro censal y estadístico, que ocultaría una parte trascendental del conjunto de activos agrarios, especialmente del denominado “trabajo agrario invisible y no remunerado”, intra y extrapredial, realizado en general por productoras y trabajadoras rurales en su conjunto que aportan sustantivamente a la competitividad y rentabilidad sostenida en el tiempo.¹⁶

De ahí que la consabida invisibilización de las mujeres se ve agravada, aún más en el ámbito rural, por el aislamiento que experimentan por las distancias a los centros de servicios, la falta de oportunidades de empleo y capacitación y al hecho de que las actividades productivas y reproductivas que ellas realizan suceden (en general) en el mismo ámbito: la finca, chacra o parcela. Esta circunstancia, no menor, contribuye a invisibilizar su condición de productora agropecuaria, legitimando —de algún modo— su no titularidad y apropiación de los recursos productivos y naturales, así como los beneficios económicos que resultan de su usufructo y la asistencia técnica, entre otros. En efecto, uno de los mayores obstáculos con que se encuentran las mujeres al aspirar a un empleo en el ámbito rural se ve obstaculizado por su responsabilidad primaria hacia el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos. Cuando las mujeres acceden a un empleo, su carga de trabajo es muy pesada, ya que tienen que combinar sus responsabilidades domésticas con su trabajo regulado.¹⁷

¹⁵ FERRO, Silvia Lilian y María del Carmen QUIROGA (coords.), *Género y propiedad rural*, Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008, p. 57.

¹⁶ FERRO, Silvia Lilian, *Género y economía agro-exportadora. Las mujeres y la soja en la Argentina, 1970-2000*, ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007, p. 6. Disponible [en línea] <<http://cdsa.aacademica.org/000-108/993>> [Fecha de consulta: 24-5-2019].

¹⁷ COTULA, Lorenzo, “Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura”, en *Estudio Legislativo 76*, Revista I, FAO, Roma, 2007, p. 90. Disponible [en línea] <www.fao.org/3/a-y4311s.pdf> [Fecha de consulta: 24-3-2019].

En este sentido, la distribución del tiempo de las mujeres entre tareas reproductivas y productivas y la rutina de trabajo de cada día constituye un aspecto digno de análisis en la exhumación de la “mujer rural”, el ejercicio de sus derechos y la enseñanza de los mismos en nuestras universidades. De donde remarcamos nuestro acuerdo con la idea que considera al Derecho no sólo como un sistema normativo, sino también como un conjunto de prácticas, y un discurso social, como proceso que construye y reproduce significaciones sociales en el interior del campo jurídico, y que impregna el campo social y político.¹⁸

Al respecto, y teniendo en la mira que la ley constituye una de las expresiones más elocuentes de un corpus jurídico dado, cabe destacar que, en nuestro país, la legislación agraria argentina se corresponde con el denominado lenguaje “neutral”, de acuerdo a criterios de análisis adoptados por la doctrina y refrendados por la FAO.¹⁹ Esta circunstancia resulta perjudicial para las mujeres, puesto que, como bien se ha señalado, todo supuesto discursivo de neutralidad que no contemple las ventajas/desventajas en el punto de partida de aquellos colectivos a quienes desea alcanzar cumple, en la práctica, exactamente su fin contrario, puesto que, y aun cuando sus ejecutores actúan sin estereotipos de género, el solo hecho de que varones y mujeres estén posicionados diferencialmente para acceder a sus alcances limita o privilegia su efectivo acceso.²⁰

En suma, se requiere mostrar y demostrar cómo un orden de género en la agricultura, histórico, desigual y jerárquico, da forma a un modelo de desarrollo agrario que tiene gran injerencia en el sistema económico nacional en su conjunto, poniendo la mirada en los primeros eslabones de la cadena como son las reglas de acceso a los recursos productivos. Y, en este sentido, cabe advertir que una legislación neutra en materia de género (sin proclamación expresa del principio de no discriminación) resulta insuficiente para garantizar la igualdad.

¹⁸ Ver: GONZÁLEZ, Manuela G., “Mujeres, Violencia y Salud Mental en la Investigación Empírica”, en MIRANDA, Marisa (coord.). *Las locas: antes y ahora (género y salud mental)*, La Plata, Editorial UNLP, 2019, en prensa.

¹⁹ FERRO, Silvia Lilian y María del Carmen QUIROGA (coords.), *Género y propiedad rural*, Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008, p. 45.

²⁰ FERRO, Silvia Lilian y María del Carmen QUIROGA (coords.), *Género y propiedad rural*, Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008, p. 76.

Parece claro, pues, que el primer obstáculo –sociocultural– repercute, indudablemente, en su encuadre legal. De manera que el discurso neutral no colabora para alcanzar la equidad, recomendándose la implementación de herramientas de acción positiva, tal como lo advierte la Convención para la Eliminación todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en su art. 4º.²¹

Por su parte, en 2007 la Comisión Interamericana en el Informe Acceso a la Justicia para las Mujeres Víctimas de Violencia en las Américas expresó que “El examen de las normas y políticas sobre la base del principio de igualdad efectiva y no discriminación abarca también el posible impacto discriminatorio de estas medidas, aun cuando parezcan neutrales en su formulación o se trate de medidas de alcance general y no diferenciado” (párr. 90). En armonía con esta doctrina, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha reforzado estas ideas, refiriendo que el concepto de la discriminación indirecta “implica que una norma o práctica aparentemente neutra, tiene repercusiones particularmente negativas en una persona o grupo con unas características determinadas (...) una ley que se aplique con imparcialidad puede tener un efecto discriminatorio si no se toman en consideración las circunstancias particulares de las personas a las que se aplique”.²²

Esta especie de invisibilización negatoria de la mujer en la actividad agraria alcanza, también, diversas estadísticas oficiales, censos agropecuarios y mediciones, en los que sólo se menciona al “productor agropecuario” como responsable masculino y único de la explotación agrícola, y el sector privado que brinda servicios y tecnología apela también a él como gestor único y responsable de la productividad y de la innovación tecnológica. En este contexto, los trabajos de las mujeres en los predios agrícolas quedan subvalorados como “ayuda familiar” o directamente invisibilizados en la definición censal. El Censo Nacional Agropecuario 2002 contabiliza en el ítem “trabajadores familiares del productor”, lo que podríamos inferir que se incluye a las mujeres que en la realidad son copropietarias y cogestoras del predio; y en muchos casos son responsables principales o quienes las conducen individualmente.

²¹ CEDAW son sus siglas en inglés, aprobada por Naciones Unidas en 1979.

²² “Artavia Murillo y otros (‘Fecundación in vitro’) vs. Costa Rica”, sent. del 28-11-2012 (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costa. Serie C- 257, párrafo 286).

Al respecto, la FAO recomienda adoptar correctivos conceptuales que orienten a los diagramas censales desde una perspectiva de género, señalando que “Una unidad de producción agrícola manejada por una mujer, aun si la gerencia general está en manos de un hombre, será considerada como una explotación separada y la mujer titular será enumerada como tal (...) En efecto, aun si las tareas son realizadas por distintas personas, en conjunto forman una unidad económica. En estos casos se debe optar por considerar a una unidad con varios titulares o productores”.²³

Ahora bien, si nos detenemos brevemente en nuestra legislación agraria, se advierte la clara referencia al productor como único y exclusivo representante de los intereses del grupo familiar, invisibilizando el aporte de la mujer. Como ejemplo de ello podemos mencionar diversos artículos de la Ley de Arrendamientos y Aparcerías Rurales (Ley 13.246), que, sancionada en el año 1948, fuera luego modificada en 1980 por la Ley 22.298, cuerpo normativo aún hoy vigente. Así, refiere en el art. 7° que “el arrendatario no podrá ceder el contrato ni subarrendar, salvo conformidad expresa del arrendador. Si ocurriere la muerte del arrendatario, será permitida la continuación del contrato por sus descendientes, ascendientes, cónyuge o colaterales hasta el segundo grado que hayan participado directamente en la explotación, o su rescisión, a elección de éstos. La decisión deberá notificarse en forma fehaciente al arrendador dentro de los treinta (30) días contados a partir del fallecimiento”. Y, saltando décadas en el tiempo, la Ley de Agricultura Familiar, sancionada en 2014 bajo el número 27.118, si bien prevé un lenguaje inclusivo y posee un mandato que expresa la necesidad de cerrar la brecha de género, también carece de herramientas de acción positiva en la materia. Por otra parte, en el orden provincial, encontramos el Código Rural de la Provincia de Buenos Aires, cuyo texto ordenado de 1983, destaca que “Cuando este Código, en cualquiera de sus disposiciones, se refiere a

²³ Sobre el particular, remitimos a Ferro, Silvia Lilian, *Género y economía agro-exportadora. Las mujeres y la soja en la Argentina, 1970-2000*, ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007, ps. 7-10. Disponible [en línea] <<http://cdsa.aacademica.org/000-108/993>> [Fecha de consulta: 24-5-2019].

las obligaciones y derechos del propietario, se entenderá comprendido al poseedor, arrendatario, aparcerero o tenedor por cualquier título del predio, salvo que el texto establezca excepciones o discriminaciones” (art. 5°).²⁴ Y éstos son, recordemos, tan sólo algunos ejemplos.

En resumidas cuentas, no cabe más que coincidir con la afirmación de Ferro respecto a la existencia de una construcción discursiva profundamente androcéntrica del grueso de la normativa agraria nacional y provincial, de los especialistas académicos del Derecho Agrario y de la mayoría de los profesionales de las ciencias agrarias, ya sea que actúen en la esfera privada o pública; recordando que, aún hoy en día, en estos ámbitos normativos se sigue construyendo discursiva y fácticamente, de manera sexista y “ciega al género” aun bajo supuestos de neutralidad, el *status profesional agrario*, real proveedor de derechos efectivos de acceso, uso y control de los recursos productivos a quien lo detente.²⁵

Hecha esta brevísima descripción de la situación de la mujer rural claramente excedentaria –aunque inclusiva– del ámbito argentino, y del discurso heteronormativo hegemónico en la legislación agraria, nos abocaremos a continuación a reflexionar respecto a la necesidad de contemplar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria del Derecho Agrario.

II. LA DINAMICIDAD DEL OBJETO DE ESTUDIO DEL DERECHO AGRARIO ANTE LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Antes de comenzar con el desarrollo de la problemática que nos ocupa, corresponde analizar la cuestión de la dinamicidad del objeto de estudio disciplinar, resultando para ello indispensable consensuar de qué hablamos cuando hablamos de Derecho Agrario. En este sentido, cabe recordar las diversas tendencias doctrinales que oscilan entre concebirlo, en palabras de Ageo Arcángeli, como “el complejo de normas, sean de Derecho Privado o de Derecho Público, que regulan los sujetos, los bienes, los actos y las relaciones jurídicas pertenecientes a la agricultura”, hasta llegar a la tesis de Emilio Romagnoli en cuanto lo conceptualiza como “el

²⁴ Los resaltados son nuestros.

²⁵ FERRO, Silvia Lilian y María del Carmen QUIROGA (coords.), *Género y propiedad rural*, Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008, p. 76.

sistema de normas, tanto de Derecho Público como de Derecho Privado, en materia de personas, bienes, actividad, actos, derechos y relaciones atinentes a la agricultura". A su vez, otras orientaciones procuran ver en esta disciplina al "derecho de la empresa agraria" (Fulvio Maroi), o bien, según Enrico Bassanelli, al "derecho del empresario agrícola". Por su parte, Antonio Carrozza sostiene que el Derecho Agrario es "el complejo ordenado y sistematizado de los institutos típicos que regulan la materia agricultura sobre el fundamento del criterio biológico que lo distingue"; definiéndolo Juan José Sanz Jarque como "el conjunto de normas que regulan cuanto se refiere a la propiedad y a la tenencia de la tierra, a la explotación y a la empresa agraria y al continuado cumplimiento de los fines de las mismas, mediante una adecuada y permanente acción de reforma, todo ello en el ámbito de la ordenación del territorio y el objeto inmediato de la defensa del agricultor, la producción de alimentos vegetales y animales suficientes, a la estabilidad social, el desarrollo y mantenimiento del equilibrio ecológico, mediante la conservación de la naturaleza y el aprovechamiento racional de los recursos naturales renovables".²⁶

No obstante, y más allá de las mencionadas concepciones doctrinales del Derecho Agrario, adoptaremos aquí la dada por nuestro maestro, el profesor de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Antonino Vivanco, quien lo definiera como el "orden jurídico que rige las relaciones existentes entre los sujetos agrarios, con referencia a objetos agrarios y con el propósito de proteger los recursos naturales renovables, fomentar la producción agropecuaria y asegurar el bienestar de la comunidad rural".²⁷ Así, acercándonos a la idea de qué es el Derecho Agrario, resulta también imperioso preguntarnos sobre su eventual autonomía didáctica, meta que Vivanco viera cumplida en nuestro país no sólo en la UNLP, sino también en las Universidades del Litoral y de Rosario.

Sin embargo, cabe aclarar —aunque esto sea bien sabido— que el Derecho constituye un orden cuya unidad es intangible y sólo se admite su división en ramas a fin de obtener una mayor adecuación de sus

²⁶ BREBBIA, Fernando P., *Manual de Derecho Agrario*, Buenos Aires, Astrea, 1992, pp. 42-47.

²⁷ VIVANCO, Antonino C., *Teoría de Derecho Agrario*, La Plata, Ediciones Librería Jurídica, 1967, t. I, p. 192.

disposiciones a determinadas formas de conductas orientadas en función de fines concretos y específicos. La regulación jurídica rige formas de comportamientos, cuyos propósitos inmediatos determinan modalidades propias del quehacer humano, que impone la conveniencia de regularlas mediante una compleja normatividad, a fin de que nada escape a su total integración. De manera que, si bien el Derecho en sí contiene (o, al menos, aspira a contener) la totalidad de esas normas, a medida que la especialización técnica y científica aumenta, resulta más importante adentrarse en las trabazones que ligan las relaciones intersubjetivas en la comunidad.

La mentada autonomía didáctica, es decir, si es dictado como materia específica dentro del plan de estudio de las carreras de Derecho, aún es regla en algunas Universidades de nuestro país; mientras que en otras Casas de Altos Estudios esta rama jurídica no posee autonomía didáctica, siendo su estudio subsumido, por ejemplo, por las actualísimas concepciones del Derecho de los Recursos Naturales o del Derecho Ambiental. No obstante, sostenemos aquí que el Derecho Agrario (ya sea en el caso de conservar su autonomía), o los principios que la sustentan (en el supuesto de haber sido incorporada a otro contexto disciplinar), posee una particularidad que, si bien constituye una característica que alcanza a todas las ramas jurídicas, provoca en esta área interpelaciones dignas de reflexión. Nos referimos, concretamente, a la dinamicidad del objeto de estudio del Derecho Agrario, su inmanente compromiso con la referida autonomía didáctica y la eventual necesidad de replantear su pedagogía específica para abordarlo.

En efecto, tomando como uno de los ejemplos más emblemáticos que expresan, en tiempos recientes, esa dinamicidad, podemos mencionar la inclusión en el estudio de la perspectiva ambiental, convirtiéndose, pues su objeto de estudio, en agroambiental. De manera que, desde un enfoque actual de nuestra rama jurídica, se impone incorporar esa mirada, en cuanto recepción ineludible de la problemática vinculada a la presión selectiva originada por las diversas actividades agrarias, y su repercusión en el entorno. Aun cuando, también, resulta por demás atrayente la tesis del jurista español Alberto Ballarín Marcial, según la cual por estos tiempos el objeto de estudio del Derecho Agrario debería hacerse cargo de lo agroalimentario –es decir, de las producciones

realizadas en invernaderos y granjas en cuanto sean de productos alimentarios- en cuanto comprensivo de un todo excedentario del fenómeno producto para llegar con su regulación hasta su distribución y consumo.²⁸

Dicho esto, cabe anticipar que el Derecho Agrario actual, tal la concepción que proponemos, es decir con su objeto de estudio eminentemente ampliado (abarcativo de lo agroambiental y agroalimentario), no debe considerarse como algo ajeno a la explotación familiar y al medio ambiente, antes bien todos ellos representan una unidad cuyo nexo lo constituye la producción, el mercado; resultando bien significativo, en este sentido, el fenómeno francés de las cadenas agroalimentarias.²⁹ Como es sabido, a través de ellas el producto nacido de la explotación y a través de diferentes líneas o sectores de tratamiento y comercio, llega hasta el consumidor de acuerdo con el precio y las condiciones que fijan la oferta y la demanda y según las necesidades del mercado.

A su vez, en el imprescindible *aggiornamento* del objeto de estudio del Derecho Agrario proveniente de su dinamicidad epistemológica, tampoco no debe desdeñarse la inclusión del análisis jurídico de la moderna biotecnología agropecuaria o agrobiotecnología. Circunstancia esta que involucra, claramente, nuevos cruces y desafíos excedentarios del Derecho de la Tierra, o Derecho de la Empresa, y que interpelan de manera directa al Derecho Ambiental y la problemática vinculada a la propiedad intelectual sobre agrobiotecnología.

De ahí que, si consideramos la advertencia hecha por el doctrinario uruguayo Adolfo Gelsi Bidart,³⁰ respecto a la particular sensibilidad del Derecho Agrario para “reaccionar” ante los problemas sociales y económicos y las variadas soluciones que a los mismos aportan los cambiantes enfoques según épocas y lugares, resulta indudable la necesidad de una nueva reformulación ampliatoria de su objeto de estudio. En efecto, ante este fenómeno inclusivo de los nuevos paradigmas que,

²⁸ BALLARIN MARCIAL, Alberto, *Derecho Agrario*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1965.

²⁹ DELGADO DE MIGUEL, Juan Francisco, *Estudios de Derecho Agrario*, Madrid, Montecorvo, 1993.

³⁰ GELSI BIDART, Adolfo, “¿Futuro del Derecho Agrario?”, en *Revista Argentina de Derecho Agrario y Comparado*, septiembre de 1994, Rosario, pp. 5-6.

como el ambiental, vienen a resolver viejos problemas o, como el agrobiotecnológico, que se enfoca en los nuevos avances científicos, emerge hoy día con gran énfasis la necesidad impostergable de incluir la perspectiva de género también en el objeto de estudio del Derecho Agrario, en cuanto principio iusfilosófico que atraviesa su corpus hermenéutico, doctrinal y legislativo.

Así, hecho este breve recorrido demostrativo de la dinamicidad del objeto de estudio del Derecho Agrario, cabe interrogarnos, con mayor profundidad, sobre la necesidad o conveniencia de aquel para receptor la perspectiva de género; y evaluar si ésta amerita ser incluida tanto en su marco epistémico como en su *locus* práctico. Es decir, si la realidad de las “mujeres del campo” debe ser pensada desde el mismo Derecho Agrario patriarcal (con su innegable *aggiornamento*, pero siempre visto desde el lado del varón) o si, en cambio, cabe imaginar un Derecho Agrario inclusivo, en cuanto plexo protectorio, de las mujeres vinculadas con el ámbito agropecuario.

Concretamente, reconociendo esta particular dinamicidad, corresponde preguntarnos, ahora, si tiene (o debe tener) cabida la perspectiva de género.³¹ Y en ello nos detendremos a continuación.

En efecto, las ostensibles desigualdades de género y su tratamiento jurídico concomitante, generalmente encargado de invisibilizarlas, que se observan en la praxis social, y, por ende, legislativa, agropecuaria, nos inducen a reclamar una visión ampliada del objeto de estudio de nuestra rama jurídica.

Para comenzar a deconstruir nuestro interrogante, es dable recuperar aquí la propuesta ejemplarizadora del Programa “Género y Derecho” de la Universidad de Buenos Aires, que tiende a contribuir a la transversalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho. Y teniendo en cuenta el enfoque propuesto en cuanto metodología que “analiza y visibiliza las desigualdades construidas a partir de las diferencias sexuales, desigualdades (jerarquizaciones, subordinaciones) que atraviesan las relaciones sociales y que ocupan un lugar central en los debates sobre

³¹ Sobre la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho en general, remitimos a: GONZÁLEZ, Manuela G., “El género como recurso de la enseñanza legal”, en GONZÁLEZ, Manuela G., Marisa MIRANDA y Daniela ZAIKOSKI BISCAI (comps.), *Género y Derecho*, Santa Rosa, Editorial de la UNLPam, 2019, en prensa.

todas las disciplinas académicas y científicas”,³² consideramos en este artículo la imperiosa necesidad de que el Derecho enseñado en las Facultades de la República Argentina sea, en realidad, un Derecho que, advirtiendo aquellas desigualdades, trabaje en función de revertirlas;³³ resultando imprescindible, para lograrlo, un trabajo didáctico inclusivo de la perspectiva de género en su enseñanza universitaria.

III. A LA LUZ DE UN NUEVO DESAFÍO: PASANDO REVISTA A LA TRADICIÓN PEDAGÓGICA EN MATERIA JURÍDICA

De la propuesta anterior surge, casi de inmediato, la pregunta que nos plantea de si el enfoque ampliatorio del objeto de estudio del Derecho Agrario propuesto conlleva la necesidad de revisar los métodos pedagógicos usualmente utilizados en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, focalizaremos, tan sólo a modo de ejemplo, en el contexto del nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, instrumentado progresivamente desde el año 2017 en la Universidad Nacional de La Plata.³⁴ Cambio curricular que, dicho sea de paso, nos invita felizmente a redefinir el rol docente en la totalidad de sus estratos organizacionales, es decir, desde el de profesor titular hasta de los auxiliares a la docencia.³⁵ Sin olvidar, claro está, la realidad un tanto atípica de nuestra rama jurídica, como lo es la mencionada dinamicidad del objeto de estudio disciplinar. Ello, toda vez que, en este contexto innovador, resulta fundamental poner en el tapete una serie de factores, como ser tipos de objetivos por satisfacer, economía de esfuerzos, participación personal del estudiantado en

³² Ver Universidad de Buenos Aires, “Programa Género y Derecho”, Facultad de Derecho, Buenos Aires. Disponible [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].

³³ Un texto que reúne excelentes reflexiones sobre la temática de la igualdad, lo constituye el número AA.VV., “Igualdad”, en *Ciencias Sociales*, N° 84, Buenos Aires, 2013.

³⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Resolución N° 1678, Buenos Aires, 16-10-2016.

³⁵ Sobre el particular, invitamos a la lectura de diversos artículos publicados en el nro. III Extraordinario de los *Anales*, en particular, el trabajo: GONZÁLEZ, Manuela G., “Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios”, en *Anales. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata*, III Extraordinario (*La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones*), Buenos Aires, 2017, pp. 101-117.

lo que debe aprender, relaciones de los profesores con los estudiantes y régimen de orientación de los aprendizajes, entre otros.

Dicho esto, si bien el Plan de Estudios actual ha mantenido la localización del Derecho Agrario en el cuarto año de la carrera, redujo su dictado a trimestral en lugar de cuatrimestral como lo era hasta el presente. Esto conlleva una mayor concentración temática que influye en una focalización particular sobre aspectos centrales de la asignatura; siempre, eso sí, con el objetivo cierto de procurar la internalización de los principios finalísticos de nuestra disciplina, y recién a partir de allí, legitima el impulso docente en torno a profundizar el conocimiento, comprensión, análisis y aplicación de las diversas normas y postulados que la sustentan.

Deteniéndonos en el enfoque epistémico del Programa de Derecho Agrario (Cátedra II) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, actualmente vigente,³⁶ que fuera elaborado por la profesora titular de esa Cátedra, quien es, a su vez, coautora de este trabajo, corresponde señalar como una de sus características medulares el enfoque integrador de la compleja problemática agroalimentaria de nuestros días, sin desmedro de propiciar una revisión profunda de las relaciones sociopolíticas que fueron operando en el devenir ya como detonantes o bien como condicionantes de las diversas regulaciones normativas. Esto último le ha conferido a la propuesta un carácter innovador que permite su inclusión –sin violentarla– en el enfoque cultural del fenómeno jurídico. Así, los contenidos sobre los que está organizada la estructura curricular versan sobre diversos tópicos que comienzan con el abordaje del binomio naturaleza-cultura, las características de la estructura agraria regional argentina; los planteos neomalthusianos y la perspectiva ambiental; la agrobiotecnología; hasta llegar al estudio de institutos típicos del Derecho Agrario, como ser propiedad, relaciones convencionales agrarias; sanidad agroalimentaria y comercialización de la producción agropecuaria.

Más allá de estas temáticas, imprescindibles en una asignatura como la descripta, corresponde advertir aspectos de la actual currícula en los cuales cabe remarcar, explícitamente, su enfoque desde una dimensión

³⁶ Cfr. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Universidad Nacional de La Plata, Resolución del Honorable Consejo Académico 236, La Plata, 14-9-2006.

de género. En efecto, advirtiendo que esta dimensión constituye la parte nuclear de toda disciplina jurídica, involucra aspectos tales como las características actuales del Derecho Agrario, sus principios y fuentes. Siendo, asimismo, imperiosa su presencia en el diseño de políticas de desarrollo rural, tanto de nuestro país como de toda América Latina. Para ello, la Sociología nos aportará datos sustanciales en lo que atañe a las formas de vida y trabajo rural.

Así, y a modo de síntesis, e interrelacionando lo referido más arriba respecto a la problemática de las mujeres en el ámbito rural con la simple lectura del programa transcrito surge, claramente, la necesidad de la inclusión de una perspectiva de género, sin la cual resultaría no sólo incompleto, sino, más aún, ilegítimo, pensar la regulación jurídica de la realidad agropecuaria de nuestro país. En efecto, en todas y cada una de las unidades temáticas en la que está dividido el texto subyace, explícita o implícitamente, el imperativo ético que vincula sus principios ontológicos a la observación de los derechos humanos y, en ese marco, a la perspectiva de género que los integra.

Ahora bien, dicho esto nos concentraremos en algunas de las estrategias pedagógicas más usuales en las Ciencias Jurídicas que son generalmente empleadas para el dictado de las diversas ramas del Derecho. Para ello, además de hacer extensivas aquí las observaciones realizadas por Ronconi y Vita para el Derecho Constitucional,³⁷ particularizaremos sobre su adaptación al mencionado dinamismo del objeto del Derecho Agrario, y la posibilidad de que la perspectiva de género sea tenida en cuenta, ya sea en el reconocimiento del discurso heteronormativo en el Derecho Agrario y la utilización de un lenguaje inclusivo, hasta en la propia dinámica establecida en las clases.

En el primero de los aspectos, cabe destacar que el lenguaje sexista que combatimos viene asociado a una tan tradicional como arbitraria distribución de roles donde las tareas “propias” de las mujeres son opuestas a las “tareas propias” de los varones; conllevando ello una serie de

³⁷ RONCONI, Lilitiana y Leticia VITA, “El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 31-62. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/19/el-principio-de-igualdad-en-la-ensenanza-del-derecho-constitucional.pdf> [Fecha de consulta: 25-5-2020].

prohibiciones, que, si bien hoy día son muchas veces más simbólicas que reales, deben, empero, ser identificadas y repelidas también desde la enseñanza del Derecho. Aquellos roles, jerarquizados y bien diferenciados, han sido mucho más evidentes o notorios en el mundo agropecuario, en el cual, más allá de los aspectos legislativos, también en el ámbito doctrinal se pensaba –y se piensa aún hoy día, salvo contadas excepciones– en el “hombre de campo”, en el “agricultor”, en el “ganadero”, en el “estanciero”, en el “productor agropecuario” y en el “tambero”, por nombrar tan sólo unos pocos ejemplos. En efecto, esas tareas eran vistas (y enseñadas en las Facultades de Derecho) como típicamente varoniles, aun cuando sabido es –desde siempre– la imprescindible tarea desempeñada en la materia por la “mujer de campo”, la “agricultora”, la “ganadera”, la “estanciera”, la “productora agropecuaria” y la “tambera”, en cuanto protagonista de ellas no como mero soporte de una actividad “de hombres”. Esta situación, lejos de constituir un dato inocente, predetermina y naturaliza pretendidas legitimidades que no son tales, sino desde un eminente discurso del poder.

De esta manera, y analizando desde esta perspectiva la dinámica de las clases, sostenemos una cierta ineficacia del tradicional desarrollo oral, clase por clase, de todos y cada uno de los temas que figuran en el programa de estudios. En efecto, el profesor/profesora conoce con suficiencia las áreas de su disciplina que requieren de su intervención personal y cuáles pueden ser resueltas por el alumno/a sin mayores dificultades. Entonces, nos preguntamos respecto a la conveniencia o no –y, en su caso, en qué ocasiones– del empleo del *método de conferencia o comunicación oral*. Este método, obviamente siempre y cuando se preste particular atención a la utilización de un lenguaje no sexista en la exposición docente, puede resultar útil en la presentación del esquema general de la unidad de aprendizaje que se haya elaborado, en la indicación de los modos de trabajo más recomendables para satisfacer los múltiples objetivos acordados, en el esclarecimiento de ciertas estructuras conceptuales que resultan difíciles de asimilar sin una clara explicación oral, integración de temáticas previamente discutidas, enriquecimiento de informaciones de difícil obtención por parte de los alumnos, presentación de algún aporte original emergente de investigaciones personales y para el mantenimiento e intensificación del nivel

motivacional de los alumnos respecto del tratamiento de las temáticas y problemas específicos del área. En él, la comunicación predominante es de una sola vía (docente-alumno); resultando casi inexistente la interacción alumno/a-alumno/a y docente-contenidos. Esta circunstancia repercute en una marcada imposibilidad de controlar la retroalimentación (*feedback*). No obstante, y con las aclaraciones ya realizadas, su empleo resulta ser muy conveniente en situaciones puntuales. Este método, estimamos, sienta bien para ser utilizado en la introducción del tema, señalando los aspectos primordiales, los textos a leer de parte de los estudiantes y la interrelación que se encuentra en los temas a dar en la materia. Particularmente el despliegue de los criterios para reconocer una legislación androcéntrica, las acciones positivas o de discriminación positiva y el lenguaje predominante.

Por otro lado, un método frecuentemente utilizado en nuestras áreas consiste en la *exposición continuada de los alumnos/as*, interviniendo los docentes de manera excepcional, y tan sólo para formular alguna pregunta o remarcar conceptos. Como es dable advertir, en este método la comunicación predominante es de una sola vía, e inversa a la anterior, toda vez que se da en el sentido alumno-docente. Hay escasa interacción docente-alumno, y es casi inexistente la vía alumno-alumno; destacándose, sin embargo, que aquí sí se controla eficazmente la retroalimentación. Se suele sugerir su empleo para grupos pequeños o medianos y, en general, con el objeto de comprobar el nivel logrado en ciertos aprendizajes, reajustar la información adquirida y controlar las modalidades expositivas de los alumnos. Desde nuestro parecer, este método debe ser utilizado con mucha cautela por los docentes, evitando la postura de constituirse en simples espectadores de la forzada exposición de los estudiantes y, claramente, expresando una presencia equitativa entre las mujeres y los varones respecto al orden de las exposiciones.

Respecto al método denominado *grupos de discusión*, podemos destacar la existencia en él de una fluida comunicación por múltiples vías (docente-alumno/a, alumno/a-docente, alumno/a-alumno/a), encontrando por ende una intensa red de interacciones y una acción implícita de retroalimentación. Los alumnos y alumnas han elaborado los contenidos sugeridos por el docente, han hecho suyos sus propósitos y controlan sus medios. El profesor adopta el rol de observador y partícipe

ocasional, a pedido del grupo, manejando los alumnos una serie de consignas que facilitan la dinámica del mismo. Propiciamos su empleo para facilitar la transferencia de informaciones ya logradas, encarar la resolución de un problema real, afrontar cuestiones que comprendan aspectos muy controvertidos, ejercitar a los alumnos en la formulación de pronósticos, puntos de vista e hipótesis, y evaluar la actuación y productividad logradas. Cabe, sin embargo, hacer la salvedad de que este método resulta conveniente para ser aplicado en grupos pequeños y en los cuales debe necesariamente ser observada la paridad de género, considerando que es altamente beneficioso su empleo en nuestra asignatura, habiendo obtenido resultados muy favorables de su utilización en el abordaje de temáticas muy específicas y de gravitante actualidad. Al respecto, este formato resulta adecuado para la administración de un trabajo práctico abarcativo de todo el ciclo de cursada, y dotado de dos partes: la primera es teórica –fundada en el desarrollo de conceptos– y la segunda es práctica –organizada en torno a entrevistas y observaciones–, sugiriéndose culminar el proceso con la presentación de les estudiantes del tema trabajado.

Por último, nos referiremos a la modalidad de *estudio independiente*. En ella se observa una importante interacción alumno/a-alumno/a, y, a la vez, alumno/a-hecho real o ficticio, o material bibliográfico. Los estudiantes deberán disponer de consignas bien claras sobre qué deben hacer y el docente intervendrá cuando se lo requiera, dándose la interacción con los medios (hecho-libro) a través de las constantes adaptaciones y reacciones de los sujetos a las características de aquellos. Su aplicación sugerida es para grupos pequeños y en la investigación de algún problema, el análisis sectorial de alguna temática de interés, y en la elaboración de cierto material. Sin embargo, para su empleo eficiente será menester que exista una infraestructura adecuada que posibilite el funcionamiento real de este modelo (bibliotecas, lugares de trabajo, etc.) y la debida capacitación en el logro de independencia y responsabilidad. En este tipo de estrategia pedagógica, es quizás donde se advierte mejor la distancia fáctica entre mujeres y varones que puede convertirse en discriminación. En efecto, mientras las primeras tienen a su cargo –además del mencionado estudio independiente– diversas tareas (algunas remuneradas, pero siendo claramente más significativas las usualmente

conocidas como tareas no remuneradas, las que incluyen tareas del hogar, crianza de hijos, realización de las compras domésticas, entre otras), los varones, en cambio, ostentan, en general, una prerrogativa que queda visibilizada en su posibilidad de mayores tiempos para la preparación del mencionado estudio independiente, toda vez que, en un gran número de casos, sus ocupaciones principales son el trabajo remunerado y el estudio; luego, si queda tiempo, vendrán las tareas no remuneradas del hogar.

En conclusión, la estrategia más eficiente recomendada –según nuestra experiencia– para la inclusión efectiva de la perspectiva de género en el Derecho Agrario reside en incluir imbricadamente esta mirada en todos los temas que se desarrollan en la materia, así como en los trabajos prácticos que elaboran los estudiantes; administrados también, preferentemente, en grupos en los cuales se tenga en mira la equidad de género. Sumado a ello, y en atención a nuestra experiencia en la cátedra, resulta oportuno destacar la conveniencia de implementar visitas a ferias de productores/as locales, a quintas del cordón hortícola de La Plata y extendido invitaciones a participar de diversos talleres de género organizados desde ámbitos académicos.

IV. ¿HACIA UN (NUEVO) DERECHO AGRARIO?

Sintetizando lo referido en estas páginas, dentro del particular abanico de movilizaciones epistemológicas en torno a la temática Género y Derecho, en las que queda incluido el Derecho Agrario, cabe señalar el énfasis necesariamente puesto en su autonomía didáctica, así como en la particular dinamicidad de su objeto de estudio. Recién desde ahí, corresponde problematizar la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género en su enseñanza. Camino, este, que, sin duda, fue transitado revisando los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente utilizados en el dictado de la asignatura que, a su vez, también requieren su adecuación a las modificaciones curriculares introducidas en el nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Plata.

De esta manera, y conviniendo la necesaria relevancia de la transversalización del enfoque de género y derechos humanos en la enseñanza

del Derecho en general,³⁸ así como con el enorme esfuerzo hecho desde diversas organizaciones –tal el caso, por ejemplo, de la Red Alas³⁹– para desactivar la discriminación y exclusión de profesoras y alumnas de las Facultades de Derecho, aún falta mucho por hacer. En la misma sintonía, recientemente ha visto la luz una serie de iniciativas en la misma dirección, como, por ejemplo, Red de Profesoras de la Facultad de Derecho, creada en la Universidad Nacional de La Plata.

Así las cosas, y comprendido que la (ausencia) de perspectiva de género resulta interpelada desde los lugares donde se enseña el Derecho, sostenemos la inclusión de aquella también en la enseñanza del Derecho Agrario. Para esto, proponemos la integración de los principios rectores de la dimensión de género a su hermenéutica específica y una adecuación coordinada de los métodos de enseñanza-aprendizaje en una pedagogía que responda a sus principios.

De tal forma que, ante el desafío pedagógico que implica el abordaje de una asignatura cuyo objeto de estudio está caracterizado por un esencial dinamismo, se reactualiza un debate otrora pensado como extinto, claramente imbricado con los derechos humanos. Es en ese sentido que destacamos la necesidad de continuar profundizando la inclusión de la perspectiva de género en el Derecho Agrario actual.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV., “Igualdad”, en *Ciencias Sociales*, nro. 84, Buenos Aires, 2013.

“Artavia Murillo y otros (‘Fecundación in vitro’) vs. Costa Rica”, sentencia del 28-11-2012 (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costa. Serie C-257, párrafo 286).

³⁸ Ver, al respecto, los avances habidos, por ejemplo, en *Encuentros de trabajo: La enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, agosto-septiembre, 2018. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf> [Fecha de consulta: 25-4-2019].

³⁹ La Red Alas es la Red Latinoamericana de Académicas del Derecho. Para profundizar puede verse: Red Alas, “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, 2005, pp. 351-353. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/el-impulso-de-genero-en-la-ensenanza-latinoamericana-del-derecho.pdf> [Fecha de consulta: 24-5-2020].

- BALLARIN MARCIAL, Alberto, *Derecho Agrario*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1965.
- BREBBIA, Fernando P., *Manual de Derecho Agrario*, Astrea, Buenos Aires, 1992.
- COTULA, Lorenzo, "Género y legislación. Los derechos de la mujer en la agricultura", en *Estudio Legislativo* 76, Revista I, FAO, Roma, 2007. Disponible [en línea] www.fao.org/3/a-y4311s.pdf. [última visita: 24-3-2019].
- DELGADO DE MIGUEL, Juan Francisco, *Estudios de Derecho Agrario*, Madrid, Montecorvo, 1993.
- ELVER, Hilal, Informe sobre el derecho a la alimentación en Argentina, 2019. Disponible [en línea] <https://www.ficargentina.org/wp-content/uploads/2019/02/1902_informe_relatora.pdf> [Fecha de consulta: 9-5-2019].
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Resolución del Honorable Consejo Académico nro. 236, La Plata, 14 de septiembre de 2006.
- FERRO, Silvia Lilian, *Género y economía agro-exportadora. Las mujeres y la soja en la Argentina, 1970-2000*, ponencia presentada en las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007. Disponible [en línea] <<http://cdsa.aacademica.org/000-108/993>> [Última visita: 24-5-2019].
- FERRO, Silvia Lilian y María del Carmen QUIROGA (coords.), *Género y propiedad rural*, Buenos Aires, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos, 2008.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), *El papel de la mujer en el sector agropecuario en América Latina y el Caribe*, 2012. Disponible [en línea] <<http://www.fao.org/in-action/agronoticias/detail/en/c/493235/>> [Fecha de consulta: 23-5-2019].
- *Gender and Land Statistics*. Disponible [en línea] <<http://www.fao.org/gender-landrights-database/data-map/statistics/en/>> [Fecha de consulta: 17-5-2019].
- GELSI BIDART, Adolfo, "¿Futuro del Derecho Agrario?", en *Revista Argentina de Derecho Agrario y Comparado*, septiembre de 1994, Rosario, pp. 5-6.
- GONZÁLEZ, Manuela G., "El género como recurso de la enseñanza legal", en GONZÁLEZ, Manuela G., Marisa MIRANDA y Daniela ZAIKOSKI BISCAI (comps.), *Género y Derecho*, Santa Rosa, Editorial de la UNLPam, 2019, en prensa.
- GONZÁLEZ, Manuela G., "Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo Plan de Estudios", en *Anales. Revista de la Facultad de Ciencias*

- Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata*, nro. III Extraordinario (*La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones*), Buenos Aires, 2017, pp. 101-117.
- “Mujeres, violencia y salud mental en la investigación empírica”, en MIRANDA, Marisa (coord.). *Las locas: antes y ahora (género y salud mental)*, La Plata, Editorial UNLP, 2019, en prensa.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Resolución 1678, Buenos Aires, 16-10-2016.
- ONU, *Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Programa de acción*, El Cairo, 1994.
- PAUTASSI, Laura y Carla ZIBECCHI (coords.), *Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura*, Buenos Aires, ELA-Biblos, 2013.
- Red Alas, “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 3, nro. 6, 2005, pp. 351-353. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/el-impulso-de-genero-en-la-ensenanza-latinoamericana-del-derecho.pdf> [Fecha de consulta: 24-5-2020].
- RONCORONI, Liliana y Leticia VITA, “El principio de igualdad en la enseñanza del Derecho Constitucional”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, nro. 19, 2012, pp. 31-62. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/19/el-principio-de-igualdad-en-la-ensenanza-del-derecho-constitucional.pdf> [Fecha de consulta: 25-5-2020].
- Universidad de Buenos Aires, *Encuentros de trabajo. La enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos*, Facultad de Derecho, agosto-septiembre, 2018. Disponible [en línea] <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/pdf/2018_sintesis-y-propuestas-genero-y-ddhh.pdf> [Fecha de consulta: 25-4-2019].
- “Programa Género y Derecho”, Facultad de Derecho, Buenos Aires. Disponible [en línea] <<http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/>> [Fecha de consulta: 21-4-2019].
- VIVANCO, Antonino C., *Teoría de Derecho Agrario*, La Plata, Ediciones Librería Jurídica, 1967, t. I.
- World Economic Forum, *Informe de la Brecha Global de Género*, 2018. Disponible [en línea] <<https://es.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>> [Fecha de consulta: 23-5-2019].

Fecha de recepción: 28-5-2019.

Fecha de aceptación: 14-6-2020.

Descolonizando el Derecho. Un aporte teórico para una práctica jurídica feminista

CYNTHIA ELIZABETH BRITZ¹

Tomemos nuestros libros y lápices,
son nuestra arma más poderosa.

MALALA YOUSAFZAI²

RESUMEN

El presente artículo refiere a la experiencia que llevamos adelante en la Facultad de Derecho, de la UBA, en el Primer Curso Independiente de Posgrado sobre “Derechos sexuales y reproductivos. **Interrupción legal del embarazo**”. Realizaremos un análisis y definición de los conceptos Derecho, educación, género y educación con perspectiva de género en el Derecho. Analizaremos el marco legal en el cual se propuso la incorporación de unidades temáticas sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y personas gestantes, para el nivel de posgrado, y la importancia de su incorporación en el nivel de grado y en la formación docente. Explicaremos desde una mirada transdisciplinaria el desarrollo de las unidades temáticas que componen la Currícula del curso.

PALABRAS CLAVE

Derechos sexuales y reproductivos - Interrupción voluntaria del embarazo.

¹ Abogada y profesora feminista. Maestranda en Filosofía del Derecho, en la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Coordinadora-docente y correductora junto a las Dras. Nelly Miyersky y Lily Flah del Primer Curso Independiente de Posgrado sobre Derechos sexuales y reproductivos. Interrupción voluntaria del embarazo, de la Facultad de Derecho, UBA. Correo electrónico: cynthiabritz@gmail.com.

² Discurso ante ONU disponible [en línea] <<https://www.youtube.com/watch?v=UJZHFlao88Y>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

Decolonizing Law. Theoretical Contribution to a Feminist Legal Practice

ABSTRACT

This article is about the experience we carried out in the Faculty of Law at UBA in the first independent graduate course on “Sexual and Reproductive Rights. Legal Termination of Pregnancy” We will carry out an analysis and definition of the concepts of Law, Gender, and Education from a gender perspective of Law. We will analyze the legal framework in which the incorporation of thematic units on sexual and reproductive rights of women and pregnant persons was proposed for the postgraduate level, and the importance of their incorporation at the grade level and in teacher training. We will explain the development of the thematic units that make up the Curriculum of the course from a transdisciplinary perspective.

KEYWORDS

Sexual and Reproductive Rights -Voluntary Termination of Pregnancy.

Comenzamos este artículo definiendo lo que es la práctica docente y para ello tomaremos la definición de Graciela Morgade: “la docencia nos pone en cotidiano con sujetos en formación; más precisamente, sujetos a quienes acompañamos en su formación”.³

Si la docencia es una práctica de acompañamiento a sujetos/sujetos en formación, se torna imprescindible reconocer esas múltiples subjetividades a las cuales se acompaña en el proceso educativo, ya que no se trata de depositar conocimientos en individuos, si no entender a la educación en general y la jurídica en particular como una práctica liberadora y descolonizadora de sentidos.

³ MORGADÉ, Graciela, *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Noveduc, 2001, p. 11.

Para reconocer esas múltiples subjetividades que interactúan en el proceso pedagógico se requiere considerar que la educación no es un espacio neutral y tampoco lo son las instituciones políticas educativas en las cuales se producen y reproducen los conocimientos.

Las Universidades Públicas o Privadas tienen un rol político, en una comunidad y en un determinado contexto histórico en la formación de profesionales, los y las cuales intervendrán en un “otro”, “otra” u “otro” con la “mirada” con la cual hayan construido conocimiento.

Por ello consideramos la importancia de la perspectiva de género en la formación sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y personas gestantes, ya que permite descolonizar al Derecho de los patrones sociales, culturales, políticos y económicos que operan al definirlos.

Para definir al Derecho tomamos los aportes de la teoría crítica con perspectiva de género, que “lejos de ser un mero conjunto de normas positivamente sancionadas, es una práctica social discursiva, específica (porque produce sentidos propios y diferentes de los otros discursos) que expresa los niveles de acuerdo y de conflicto en una formación histórica y social determinada”.⁴

La comunidad educativa debe generar la teoría y la praxis para la acción jurídica feminista, porque como escribió la doctora Ruiz:

“Creo con Judith Butler que la teoría es en sí misma transformadora, aunque insuficiente para incidir en los cambios sociales y políticos que requieren además otras intervenciones (acciones sociales, políticas, trabajo sostenido, práctica institucionalizada). Estas intervenciones no son lo mismo que el ejercicio de la teoría, pero en todas ellas se presupone la teoría”.⁵

Para lograr ello se requieren programas educativos universales de enseñanza, gratuita, obligatoria, mixta, gradual y laica-libre, como los que fueron acuñados por la ley 1420, y que delinearon el sistema normativo educativo federal y provincial.

⁴ GORALLI, Mariana, “Derecho, comunidad política e interpretación”, en *Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje*, coord. por Carlos M. Cárcova, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014, p. 34.

⁵ BUTLER, Judith, “Mujeres y transformaciones sociales”, en *La cuestión de la transformación social*, Barcelona, El Roure, 2001, p. 25.

Es a partir de la promulgación de esa ley que la institución educativa se convirtió en un espacio de poder de disputa por parte de la Iglesia y el Estado, por la implicancia en la producción y reproducción del conocimiento y su incidencia en la construcción de subjetividades. Disputa que continúa hasta nuestros días.⁶

Desde entonces el Estado laico significó el concepto enseñar: “Cuando se analiza la organización histórica de los sistemas nacionales de educación se debe considerar que éstos han puesto de manifiesto, durante el siglo XIX, la cuestión de la politización de todas las esferas de la vida social en los que el Estado había comenzado a intervenir activamente desde fines del siglo XVIII. Las luchas relativas al monopolio de la educación y a las regulaciones sobre el derecho a la educación daban cuenta de conflictos en torno a la lucha por el poder y a la propia conformación de los Estados Nacionales Modernos (...) Esto dio lugar a la secularización de la enseñanza. Se trató de un fenómeno generalizado desde el momento en que fue el Estado el que se ocupó de ofrecer y organizar a enseñanza pública”.⁷

La educación laica implicó que las instituciones, los y las profesionales que llevan adelante la gestión educativa comenzaran a tener legitimidad, recursos y estabilidad en las estructuras que le brinda el mismo. También comienzan a tener la responsabilidad de ser un actor fundamental en la producción y reproducción de un sistema social y político.

El Estado pasó a controlar el sistema educativo decretando a la educación como un derecho de los y las ciudadanas y una obligación de este de proveer los recursos necesarios para su accesibilidad.

De esta manera el rol principal del Estado laico supuso: “garantizar el derecho a aprender para todos y todas, con una educación pública de calidad y en condiciones de igualdad de oportunidades, a su vez, también supone reconocer la libertad de enseñanza; supervisando,

⁶ Disponible [en línea] <<https://www.cij.gov.ar/nota-28821-La-Corte-Suprema-resolvi-que-en-Salta-no-podra-darse-educacion-religiosa-en-las-escuelas-p-blicas-en-el-horario-escolar-y-como-parte-del-plan-de-estudios.html>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

⁷ RUIZ, Guillermo, *La estructura académica Argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012, p. 14.

controlando, regulando e incluso, estableciendo requisitos y condiciones a la iniciativa privada".⁸

La educación dentro del proyecto de país que receptionaron los constituyentes de 1853, es una herramienta central "para cumplir los objetivos trazados en el Preámbulo y, tal cual se lo manifiesta expresamente el actual 75, inciso 18 es una de las vía para proveer lo conducente a la prosperidad del país".⁹

Con la reforma constitucional de 1994 el derecho a la educación y la educación sexual es incorporado en el art. 75, inc. 22, a través del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Convención Internacional sobre Derechos del Niño, Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación de la Mujer, Convención de Belém do Pará, entre otros.

Con esta reforma la Constitución Nacional¹⁰ indica que es competencia de la Nación y de las Provincias la administración de su Sistema Educativo, y determina la obligación de la Nación de promover el derecho a la educación. El inc. 19 del art. 75 señala entre las atribuciones del Congreso nacional la de "sancionar leyes de organización y de base de la educación", quedando explícita la atribución del Congreso nacional de sancionar leyes educativas. Esta legislación constituye un piso federal que las provincias deben garantizar y sólo pueden mejorar.¹¹

Respecto a la Educación Universitaria la Constitución Nacional determina en su art. 75, inc. 19, que las leyes que se dicten respecto a la Universidad deben garantizar la autonomía y autarquía universitaria; que es competencia del Congreso nacional dictar leyes para el Sistema Educativo Nacional, integrado por instituciones universitarias y por instituciones de educación superior no universitaria.

En el año 1995 se promulgó la Ley 24.521 que reguló la Educación Universitaria, e incorporó los principios enarbolados por la Reforma

⁸ *Ibid.*, p. 44.

⁹ *Ibid.*, p. 140.

¹⁰ El derecho a la educación se encuentra regulado en la Constitución Nacional en los arts. 14, inc. 4º, 75, incs. 17, 19, 22 y 23. Los artículos que regulan las competencias Provinciales son los arts. 5º y 125 de la Constitución Nacional, y las competencias y mandato del Congreso Nacional se encuentran regulados por el art. 75, incs. 18 y 19.

¹¹ RUIZ, *op. cit.*, p. 144.

Universitaria de 1918: autarquía financiera, económica y la autonomía funcional, ambos relevantes por las implicancias en la construcción de un pensamiento político y un saber científico amplio y diverso: “La autonomía universitaria es el atributo Constitucional conferido a las Universidades Nacionales a efectos de asegurar el cumplimiento de sus funciones sociales como centros de cultura superior, a través de sus funciones de investigación, docencia y de extensión”.¹²

Aunque creamos superados los obstáculos epistemológicos¹³ de no-laicidad, no-autonomía y no-autarquía, en la definición de los contenidos curriculares de la educación pública en general y la universitaria en particular, no está todo dicho a 100 años de la Reforma Universitaria.

En el año 2017 la Secretaría de Políticas Universitarias, organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional, determinó modificaciones curriculares a la carrera de abogacía¹⁴ dándole el plazo de 1 (un) año a los Consejos Directivos de cada Facultad de Abogacía Nacional para que adecue sus contenidos curriculares a lo dictaminado:

“Que en cuanto a la definición de los Contenidos Curriculares Básicos cuya aprobación se aconsejó, entendidos como aquellos que las carreras deberán cumplir por ser considerados esenciales para que el título sea reconocido con vistas a la validez nacional, se adoptó una matriz de la cual derivan lineamientos curriculares y planes de estudios diversos, en la que los contenidos integran la información conceptual y teórica considerada imprescindible y las actividades para las cuales se desea formar; dejándose espacio para que cada institución elabore el perfil del profesional deseado”.

En ese marco la temática de género y feminismos se encuentra relegado a dos materias: Derecho de Familia: Violencia doméstica y Derechos Humanos: Género.

Por otro lado, la libertad de cátedra y la laicidad fueron nuevamente cuestionados por la Iglesia Católica y grupos religiosos laicos en la

¹² *Ibid.*, p. 148.

¹³ CÁRCOVA, Carlos María, *Las teorías jurídicas post positivistas*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2012, p. 100.

¹⁴ RESOL-2017-3401-APN-ME del 8-9-2017 de la Secretaría de Políticas Universitarias dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, disponible [en línea] <<https://www.argentina.gob.ar/educacion>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

Provincia de Salta. Mediante procedimientos judiciales se cuestionó la prohibición de la educación religiosa en las escuelas públicas en el horario escolar y como parte del plan de estudios. En dicho conflicto se volvió a debatir en audiencias públicas los principios que emanan de la Ley 1420.

Sobre ello la CSJN resolvió que el Estado nacional delinea las bases de la educación y las provincias administran sobre el piso mínimo que establece la Constitución Nacional, afirmando el principio de neutralidad religiosa en el ámbito de la educación pública.¹⁵

Otro de los fallos que puso en discusión la laicidad, la libertad de cátedra y la autonomía de la educación universitaria fue el de "Fundación Agencia Interamericana del Derecho a la Vida c/UNPL s/Amparo Ley 16.986". La actora interpuso una acción de amparo contra la resolución 337 de la Universidad de La Plata que creaba una cátedra libre: "Aborto: un problema de salud pública".

Respecto a la libertad de cátedra el fallo indicó que el Poder Judicial no puede determinar el modo en que el órgano universitario debe analizar, estudiar, cuestionar y/o dimensionar un tema de semejante complejidad y sensibilidad social, aun cuando proponga acciones que desde un punto de vista valorativo puedan no ser compartidas por diversos sectores de la sociedad.

Las doctoras Lili Flah y Nelly Minyersky escribieron:

"Las causas que impiden la debida aplicación de estas normas (refiriéndose a los derechos sexuales y reproductivos) encuentran sus raíces en aspectos culturales e históricos muy profundos, vinculados a prejuicios ancestrales en relación a la posición de la mujer en la sociedad y en el oscurantismo que ha rodeado y rodea la cuestión sexual (...) Es frecuente encontrar sectores que pretenden que el Estado, a través de cualquiera de sus tres poderes, contradiga nuestro régimen republicano, federal y en lo que atañe a esta temática su carácter laico y no confesional".¹⁶

¹⁵ Fallo CJSN, "Salta, Educación Laica". Disponible [en línea] <<https://www.cij.gov.ar/nota-28821-La-Corte-Suprema-resolvi-que-en-Salta-no-podr-darse-educaci-n-religiosa-en-las-escuelas-p-blicas-en-el-horario-escolar-y-como-parte-del-plan-de-estudios.html>> [fecha de consulta: mayo 2020].

¹⁶ MINYERSKY, Nelly y Lily FLAH, *Los daños y perjuicios derivados de la violación de los derechos sexuales y reproductivos*, p. 10. Disponible [en línea] <<http://www.abortolegal.com.ar/los-danos-y-perjuicios-derivados-de-la-violacion-de-los-derechos-sexuales-y-reproductivos/>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

No obstante la existencia de los obstáculos epistemológicos a los que hicimos referencia precedentemente, la Facultad de Derecho de la UBA, mediante resolución 5602/2017, aprobó el Primer Curso Independiente de Posgrado sobre “Derechos Sexuales y Reproductivos. Interrupción Voluntaria del Embarazo”.

De las investigaciones que realizamos sobre los planes de estudio de Facultades Nacionales de Derecho en Argentina no hallamos experiencias educativas como la propuesta en este curso, sí hallamos que otras Facultades Nacionales de Ciencias Sociales, Medicina, Psicología, etc., con tradición en cátedras libres han desarrollado mediante esa categoría pedagógica cursos con contenidos sobre derechos sexuales y reproductivos e interrupción voluntaria del embarazo.¹⁷

Estas propuestas académicas se unificaron en el año 2019 en la Red de Cátedras Universitarias Públicas Nacionales sobre educación sexual integral y derecho al aborto, “RUDA”, de las cuales formamos parte:

- Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Cátedra Extracurricular de ESI y Derechos Sexuales y Reproductivos. Año 2008.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Año 2015.
- Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Ciencias Médicas. Materia electiva: El aborto como problema de salud. Año 2017.
- Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Cátedra libre: El Aborto desde un abordaje social, de los derechos y la salud integral. Año 2018.
- Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales. Seminario optativo: El acceso al aborto desde una perspectiva de derecho. Año 2015.
- Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias Médicas. Seminario de grado: Salud, Género y Derechos Sexuales y Reproductivos: Implicancias en la atención médica. Cátedra libre: El Aborto: abordajes desde los Derechos y la Salud Integral. Año 2013.

¹⁷ La Dra. Nelly Minyersky participó como expositora en varios de esos encuentros académicos.

- Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Médicas. Cátedra libre: sobre Aborto. Año 2018.
- Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. Departamentos de Ciencias de la Salud y Derecho. Cátedra libre: Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Año 2017.
- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Escuela Nacional Ernesto Sabato (ENES). Programa de Educación Sexual Integral. Año 2017.
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Cátedra libre: Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Año 2016.
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Materia optativa: "Acceso a la interrupción del embarazo en Argentina: aportes de las Ciencias Sociales y del activismo feminista". Año 2017.
- Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales. Cátedra abierta: de Género y Sexualidades dirigida por Dora Barrancos. Año 2012.
- Universidad Nacional de Lanús. Seminario Libre de la Campaña Nacional por el derecho al aborto. Legal, Seguro y Gratuito. Año 2018.
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Cátedra libre: Campaña Nacional por el derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Año 2005.
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Médicas. Cátedra libre: El aborto como problema de salud. Año 2017.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Médicas. Cátedra libre: Aborto: Un problema de Salud Pública. Año 2018.

Pero la relevancia de que una Facultad de Derecho integre contenidos curriculares que permitan abordar desde una perspectiva transdisciplinaria y de género el estudio del sistema jurídico aporta deconstruir el paradigma de la ciencia moderna que asegura la dominación masculina, que al mismo tiempo la esconde, manteniendo así ignorada la diferencia de género.

A la narración jurídica del patriarcado uno de los temas que más le interesó es el cuerpo de las mujeres y consecuentemente la maternidad.

No es casual que las primeras leyes que nos reconocen como sujetas de derechos son las que castigan a madres solteras y condenan el aborto.

En “Inglaterra en 1623 se aprobó un estatuto en el que se creaba un nuevo delito y un nuevo delincuente (...) la ley consistía en que había de presumirse la culpabilidad de la madre si el bebé moría y era ella quien debía presentar las pruebas de su inocencia (...), en ese entonces el Estado no regulaba el matrimonio (...), en 1753 la Ley de Matrimonio de Lord Hardwich inició un proceso de regulación (...), en 1803 se aprobó la primera ley penal sobre el aborto”.¹⁸

Fue una gran preocupación del patriarcado el embarazo por fuera del matrimonio. Por ello fue necesario normalizar las conductas sexuales de las mujeres. Así nos convertimos en habitantes biológicas de nuestros cuerpos pero su soberanía nos fue expropiada, convirtiéndolos en territorios de disputa del ejercicio del poder.

En el capitalismo el patriarcado necesita tener certeza y control sobre lo que produce y reproduce y así lo obtiene construyendo y legitimando discursos e imponiéndolos como universales. El discurso jurídico ha sido una herramienta fundamental en esa operación.

En ese discurso la maternidad es sacralizada, ligada a la entrega, la ternura, al espacio familiar de la prole y no a la gestación como proceso biológico, por eso las leyes que a ella refieren son promulgadas con un sentido proteccionista y patriarcal, quitándole autonomía a la mujer.

Discurso jurídico que además es sostenido por los operadores del Derecho en sus sentencias.¹⁹ Así, en el año 1998 la Suprema Corte de Santa Fe confirmó la condena a una mujer que en el ejercicio de su derecho a la salud ingresó al Hospital Centenario de la localidad de Rosario solicitando atención médica por un aborto en curso;²⁰ en el año 2006 por una orden de la Jueza de Menores de La Plata, se le denegó un aborto a LMR, una joven discapacitada que fue violada. El caso llegó a la Corte Suprema de Justicia de Buenos Aires la cual ratificó la

¹⁸ SMART, Carolina, “La teoría feminista y el discurso jurídico”, en BIRGIN, H., *El derecho en el género y el género en el derecho*, CABA, Biblos, pp. 31-73.

¹⁹ Disponible [en línea] <<http://catolicas.org.ar/jurisprudencia-nacional/>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

²⁰ En dicha sentencia el Dr. Vigo para fundamentar su condena cita a la Madre Teresa de Calcuta.

constitucionalidad del art. 86 del Código Penal, por el cual el aborto era no punible. El hospital no realizó el aborto, por lo cual tuvo que hacerlo en una “clínica clandestina”. Por habersele impedido el ejercicio de su derecho a la salud, el Comité de Derechos Humanos de Naciones Unidas sancionó al Estado argentino.²¹ Ese mismo año, en la Provincia de Santa Fe, muere Ana María Acevedo, a quien se le había negado tratamiento por un cáncer de mandíbula debido a que estaba embarazada. La joven había solicitado un aborto terapéutico para poder acceder al tratamiento que podía salvar su vida, pero también le fue negado.²² En el año 2017 en la Provincia de Tucumán Belén fue absuelta de su condena después de tres años de estar privada de libertad por haber acudido a un hospital a solicitar atención médica porque estaba cursando un aborto.²³

Una formación jurídica con perspectiva de género nos permite construir “argumentación jurídica con nuevos significados/imaginarios sociales a partir de demandas ciudadanas particulares al sistema judicial”.²⁴ Ello permite la interpretación de la “norma” otorgándole sentido político en su rol de asignación de derechos.

En base a lo referido precedentemente nuestro contenido curricular se preguntó al momento de diseñar las unidades temáticas:

- ¿Qué deberían aprender y qué capacidades adquirir un/una profesional para tener y/o desarrollar una visión jurídica con perspectiva de género que le permita intervenir ante una situación de aborto en el campo del ejercicio de su profesión?
- ¿Cómo generar un vínculo pedagógico entre educadoras y profesionales que provienen de diferentes ciencias y que permita una formación profesional?
- ¿Cómo generar una relación dialogal entre profesionales de tan diversas carreras?

²¹ Disponible [en línea] <<https://insgenar.wordpress.com/litigio-estrategico-2/litigio-estrategico/caso-lmr/>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

²² Disponible [en línea] <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v16a04/diliscia.pdf>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

²³ Disponible [en línea] <<https://www.cij.gov.ar/nota-25407-Caso-Bel-n-fallo-de-la-Corte-Suprema-de-Justicia-de-Tucum-n.html>> [Fecha de consulta: mayo 2020].

²⁴ PÉREZ, B. E., *Derecho y maternidad. El lenguaje jurídico ante la transformación de un mito*, Universitas, 2006, pp. 295-316.

- ¿Cómo generar un vínculo pedagógico entre profesionales de tan diversas carreras que sea propicio para el desarrollo de una clase?
- ¿Cómo evaluar los conocimientos adquiridos cuando se aborda el Derecho desde un enfoque transdisciplinario?²⁵

Como entendemos al Derecho como una práctica social discursiva, es que pudimos construir “un espacio común y dialogal”, en donde los derechos sexuales y reproductivos puedan abordarse desde las teorías y praxis propias del ejercicio de la profesión de las docentes y estudiantes.

La didáctica especial nos aportó una mirada transdisciplinaria y participativa sobre la educación sexual integral de las mujeres y personas gestantes, ya que se consideró la contribución específica de cada campo de conocimiento.

Esa condición es necesaria en una educación jurídica con perspectiva de género para una práctica jurídica feminista,²⁶ esto nos permite poner al saber jurídico al servicio de la ampliación de derechos, generando participación en el sistema educativo en condiciones igualitarias. Recordemos que la herramienta más importante que se han dado todas las sociedades en la construcción de igualdad es la Educación.

Un abordaje dialogal de una educación jurídica con perspectiva de género requiere la deconstrucción-construcción de sentidos y significados normativos, para ello es necesario utilizar técnicas educativas que faciliten la participación de los y las estudiantes mediante preguntas y análisis de texto, pues en estos espacios no podrían desarrollarse con técnicas meramente expositivas.

Nuestros contenidos curriculares fueron diseñados con los aportes de la Antropología y la Historia, de la Filosofía, del Derecho Constitucional y Derechos Humanos, del Derecho Penal, del Derecho Administrativo, del Derecho Civil, del Derecho Público, la Medicina, la Psicología y el periodismo.

²⁵ FELDMAN, D., *Didáctica General*, Instituto Nacional de Formación docente. Disponible [en línea] <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf> [Fecha de consulta: mayo 2020].

²⁶ Considero que una educación teórica con perspectiva de género es la que aborda todas las teorías feministas, luego el o la profesional tomará la que considere pertinente para el ejercicio de su práctica profesional feminista.

Estas unidades temáticas nos permitieron abordar el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo de forma transdisciplinaria, reconociendo el aporte de diferentes conocimientos en la práctica social discursiva del mismo.

Esa misma experiencia nos indicó que es menester en la formación docente, tanto en la Carrera Docente como en el Profesorado de Ciencias Jurídicas, la incorporación de contenidos sobre género y derechos sexuales y reproductivos, ya que su enseñanza es obligatoria y parte de la Currícula en Educación Media y Universidad.

En el primer curso intervinieron alrededor de 12 profesionales (género femenino), entre las cuales había 1 médica generalista, 1 médica pediatra, 2 psicólogas, 1 traductora y 7 abogadas. Participaron 19 profesoras de las diferentes especialidades con perspectiva de género.

Esta pedagogía liberadora y emancipadora encuadra en la desobediencia epistémica, “que permite dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad”.²⁷

BIBLIOGRAFÍA

- BARATTA, Alessandro, “El paradigma del género. De la cuestión criminal a la cuestión humana”, en *Identidad femenina y discurso jurídico*, compilado por Alicia Ruiz, CABA, Biblos, 2000.
- BUTLER, Judith, “Mujeres y transformaciones sociales”, en *La cuestión de la transformación social*, Barcelona, El Roure, 2001.
- CÁRCOVA, Carlos María, *Las teorías jurídicas post positivistas*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2012.
- ENGELS, Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, varias ediciones, 1884.
- FELDMAN, D., *Didáctica general*, Instituto Nacional de Formación docente. Disponible [en línea] https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf [Fecha de consulta: mayo 2020].
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI.

²⁷ MIGNOLO, Walter, *Desobediencia epistémica*, Buenos Aires, Ediciones del signo, 2014, p. 21.

DESCOLONIZANDO EL DERECHO. UN APORTE TEÓRICO PARA UNA PRÁCTICA JURÍDICA FEMINISTA
CYNTHIA ELIZABETH BRITZ

- GORALLI, Mariana, "Derecho, comunidad política e interpretación", en *Los derechos fundamentales en la Constitución: interpretación y lenguaje*, coord. por Carlos M. Cárcova, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 2014.
- MIGNOLO, Walter, *Desobediencia epistémica*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2014.
- MINYERSKY, Nelly y Lily FLAH, *Los daños y perjuicios derivados de la violación de los derechos sexuales y reproductivos*. Disponible [en línea] <http://www.abortolegal.com.ar/los-danos-y-perjuicios-derivados-de-la-violacion-de-los-derechos-sexuales-y-reproductivos/> [Fecha de consulta: mayo 2020].
- MORGADE, Graciela, *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Noveduc, 2001.
- PÉREZ, B. E., *Derecho y maternidad. El lenguaje jurídico ante la transformación de un mito*, Universitas, 2006. Disponible [en línea] <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnijuri/article/view/14651> [Fecha de consulta: mayo 2020].
- RUIZ, Alicia, "La construcción jurídica de la subjetividad no es ajena a las mujeres", en *El Derecho en el Género y el Género en el Derecho*, comp. por Haydee Birgin, CABA, Biblos, 2000.
- RUIZ, Guillermo, *La estructura académica Argentina. Análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- SEGATO, Rita, *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*, 2ª ed., Tinta Limón, 2019.
- SMART, Carolina, "La teoría feminista y el discurso jurídico", en BIRGIN, H., *El derecho en el género y el género en el derecho*, CABA, Biblos, 2000.

Fecha de recepción: 3-5-2019.

Fecha de aceptación: 23-5-2020.

Bibliográficas

Reseña bibliográfica: *Las mujeres y las profesiones jurídicas*¹

JOSEFA DOLORES RUIZ RESA²

Hasta fechas muy recientes, la carrera académica en las Facultades de Derecho, el ejercicio de la abogacía u otras profesiones llamadas liberales, las funciones de fiscal, juez o las que corresponden a cuerpos de letrados de las administraciones públicas han sido consideradas tareas típicamente masculinas por entender que con ellas se ejerce la autoridad que la mayoría de los sistemas sociales humanos ha atribuido tradicionalmente a los varones. La situación resultaba tan normal y tan rutinaria, que apenas llamaba la atención la ausencia de mujeres en las profesiones jurídicas y aunque, actualmente, su reciente ingreso suscita reconocimiento, el interés que se le presta a la primera jueza de este o ese tribunal, o a la primera fiscal o letrada en este o ese país se suele reducir en demasiadas ocasiones a consignar un meritorio y admirable logro personal. Sin embargo, tales hitos deberían contemplarse y analizarse en un contexto colectivo e histórico más amplio y eso es, precisamente, lo que hacen los diversos estudios que componen el libro *Las mujeres y las profesiones jurídicas*.

La tradición androcéntrica del Derecho, las medidas para superarla y las continuidades que aún manifiesta son los asuntos en los que se adentra este trabajo colectivo, resultado de un proyecto de investigación coordinado desde la Universidad de Granada (España) por Josefa D. Ruiz Resa y financiado por el Centro de Estudios Andaluces, al que la participación de especialistas de universidades e institutos de otros países ha dotado de una vocación internacional. No extraña entonces que el tema se aborde de manera transdisciplinar y comparada, lo que tampoco

¹ RUIZ RESA, Josefa Dolores (coord.), Madrid, Dykinson, 2020.

² Profesora de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho, Universidad de Granada, España. Correo electrónico: jruizr@ugr.es.

podía ser de otra forma al tratarse de un fenómeno tan poliédrico como presente a lo largo del tiempo y del espacio. Las reivindicaciones feministas, las medidas legislativas y las políticas públicas, las prácticas discursivas y no discursivas populares y académicas, los prejuicios y los métodos racionales, el trabajo jurídico formal y el informalizado, lo global y lo específico de cada Estado o región, lo que cambia y lo que permanece: todos estos aspectos que se combinan y retroalimentan son analizados en el libro con profundidad y apoyo en minuciosas investigaciones documentales y archivísticas, las cuales permiten trazar el camino que han recorrido las mujeres hacia el ejercicio de aquellos trabajos y empleos que, como los jurídicos, se ejercen fuera del *domus*, es decir, fuera del ámbito al que estaban forzosamente relegadas.

De manera más específica, los capítulos que conforman el libro quedan organizados en tres partes, en los que las mujeres son presentadas como operadoras jurídicas con derecho propio, es decir, como *juristas*, en cuanto que ciudadanas con plena potestad para formar parte de las instituciones de producción y transmisión del saber jurídico y de interpretación y aplicación del Derecho. En la primera parte, dedicada a “Las juristas en los espacios de formación y ejercicio de la profesión”, los estudios allí reunidos se ocupan de los condicionantes socioculturales, incluyendo los propiamente jurídicos, que han influido en el acceso y promoción de las mujeres en las diversas profesiones jurídicas, incluida la carrera académica en las facultades de Derecho. Lo que van revelando estos trabajos es que estamos ante condicionantes similares en los más diversos rincones del planeta. Así se aprecia en el acceso al ámbito académico, desde las pioneras a la situación actual, sea en España, como lo muestran los capítulos de Belén Causapé Gracia, Celia Prados García y Josefa D. Ruiz Resa; en Francia, según evidencia Véronique Champeil-Desplats; en México, analizado por Sandra Gómora Juárez; o en Estonia, en el capítulo de Merike Ristikivi. También se aprecia en el acceso a los tribunales de justicia nacionales e internacionales y a otras profesiones que se ejercen en el foro, como se pone de manifiesto en los capítulos de Josefa D. Ruiz Resa, Eulalia Petit de Gabriel y Ana Gascón Marcén; incluso se detecta en trabajos de asesoría jurídica que no exigen formación institucionalizada en Derecho como los que se desempeñan en sindicatos, según se pone de manifiesto en el capítulo de Sofía Olarte Encabo.

En la segunda parte, “Las juristas y la perspectiva de género”, los capítulos que allí se reúnen se ocupan de un asunto que parece vincular especialmente a las mujeres mientras ejercen sus profesiones jurídicas y es el relativo a su compromiso en la lucha por eliminar las discriminaciones que sufren las mujeres, mediante la adopción del enfoque o perspectiva de género: a ella se refieren los capítulos de Cristina Zamora Gómez, Stephania Serrano Suárez, Ana Jara Gómez y Diana Rengel Aguirre, con especial referencia al ámbito de los tribunales internacionales. Pero como la lucha contra la discriminación de las mujeres implica ser conscientes de la dimensión múltiple de la discriminación, algunos capítulos, especialmente los de Jara y Rengel, también se adentran en la interacción de otros factores de discriminación con el sexo como, por ejemplo, la raza.

La última parte, dedicada a las “Percepciones y autopercepciones de las juristas”, aborda la forma en que las juristas son vistas y se ven a sí mismas en sus trayectorias profesionales. Así, las enormes resistencias que las juristas han enfrentado y siguen enfrentando para alcanzar una consideración semejante a la que tienen los varones en sus mismos ámbitos profesionales se muestran en el análisis de series de televisión —en el capítulo de María Dolores Madrid López—, de cine —en el capítulo de José Ramón Narváez Hernández, con especial referencia a la cultura andaluza—, de escritos autobiográficos —en el capítulo de Julián Gómez de Maya—, de entrevistas —en el capítulo de Tasia Aránguez Sánchez— e incluso de revistas especializadas en Derecho —en el capítulo de Daniel García López—. Son resistencias, en fin, basadas en prejuicios injustificados e injustificables hacia las mujeres, que las visualizan y relegan a puestos de asistentes de los considerados como legítimos agentes de la acción y cambio social: los varones. Por esta razón se hace imprescindible una nueva forma de historiografía jurídica, apoyada en la teoría feminista, que permita visibilizar el papel de las mujeres en la crítica al sujeto normativo del Derecho, sacándolas así de su tradicional rol de acompañantes o beneficiarias colaterales de las conquistas que los varones dirigen y protagonizan: Malena Costa Wegsman y Romina Carla Lerussi recogen los fundamentos y métodos de esta historiografía en el capítulo final de libro.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Las conclusiones de este estudio colectivo apuntan a que el acceso de las mujeres a las profesiones jurídicas tiene entre sus causas principales la lucha contra el androcentrismo dominante en lo jurídico pero se trata de un avance que aún no ha terminado, pues no se ha alcanzado la igualdad en la que entremos todas las personas. Y es que, si bien el ingreso de las mujeres en las profesiones jurídicas exhibe una gran progresión, los puestos de gobierno y dirección siguen estando aún mayoritariamente en manos de varones: como si permitir que las mujeres tomen las riendas de estos ámbitos pudiera acabar con el prestigio y la solemnidad de la justicia, sea considerada virtud u organización, ciencia u oficio. Pero aunque sea en puestos de base, la llamada feminización de la justicia es también un arma de doble filo, pues se blande como una amenaza de frivolidad o vulgarización del Derecho, de pérdida de su autoridad. Más que a techos de cristal, las juristas todavía se enfrentan al menor valor que se da a todo lo que hacen las mujeres, una situación insidiosa que aparece adherida a ellas como una segunda piel.

Fecha de recepción: 15-7-2020.

Fecha de aceptación: 4-8-2020.

Reseña bibliográfica: *Género, Derecho y narración. Sobre: Reproductive Rights and Justice Stories*¹

M. JIMENA SÁENZ²

“UN LIBRO NO TRADICIONAL”

Reproductive Rights and Justice Stories es una compilación de ensayos editada por tres profesoras ligadas a los feminismos jurídicos, el trabajo de la Corte Suprema y la movilización legal: Reva Siegel, Melissa Murray y Kate Shaw. Los ensayos retoman esos marcos de interés, tomando cada uno un caso de la Corte como unidad de análisis. En este punto se trata de una variación de los conocidos “libros de casos”, compilaciones o comentarios sobre jurisprudencia clave de altos tribunales. Pero, en este caso, lo hacen de un modo diferente, “no tradicional”³: proponen volver a leer —y dar a leer— casos centrales en el área de la justicia reproductiva, y en esa vuelta la narración (las *Stories* del título) tiene un lugar central. A ello —el rol, las implicancias, y el ramillete de planteos y reclamos que se presentan bajo el rótulo muchas veces inocente, muchas otras demasiado amplio y genérico, de “narración” en el mundo del derecho— me dedicaré especialmente en estas líneas. En parte, ello recuperará lo que las feministas nos han enseñado a lo largo estos años. Antes, repasaré brevemente los planteos del diseño general del libro tomando algunos de los capítulos individuales como ejemplos.

¹ MURRAY, Melissa; Katherine SHAW y Reva SIEGEL (eds.), USA, Foundation Press, 2019.

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET)/Universidad de La Plata y Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mjimenaenaz@hotmail.com/ Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-6954-372X>>.

³ *Reproductive Rights and Justice Stories*, “Introduction”, p. 1.

I. MÁS ALLÁ DEL CANON DE LOS DERECHOS REPRODUCTIVOS, MÁS ALLÁ DE LAS SENTENCIAS

El libro es entonces una compilación de ensayos sobre casos importantes que involucran “la regulación estatal de la sexualidad, de la crianza de niños y niñas; y de los derechos y responsabilidades parentales”.⁴ Reúne en total doce casos que se ordenan cronológicamente y van desde “Griswold” (1965) hasta “Whole Woman’s Health” (2016); pasando en medio por “Roe” (1973) y “Casey” (1992), “Geduldig v. Aiello” (1974), “Hibbs” (2003) y “Young” (2015); entre otros.⁵

La selección incluye casos “canónicos”, otros menos conocidos; casos de la Corte Suprema norteamericana, y también casos de tribunales inferiores. En parte, la colección que forma *Reproductive Rights...* intenta instaurar su propio “canon” y ese es uno de los objetivos del libro. Así, poniendo juntos casos vinculados a la libertad de elección o la autonomía reproductiva de las mujeres —centralmente casos sobre el derecho al aborto y el acceso a la anticoncepción—, con otros que tratan sobre el derecho a procrear, a criar niños y niñas en condiciones de igualdad y aun otros sobre las formas en que el Derecho reconoce a las familias diversas, el libro intenta apoyar una ampliación del campo “derechos reproductivos” hacia la denominación más inclusiva de la “justicia reproductiva”. A su vez, reuniendo en una serie este grupo de casos, el libro genera en sí mismo una narrativa, un diseño general sobre la regulación de la sexualidad y la reproducción que quedaría oculta en la lectura de los casos aislados. En este sentido, uno de los objetivos explícitos que se plantean las editoras es apoyar la constitución de los “derechos y la justicia reproductiva” como un área o campo unificado

⁴ *Idem.*

⁵ Los casos y sus autoras/es por capítulo incluyen: “Griswold v. Connecticut” (1965), por MURRAY, Melissa; “Struck v. Secretary of Defense” (1971), por SIEGEL, Neil; “Roe v. Wade” (1973), por SIEGEL, Reva y Linda GREENHOUSE; “Geduldig v. Aiello” (1974), por DINNER, Deborah; “Madrigal v. Quilligan” (1978), por MANIAN, Maya; “Harris v. McRae” (1980), por KHIARA M., Bridges; “Planned Parenthood v. Casey” (1992), por MAYERI, Serena; “Ferguson v. City of Charleston” (2001), por OCEN, Priscilla; “Nevada Department of Human Resources v. Hibbs” (2003), por BAGENSTOS, Samuel; “Young v. UPS” (2015), por SHAW, Katherine; “Whole Woman’s Health v. Hellerstedt” (2016), por FRANKLIN, Cary, y finalmente “Brooke S. B. v. Elizabeth A. C. .C.” (2016), por NEJAIME, Douglas.

dentro del Derecho, una estructura de trabajo o un marco conversacional más o menos uniforme con una serie de coordenadas que agrupan y ordenan temas, intereses, perspectivas y metodologías diversas. Un rasgo adicional del montaje particular de casos que presenta el libro bajo el manto amplio de la “justicia reproductiva” es que incluye las tensiones entre el “feminismo blanco”, los reclamos de feminismos diversos y las demandas de grupos LGTBI+, resaltando las “relaciones interseccionales entre la raza, la clase, el género” que dan forma a la regulación de la sexualidad y la reproducción.⁶

El otro sentido en el que este libro de casos, compilación de jurisprudencia y análisis de sentencias resulta “no tradicional” es el que me interesa destacar aquí. En un punto, la variación que este libro introduce en el conocido terreno de “cómo leer un caso” podría empezar con la pregunta que se hacía Bertold Brecht: “¿Quién construyó Tebas, la de las siete puertas?”, ¿quién/es están detrás de los grandes casos más allá de los jueces que suelen ser los protagonistas exclusivos y centrales?, ¿qué vidas humanas se empecinaron en conseguir eso que luego quedó como un “trozo de doctrina”, qué mujeres atravesaron la traducción (muchas veces dolorosa) de sus problemas al “lenguaje del derecho”, quienes fueron las “víctimas sacrificiales” que lograron (o no) establecer o desarrollar cierta doctrina legal?⁷

Para recorrer estas preguntas e intentar trazar una respuesta, los casos que se reúnen y analizan en *Reproductive Rights and Justice Stories* se presentan como “narraciones”. No aparecen entonces bajo la forma usual de análisis doctrinales, listas de proposiciones, análisis estilizados, ni tampoco intentan extraer y abstraer de cada caso las reglas o los principios que luego darán forma a la doctrina lista para ser aplicada a nuevas

⁶ En este sentido el libro agrupa casos tradicionales sobre aborto y acceso a anticoncepción, y también casos sobre esterilización forzada de mujeres latinas o persecución penal de mujeres negras embarazadas (criminalización de sus embarazos); protección del embarazo en el ámbito laboral y de la seguridad social, regulación legal de las familias diversas, y la estructura institucional necesaria para garantizar también un “derecho a procrear” en condiciones igualitarias.

⁷ Ver NOONAN, J. T., *Persons and Masks of the Law*, California, California University Press, 2002, y FERNÁNDEZ, A. “Legal History as the History of Legal Texts”, en DUBBER, M. y C. TOMLINS, *The Oxford Handbook of Legal History*, Oxford, Oxford University Press, 2018, p. 243.

situaciones. Recuperan, en cambio, reconstrucciones densas de los contextos de estos casos, conversaciones más amplias —en espacios, participantes y variedad de argumentos— en las que se insertan la actividad de las Cortes y estas sentencias en particular, y sobre todo, recuperan las “vidas humanas” detrás de lo que muchas veces aparece como pronunciamientos judiciales abstractos, dominados por una única voz y un protagonismo exclusivo de los jueces (en general, de altas instancias). A este giro narrativo en la lectura de casos, sus implicancias y los planteos que intenta avanzar, me dedicaré en lo que sigue.

II. NARRACIÓN, GÉNEROS Y DERECHO

El interés por la narración en el Derecho comenzó a hacerse visible y a crecer de manera sostenida desde la década de 1990. En general, esta presencia más o menos institucionalizada de la narración en ámbitos jurídicos fue albergada como una de las variantes del movimiento “derecho y literatura” que venía desarrollándose desde los 70.⁸ La introducción de la narración en el Derecho también respondía a cambios más amplios que se produjeron durante esos años en las escuelas de Derecho del ámbito angloamericano, sobre todo aquellos generados por la entrada de más mujeres y afroamericanas/os a la academia jurídica. Una vez dentro, estas nuevas presencias antes excluidas requirieron un lenguaje propio y distintivo para dar voz a sus reclamos, poner en palabras su experiencia en el Derecho y nombrar la serie de daños que sufrían en él. La narración, quizás por su forma más fluida, vívida y cercana a la experiencia, parecía más adecuada para alcanzar esos objetivos que el discurso proposicional y abstracto de la teoría y la argumentación jurídica tradicional.⁹

⁸ Un repaso de la trayectoria del movimiento “Derecho y literatura” se encuentra en: SÁENZ, M. J., “Derecho y Literatura”, en *Eunomía*, nro. 16, 2019, pp. 273-282. Un desarrollo del “momento narrativo”, los puntos que recupera de momentos anteriores y aquellos contra los que reacciona, en: SÁENZ, M. J. “¿Qué puede aprender el derecho de la literatura? Notas sobre la importancia de la discusión derecho/literatura en el pensamiento jurídico”, en *Revista de Derecho PUCP*, nro. 82, 2019, pp. 437-452.

⁹ Milner Ball lo ponía en palabras del siguiente modo: las narrativas “atraen la atención hacia las experiencias cotidianas de las personas reales que la excesiva confianza en la teoría y la abstracción han sacado de la vista [ellas] pueden cambiar, a su vez, las

En este punto, detrás del impulso narrativo se pueden identificar al menos tres planteos relacionados que cuestionaban el *statu quo* de la academia jurídica y la práctica del Derecho. El primero se vincula al contrapunto que con distinta fuerza establecen las narraciones con la teoría que tiende a altos grados de abstracción y generalidad. Paul Gewirtz, en uno de los libros fundacionales sobre las “narraciones jurídicas”, formula esta cuestión del siguiente modo: “[I]a relación de las narraciones y la teoría es también compleja. Las narraciones tienden a particularizar, mientras que las teorías se apoyan en la generalidad. Y es esa particularización de las narraciones lo que usualmente se señala como la razón por la que producen efectos distintivos (...) Aún más, ese enfoque en lo particular usualmente consiste en tomar aquellos rasgos que el carácter simplificante de los planteos teóricos generales dejaron afuera”.¹⁰ El segundo, vinculado al anterior, presiona por avanzar aquella frase misteriosa de O. W. Holmes, que también tensiona a la teoría con sus proposiciones estilizadas y abstractas, pero ahora lo hace frente a la “experiencia”: “la vida del derecho no ha sido la lógica; ha sido la experiencia”.¹¹ En este sentido, Steven Camiss señala que “historias y narrativas eran realmente usadas como un proxy para la ‘experiencia’: lo que estos estudios [narrativos del derecho] sugerían es que comprender la experiencia de otros mejoraría el derecho”.¹² Finalmente, una tercera cuestión que estaba detrás del reclamo narrativo es lo que Tony Massaro caracterizó como una “llamada al contexto”, un cuestionamiento de la ausencia de contextualización e historización en la “doctrina” jurídica, que ganaba presencia a principios de los 90 y de la que aún escuchamos sus ecos.¹³

formas que tenemos de ver, hablar y actuar” (“The Legal Academy and Minority Scholars”, en *Harvard Law Review*, vol. 103, 1990, pp. 1858 y 1860).

¹⁰ GEWIRTZ, Paul, “Narrative and Rhetoric in the Law”, en BROOKS, P. y P. GEWIRTZ (eds.), *Law’s Stories: Narrative and Rhetoric in the Law*, New Haven, Yale University Press, 1996, p. 6.

¹¹ WENDELL HOLMES, Oliver, *The Common Law*, Boston, Little, Brown, and Co., 1881, p. 1.

¹² “Stories in Law: Providing Space for ‘Oppositionists?’”, en FREEMAN, M. y F. SMITH (eds.), *Law and Language*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 222.

¹³ MASSARO, Tony, “Empathy, Legal Storytelling, and the Rule of Law: New Words, Old Wounds?”, en *Michigan Law Review*, vol. 87, 1989, pp. 2099-2127.

En ese marco, no es una sorpresa que los feminismos jurídicos se hayan aliado al reclamo narrativo. Es que varias, si no todas estas cuestiones que traían consigo las narraciones en el Derecho, tienen puntos en común con el feminismo, y sobre todo, con la explosión de feminismos múltiples. Las narraciones funcionaron desde los 70 como la pieza central del “aumento de conciencia” o *consciousness-raising*, que a través de narrativas personales intentaba generar compromisos colaborativos y transformar esas experiencias personales en patrones o experiencias colectivas. Luego también sirvieron para expresar daños y formas de subordinación que no contaban con un registro jurídico y público, y que no tenían lugar en las categorías legales establecidas. Finalmente, las narrativas también aparecieron con fuerza cuando el feminismo se transformó en múltiple, y el género comenzó a ser atravesado por otros factores de subordinación. Las narraciones fueron uno de los planteos de los feminismos negros, latinos, *queer*, de aquellos que rechazaban las categorizaciones y usaban las narraciones como una forma fluida de dar sentido a un yo múltiple y enmadejado. En todos estos casos, las narraciones funcionaban como una herramienta crítica pero también como un arma “reconstructiva”: una forma de poner de manifiesto las limitaciones de las categorías fijas, del punto de vista neutral; y también una forma de tender puentes entre los pedazos que quedaban sueltos cuando abandonamos el terreno firme de las categorizaciones, una forma aún provisoria o “en proceso” de tender puentes y generar conexiones entre experiencias individuales.

La entrada de las narraciones y de los grupos antes excluidos del mundo del Derecho también hacía, y continúa haciéndolo, un reclamo general sobre la producción y la interpretación del Derecho, sobre cómo funciona esto en nuestras sociedades y cómo debiera funcionar. Este quizás sea el punto que más claramente aparece en *Reproductive Rights and Justice Stories*. En lo que sigue me dedicaré a explorar los modos de esta aparición a partir de una serie acotada de preguntas y propuestas que allí se leen: i) una modulación feminista de la pregunta clásica por cómo leer un caso, y ii) un planteo sobre el significado del Derecho, sobre el rol de los tribunales en ello y sobre el lugar de las narrativas en los procesos generativos de sentido.

III. GIRO NARRATIVO Y LAS VERSIONES FEMINISTAS DE LA PREGUNTA “CÓMO LEER UN CASO”

El libro *Reproductive Rights and Justice Stories* puede ser rápidamente incluido entre aquellos que giran en torno a las sentencias judiciales (libros de casos, compilación de jurisprudencia, análisis de fallos) y dentro de ese género, también plantean más o menos explícitamente la pregunta clásica sobre cómo leer ese material, y qué hacer con ello. En este punto, se inserta en una amplia gama de proyectos que intentan versionar la pregunta en clave feminista, y abrir con ello nuevas estrategias y materiales para la educación jurídica. El acompañamiento más directo y claro de este libro en particular es el libro de casos sobre justicia reproductiva de Melissa Murray, una de las coeditoras,¹⁴ que, aún siendo un libro tradicional de casos, formula una versión feminista del “cómo leer un caso” en el sentido de crear espacios y combinaciones que permitan ver a “los casos de géneros”, que de otro modo aparecerían aislados, como parte de un campo, una conversación organizada y una serie de patrones comunes.

Reproductive Rights... también puede leerse en un marco más amplio, que no intenta sólo ampliar temáticamente la pregunta original (para incluir temas reconocibles como “de géneros”), sino que intenta abrir nuevas formas de responderla. Aquí lo que aparecen son una serie de proyectos feministas que proponen líneas de trabajo diverso con sentencias y casos. Quizás el ejemplo más notorio sean aquellos vinculados a las “reescrituras” de sentencias: proyectos que reescriben fallos más o menos conocidos y notables para inscribir en ellos aquello que quedó fuera, usualmente vinculado a la perspectiva de las mujeres y disidencias sexuales.¹⁵ En esta línea, y aun reconociendo la variedad de versiones

¹⁴ MURRAY, Melissa y Kristin LUKER, *Cases on Reproductive Rights and Justice*, St. Paul, Foundation Press, 2015. Este es el primer libro de casos sobre derechos y justicia reproductiva en USA.

¹⁵ Este tipo de proyectos relativamente recientes florecen en todas las latitudes. En el relevamiento de COOK, Rebecca, para Canadá, ver *Special Issue: “Rewriting Equality”*, en 18 *cAn. J. women & l*, 2006; Gran Bretaña, ver *FemInIst Judgments: from theory to practice* (HUNTER, Rosemary, Clare MCGLYNN & Erika RACKLEY eds., 2010); Australia: *Australian femInIst Judgments: Rightong And Rewritong law* (HEATHER, Douglas, Francesca BARTLETT, Trish LUKER y Rosemary HUNTER, eds., 2014); y USA: *FemInIst Judgments: Rewrltten Opinions of the Unlited States Supreme Court* (STANCHI, Kathryn,

y torsiones feministas de la pregunta por cómo leer un fallo (las narrativas que aquí se comentan, los proyectos de reescritura, *i. a.*), hay una serie de características compartidas que las distinguen de las miradas tradicionales. En todas ellas emerge la narración como método, herramienta o perspectiva.

Lo primero que parece distinguirlas es una aproximación a las sentencias judiciales que no las presenta como cerradas, aisladas, definitivas. Ellas aparecen de manera menos monumental (menos como algo dado, a celebrar o cuestionar), y más abiertas y porosas a los contextos, a las lecturas, a la posibilidad, a la reescritura y al uso.¹⁶ Si los proyectos de reescritura han sido caracterizados como un “arte de lo posible”, un ejercicio en cómo hubieran podido decidirse y escribirse sentencias pasadas,¹⁷ el proyecto “narrativo” que presenta *Reproductive Rights and Justice Stories* también recupera las posibilidades silenciadas detrás de la voz monolítica de las sentencias bajo la forma de la reconstrucción de conversaciones más amplias que aquellas que tuvieron lugar en los tribunales; de una exploración (y en casos, una excavación) documental en los distintos escritos que forman el expediente más allá de la sentencia (memoriales de *amicus curiae*, sentencias de tribunales inferiores, opiniones de expertos); o situando a los casos en contextos nuevos que permitan nuevas lecturas. Ejemplo de lo primero ocurre en el ensayo sobre el caso “Roe” a cargo de Linda Greenhouse y Reva Siegel, que inserta

Linda BERGER y Bridget CRAWFORD, eds., 2016). Un proyecto semejante en la academia norteamericana es: *What Roe v. Wade should have said?* (BALKIN, Jack, ed., NYU Press, 2005). Agradezco a Rebecca Cook el punto y las referencias sobre los proyectos feministas de reescrituras de sentencias. Otras pueden encontrarse en: COOK, Rebecca, *Sir Nigel Rodley's Insights on the Feminist Transformation of the Right of Conscience*, *Human Rights Quarterly* 40 (2018), 255-259, notas 11-16.

¹⁶ Algo semejante planteaba Paul Kahn, en el marco de los “estudios humanísticos del derecho”. A sus ojos, las sentencias aparecían como “borradores”, puntos de inicio de una conversación donde el lector era una pieza fundamental y donde siempre algo queda pendiente en la lectura: “cada vez que hemos creído entender ‘Marbury’ [por ejemplo], éste elude nuestro entendimiento, llevándonos atrás en la lectura hacia algo más” (*Making the Case. The Art of the Judicial Opinion*, NH, Yale University Press, 2016, p. 87).

¹⁷ CRAWFORD, B., K. STANCHI y L. BERGER, “Feminist Judging Matters: How Feminist Theory and Methods Affect the Process of Judgment”, en *University of Baltimore Law Review*, vol. 47, 2018, p. 181.

la conversación sobre aborto en un escenario amplio del que los tribunales son solo una porción. Por su parte, el trabajo sobre el caso “Struck v. Secretary of Defense” –un caso que la Corte Suprema rehusó tratar–, a cargo de Neil Siegel, muestra las posibilidades que abre la ampliación de fuentes aun dentro del rango de documentos judiciales y del expediente. En este caso, permite rescatar una “sentencia que no fue” del olvido; pero también un memorial escrito y pensado por la entonces profesora y activista Ruth Bader Ginsburg. Seguir el rastro de ese documento para narrar el caso funciona también para repasar una línea argumental que tenía como uno de sus ejes la vinculación de la igualdad y la libertad en materia de justicia reproductiva. La Corte no escuchó o no pudo escuchar este punto y dejó de lado el caso; luego, en sus decisiones subsiguientes mantuvo separado aquello que en aquel memorial se unía. Este ensayo también permite observar la trayectoria de argumentos planteados desde la abogacía feminista, y su conversión, uso o adaptación una vez que Ruth Bader Ginsburg llega a convertirse en jueza de la Corte Suprema. Finalmente, el ensayo sobre el conocido caso “Griswold”, a cargo de Melissa Murray, plantea de lleno cómo situar el caso en el contexto del movimiento de reforma del Derecho Penal y del ámbito del poder punitivo del Estado (el caso era, a fin de cuentas, un caso “penal”) permite volver a leerlo bajo otra luz, así como evaluar los límites de estrategias descriminalizantes como medio para la reforma legal en materia de justicia reproductiva.

Otro punto en común en estos proyectos es la atención insistente y cuidadosa sobre los “hechos”, usualmente relegados de los análisis doctrinales de los casos. Allí es donde se localizan los segmentos indudablemente narrativos de las sentencias, y allí es donde se abre la puerta a la interdisciplina en el Derecho.¹⁸ Contar la historia otra vez, volver a narrarla y reencuadrarla reponiendo muchas veces los aspectos, contextos y personajes silenciados es gran parte de la tarea que se emprende en *Reproductive Rights and Justice Stories* y es también otro de los rasgos que comparten los proyectos feministas de relectura/escritura de casos. Así, diversos trabajos de reescritura de sentencias afirman que, entre las

¹⁸ Sobre esta cuestión me detengo en: SÁENZ, M. J., “Recensión bibliográfica de *Making the Case. The Art of the Judicial Opinion*, Paul Kahn, New Haven, Yale University Press, 2016”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, nro. 30 (2017), pp. 283-295.

cuestiones que sobresalen entre los múltiples “métodos legales feministas”, está “la insistencia en renarrar la historia, los hechos del caso”,¹⁹ o que “una jueza feminista tomará decisiones dentro de contextos particulares, tomando en cuenta con detalle los hechos del caso, y considerará especialmente el impacto de su decisión en las vidas de las mujeres y otros grupos desaventajados”.²⁰ Esta revalorización de los hechos de los casos cruza toda la compilación de Murray, Shaw y Siegel. Quizás el ejemplo más claro del libro sea el ensayo de Khiara Bridges sobre “Harris v. McRae”,²¹ la sentencia de la Corte en la que se sostuvo la constitucionalidad de la retracción de fondos federales para la realización de abortos. Allí, el punto de inicio recupera el consenso en la bibliografía especializada que afirma que la restricción de financiamiento público de abortos afecta de manera desproporcionada a las mujeres negras pobres. Frente a este consenso, sin embargo, la sentencia en “MacRae” omite mencionar la cuestión racial, escasamente analiza la cuestión social y no desarrolla tampoco la cuestión de género. Aunque la demandante, Cora McRae, era una mujer negra sin posibilidad de financiar por sí misma la interrupción de su embarazo, la sentencia omite siquiera mencionar este hecho. El ensayo vuelve a narrar el caso reponiendo entonces esas omisiones como los puntos centrales en juego, y lo hace apoyándose en elementos muchas veces marginados de las lecturas centradas en la doctrina: los memoriales de amigos del tribunal presentados y la disidencia firmada por Thurgood Marshall. Colocar en el centro de la historia del caso esos elementos permite revisitarlo a otra luz, y entender también de manera más integral su lugar en el debate sobre aborto y justicia reproductiva.

Finalmente, otro aspecto que vincula al libro que comento aquí con otros proyectos feministas de trabajo con casos es la insistencia sobre la importancia de la contextualización. Señalar y reconstruir los contextos ha sido uno de los métodos de las feministas desde siempre, y las

¹⁹ HUNTER, R., “An Account of Feminist Judging”, en HUNTER, MCGLYNN y RACKLEY (eds.) *Feminist Judgments. From Theory to Practice*, Oxford, Hart Publishing, 2010, p. 36.

²⁰ CRAWFORD, STANCHI y BERGER, *op. cit.*, p. 181.

²¹ Capítulo 6: “Elision and Erasure: Race, Class, and Gender in *Harris v. McRae*”, pp. 117-135.

narraciones han acompañado ello desde el comienzo. Aquí sólo me detendré en un punto que plantea *Reproductive Rights and Justice Stories* en relación con esa discusión, que la coloca de lleno en un estadio diferente al de épocas anteriores. Si en un comienzo la “llamada al contexto” que nucleaba a feministas, narrativistas y al pragmatismo encendía alarmas y cuestionamientos de llevarnos hacia algún tipo de relativismo o de particularismo que impediría el juicio, o de encandilamiento con lo “único y particular” que impediría tanto el pensamiento político como la abstracción y la generalidad, en este libro la discusión parece iniciarse en un punto más interesante y concreto. Por un lado, se asume que, en un punto, ya no es necesario hacer la “llamada al contexto” de los últimos años de 1980. Ello porque el contexto no se opone a la abstracción, al juicio o a la política, sino porque ya está allí en cualquiera de estas instancias. La discusión que interesa es cuál es el contexto relevante, en este caso, para leer una sentencia o una intervención de un alto tribunal. La pregunta aparece de manera expresa en varios de los ensayos, y la mayor parte de ellos centra su propuesta de lectura en situar a las sentencias en un contexto diferente, más amplio, o más plural que aquel que usualmente se invoca explícita o implícitamente al hablar de algunos casos. Así, el ensayo ya repasado de Melissa Murray sobre el conocido caso “Griswold” elige leerlo en el contexto del movimiento reformista en materia penal que disputaba el rol del Estado en determinadas áreas. El ensayo de lectura del caso de “Las diez de Madrigal” sobre esterilización forzada de mujeres latinas sitúa el caso y la lectura sobre su legado, en el contexto más amplio de la consolidación y desarrollo del movimiento feminista chicano; el ensayo sobre “Geduldig v. Aiello” decide leerlo en el marco de la discusión sobre el género del Estado de bienestar, entre otros. Una segunda cuestión vinculada al contexto que se presenta de manera sostenida en el libro se concentra en la ampliación de lo que usualmente se considera para leer sentencias: puesta en un contexto más amplio, la intervención de los tribunales es una instancia importante pero solo una entre otras que conforman la conversación sobre cuál es, qué significa y qué debería significar el Derecho y la Constitución. A este punto me dedicaré en la sección siguiente.

IV. NARRACIONES: SIGNIFICADO Y CONSTITUCIÓN

En esta sección final, quisiera detenerme en el modo en que *Reproductive Rights...* liga el “método narrativo” de lectura y presentación de casos a un argumento más amplio sobre el Derecho Constitucional, el rol de las Cortes y el significado de la Constitución. En este punto, se señala allí que “las narraciones descentran a las Cortes (...) reconocen que los tribunales son sólo uno entre varios espacios institucionales de nuestra democracia constitucional”; “[las narraciones] muestran cómo los conflictos se desarrollan en la sociedad civil, en la política democrática y claro, también en las Cortes”, pero no sólo allí.²² A esto puede sumarse otra cuestión que se pone en primer plano cuando los casos se presentan como narraciones: los casos pasan a ser mucho más que una sentencia, y resulta necesario leerlos en una línea temporal extendida y en un “campo social más amplio”. Es decir, las sentencias no aparecen aisladas en el tiempo ni las decisiones de los tribunales se sostienen a sí mismas en el vacío, sino que importan los momentos previos a las decisiones de la Corte –la elección de estrategias de litigio, el diseño de esa estrategia, la conversación pública previa sobre la cuestión, las alianzas entre actores; la serie de intervenciones judiciales y documentos que se generan antes de llegar a la alta instancia– y también los momentos posteriores, la implementación y los efectos de las sentencias en distintos espacios sociales.

Quizás el caso más claro en donde estas dos cuestiones se despliegan es en el capítulo “The Unfinished Story of *Roe v. Wade*”,²³ a cargo de Linda Greenhouse y Reva Siegel. Allí, retomando un trabajo previo,²⁴ ellas narran la historia del famoso caso comenzando mucho antes de la sentencia, mucho antes de la aparición de los personajes familiares que rápidamente asociamos a ese caso (aunque su aparición tenga interés por sí misma), como la abogada Sarah Weddington en ese entonces recientemente graduada, sin demasiada experiencia de litigio pero quizás

²² *Reproductive Rights and Justice Stories*, “Introduction”, pp. 1-2.

²³ *Ibid*, Cap. 3, pp. 53-75.

²⁴ GREENHOUSE, L. y R. SIEGEL, “Before (and After) *Roe v. Wade*: New Questions About Backlash”, incorporado como “New Afterword” a la segunda edición de: *Before Roe v. Wade. Voices that shaped the abortion debate before the Supreme Court’s ruling*, NH, Yale Law School, 2012.

con demasiada experiencia sobre lo que significan en la vida de las mujeres las restricciones para acceder a abortos seguros.²⁵ La historia de “Roe” en la narración extendida que estructuran Greenhouse y Siegel –con su comienzo en los años 60 antes de que los tribunales aparezcan en el horizonte, y su final aún abierto–, no es sólo la historia de un caso célebre que encendió controversias sobre el aborto y sobre el rol de los tribunales, es la historia de un conflicto “que nació en la política democrática, luego generó reclamos formulados en el lenguaje de los derechos que la Corte reconoció tiempo después”.²⁶ En ese nuevo contexto, la lectura de “Roe” se renueva: la discusión sobre aborto empezó en la arena política, con diversos actores y un ramillete de argumentos que luego se silencian en la sentencia de “Roe”; aun en sede judicial, el conflicto y las formas de plantearlo exceden aquella que finalmente llegó a la Corte (el caso “Roe” era uno entre tantos otros); la “polarización” alegada como efecto de la intervención judicial se relativiza porque en parte ya estaba allí cuando la Corte entró en escena, y la “palabra final” de la Corte tampoco termina de cerrar esta historia “aún inconclusa”. La nueva lectura y el nuevo contexto que se agrega aquí para leer el caso deja lecciones sobre las formas y dinámicas de un conflicto, el rol usualmente modesto que ocupan los tribunales aún en los casos resonantes, la estructuración de un problema y los diversos lenguajes, marcos y argumentos para enfrentarlo. Finalmente, plantea contextos de conversación más ricos para pensar las relaciones entre la política democrática y los tribunales.

Además de descentrar a las Cortes, y expandir el campo del caso más allá de la sentencia, el “método narrativo” añade dos cuestiones más frente a los análisis tradicionales: la atención a otros materiales y fuentes en la interpretación judicial, que exceden los documentos jurídicos normativos (por ej.: los “hechos” repasados en la sección anterior), y también, recuperar las narraciones abre la posibilidad de nuevos planteos cuando el Derecho calla. Este último punto es parte del rol generativo de significado de las narraciones, y en el libro aparece de distintos modos. Uno de ellos está cristalizado en las palabras de Reva Siegel: “cuando

²⁵ Si bien ella no estaba asociada a movimientos o grupos feministas, había viajado a México para realizar un aborto debido a la prohibición en el Estado de Texas.

²⁶ *Reproductive Rights and Justice Stories*, p. 54.

se litigaron estos casos, no había nada: sólo quedaba contar historias y narraciones”.²⁷ Es que las experiencias de las mujeres usualmente no están contempladas en el Derecho, ni tampoco en las categorías, principios o reglas elaborados por la judicatura. En estos casos, las narraciones y el conocimiento experiencial que ellas expresan permiten abrir en ocasiones esas categorías basadas en el punto de vista masculino para hacerlas receptivas a otras experiencias.²⁸ En otros casos, ante la ausencia de una opinión autoritativa tradicional que invocar (como los precedentes judiciales), las narraciones funcionan aportando una plataforma de sentido y significado del Derecho aún no oficializado. Un ejemplo de ello es lo que aparece en la narración del caso “Roe”. Allí, al repasarse el litigio previo a “Roe” en materia de interrupción voluntaria del embarazo, se señala: “en ausencia de precedentes que citar en apoyo de los pedidos fundados en la igualdad de género (...) las abogadas feministas invocaron los relatos de las mujeres como autoridad (...): una serie de testimonios y otras exposiciones que se asemejaban a los *speaks-outs* que se organizaban fuera de los tribunales” (p. 64).

Finalmente, ligado a lo anterior, el “método narrativo” también modifica el ámbito subjetivo de quienes interpretan el Derecho y tienen la capacidad de participar en la conversación sobre qué significa la Constitución. Si la interpretación y, sobre todo, el poder de “decir el Derecho” usualmente se concentra en los jueces –o eventualmente en comunidades interpretativas restringidas (abogados, profesores y expertos)–, el “giro narrativo” amplía esas “comunidades interpretativas” y también cambia el foco de lo que allí está en juego. Incluye entonces a las personas, grupos y movimientos sociales que viven sus vidas en torno al Derecho, lo interpretan, lo sitúan en narrativas que le dan sentido, y presionan porque se consideren sus interpretaciones. Quizás quien haya planteado de modo más claro esta cuestión que vincula a las narraciones, la Constitución y el significado, es Robert Cover. Sus palabras podrían funcionar como un cierre para este ensayo, en parte porque resuenan a lo largo de las páginas de *Reproductive Rights and Justice Stories*: “[n]ingún conjunto

²⁷ Intervención de Reva Siegel en el panel de presentación del libro que tuvo lugar en Yale Law School, el 22-1-2020.

²⁸ BARTLETT, K., “Feminist Legal Methods”, en *Harvard Law Review*, nro. 103, 1990, pp. 849 y ss.

de instituciones o preceptos legales existe sin narraciones que lo sitúen y le den significado"; "la mayoría de la literatura referida al significado constitucional se ha centrado principalmente sobre el trabajo de los tribunales (...) Yo voy a comenzar con la interpretación de quienes no son jueces ni funcionarios públicos".²⁹ Aquí es donde comienza también *Re-productive Rights...* y el "giro narrativo" que propone para leer los casos.

Fecha de recepción: 24-6-2020.
Fecha de aceptación: 20-8-2020.

²⁹ COVER, R., *Derecho, narración y violencia*, Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 16 y 47.

Pautas para la presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a promover y difundir estudios, discusiones, debates, reflexiones y trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas, entre profesores, docentes e investigadores nacionales e internacionales.

Se recibirán para su publicación trabajos originales, inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia. Las colaboraciones pueden ser artículos, ensayos, resultados de estudios e investigaciones, informes, reseñas de libros sobre enseñanza y aprendizaje del Derecho o temas afines. Las mismas no pueden estar postuladas simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales.

El envío de un trabajo para su publicación implica, por parte de su autor, la autorización para su reproducción (salvo expresa renuncia), por cualquier medio, soporte y en el momento en el que se considere conveniente por la revista. Los originales entregados no serán devueltos.

Los autores, al postular un trabajo para su publicación en *Academia*, ceden todos los derechos de distribución y difusión de los contenidos de los mismos al Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

La recepción de una colaboración no implica asumir un compromiso de publicación. Los textos recibidos serán sometidos a evaluación por pares nacionales e internacionales especialistas en la temática, en parte externos a la entidad editora, bajo la modalidad doble ciego: anonimato de autores y examinadores durante el proceso de evaluación.

El proceso de evaluación consta de tres fases:

1) La **Dirección** y el **Consejo Editorial** seleccionarán y decidirán qué trabajos resultan relevantes y oportunos para ser sometidos a evaluación y para su posible publicación en *Academia* de acuerdo con los objetivos de la revista.

2) Las colaboraciones escogidas serán enviadas (bajo anonimato de autor/es) a un **evaluador externo** experto en la temática, quien a los 30 (treinta) días de recibido el trabajo a evaluar, lo devolverá junto a su dictamen.

Los posibles resultados de la evaluación por pares son:

- a) Se recomienda su publicación.
- b) Para su publicación se sugieren modificaciones.
- c) No se recomienda su publicación.

3) Los autores de los trabajos propuestos recibirán información, de parte de la entidad editora, acerca de:

- a) La publicación del trabajo sin modificaciones.
- b) Posibles cambios o modificaciones para su posterior publicación.
- c) La decisión de no publicar su trabajo.

1. ENTREGA DE ORIGINALES

- 1.1. Los trabajos se remitirán a la Revista a través de la siguiente dirección de correo electrónico: academia@derecho.uba.ar. El archivo digital que contenga el texto completo en su versión definitiva deberá ser apto para entorno Windows (formato Microsoft Word).
 - Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, etc.) serán entregados en el soporte y tipo de archivo que sea acordado oportunamente con el editor.
- 1.2. Los originales deberán observar las **pautas de estilo** contenidas en un documento denominado *hoja de estilo*, que deberá solicitarse al Departamento de Publicaciones.
- 1.3. Junto al artículo, el/la autor/a deberá aportar un **resumen biográfico** que incluya: nombre/s y apellido/s completo/s, profesión, cargo actual, afiliación institucional (con indicación del país y la ciudad donde se radica la institución), nacionalidad, teléfono, dirección postal y electrónica. La totalidad de los trabajos que se publiquen incluirán, al menos, una dirección de e-mail de por lo menos uno de sus autores.
- 1.4. Todos los trabajos deben contener un **resumen** en español y en inglés (o el idioma de escritura), de un máximo de 250 palabras (en notas y trabajos breves bastará con 100 palabras). Cada uno deberá estar seguido de cinco palabras clave.
- 1.5. Las fuentes, las **referencias bibliográficas y bibliografía** deberán estar especificadas correctamente y acordes a las pautas de estilo y deben incluirse al final del manuscrito en orden alfabético.
 - 1.5.1. Las citas directas extensas, cuando superen (aprox.) los 330 caracteres, se escribirán en párrafo aparte, con tipografía de un tamaño dos puntos más pequeño que el del cuerpo y separadas por doble interlineado del mismo, sin comillas ni cursiva (en redonda). Las citas directas con menos de 330 caracteres irán en igual formato que el cuerpo entre comillas y en redonda.
 - 1.5.2. Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor, el nombre del autor, nombre de artículo, parte, o libro, el lugar, la editorial, el año y el número de la/s página/s, por ejemplo:
 - Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.

– Gargarella, Roberto, “El valor especial de la expresión”, en *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.

- 1.5.3. Si el artículo presentado es una traducción, deberá indicarse una primera nota al pie con la siguiente estructura y completando los datos que faltan en el modelo: *Publicado originalmente como... <título en inglés> en... <fuente de donde fue extraído el artículo original>. Traducción al español realizada por... <nombre y apellido del/de la traductor/traductora, cargo o profesión, lugar donde estudia o trabaja>.
- 1.6. Las tablas y figuras deben incluirse en las páginas del texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, cuadro 1, etc.), o bien, debe indicarse su ubicación dentro del texto entre antilambdas <>, por ejemplo: <Insertar aquí figura 1>. Deben estar acompañadas por la fuente y el título. Los archivos originales en Excel u otro programa de gráficos deberán enviarse adicionalmente en archivo digital.
- 1.7. Las fotografías e imágenes deberán cumplir con los mismos requisitos antes mencionados y estar en una resolución superior o igual a 300 dpi. Cuando éstas no fueran obra del autor del artículo, se requiere que las mismas se envíen acompañadas por la autorización de reproducción del titular de los derechos de dichas imágenes.
- 1.8. El autor debe indicar por medio de una nota a pie donde aparezca su nombre (debajo del título del artículo) lo siguiente (igual estructura y completar con los datos que faltan): ** <cargo o profesión del autor>. <Pueden incluirse agradecimientos del autor>.

2. CONFIGURACIÓN DE LA PÁGINA Y TIPEADO

- 2.1. El texto debe configurarse de acuerdo con las siguientes características:
- Tamaño de página: A4.
 - Márgenes: Superior: 3 cm; inferior 2,5 cm; derecho e izquierdo: 3 cm.
 - Fuente: Times New Roman 12.
 - Párrafo: interlineado 1,5. Sin sangrías ni espacios adicionales antes o después de los párrafos. Sin justificar.
 - Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1.
 - En los títulos no se usarán mayúsculas ni otras variantes (por ejemplo, no debe escribirse “LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO”, sino “La información y su tratamiento”).
 - Los títulos se numerarán de acuerdo al siguiente esquema:
 - I. Título principal
 - A. Subtítulo
 - 1. Subtítulo de segunda jerarquía

Para solicitar la hoja de estilo, así como cualquier otra información, puede contactarnos a:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

Guidelines to submit originals

Academia is a publication of the University of Buenos Aires Law School aimed at disclosing works related to law teaching theory and investigation.

In order to be considered for publication, works must be unpublished or not widespread in Latin-America or Spain, they must be updated and they must involve a relevant contribution on theoretical or empirical issues.

Submittal of a work for its publication involves the author's authorization for its reproduction, in any format and by any means whatsoever, at any time deemed appropriate by the journal. Originals shall not be returned.

Receipt of a work does not involve an obligation to publish it. The Evaluation Committee will evaluate works considering both content and formal aspects.

1. REQUIREMENTS TO SUBMIT ORIGINAL WORKS

- 1.1. Works should be submitted to the Publications Department by e-mail (academia@derecho.uba.ar), as an electronic Windows-compatible file (Microsoft Word) with the full text of the work's final version. Supplementary material (tables, graphics, photographs, etc.) should be included in the format previously agreed on with the editor.
- 1.2. Original documents must comply with the style guidelines stated in the document named *hoja de estilo* available at the Publications Department.
- 1.3. A summary of a maximum extension of 200 words must be submitted in Spanish and in English, and the keywords identifying the article's main contents may be highlighted in the same text or stated in a separate paragraph. The text's heading must include the name and biographical information of the author/s, the institution/s they work for, e-mail address, telephone and fax numbers.
- 1.4. Sources, references and bibliography must be adequately stated pursuant to the *hoja de estilo* (this document is available at the Publications Department and *on line*) and must be included at the end of the text, following an alphabetical order.
 - 1.4.1. Direct quotes longer than (about) 330 characters must be stated in a separate paragraph, with a roman type two points larger than the one used for the text and double-spaced; inverted commas and italics should be avoided. Direct quotes shorter than 330 characters must have the same type as the body, and must be included in roman type, between inverted commas.

- 1.4.2. Bibliographical references must be contained in the text and must include: the author's full name, the article's name, part, book, place, publisher, year and page number/s; for instance:
- Gargarella, Roberto, *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005.
 - Gargarella, Roberto, "El valor especial de la expresión", in *El derecho a la protesta*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2005, pp. 23, 30.
- 1.4.3. If the article is a translation, the first footnote must be completed including the following information: *Published originally as... [original article's title] in <source of the original text>. Translation into Spanish made by... [full name of the translator, job or position, place where he/she works].
- 1.5. Tables and figures should be inserted in the pages of the text and numbered consecutively (figure 1, table 1, etc.). Otherwise, their location within the text should be specified between antilambdas <>, for example: <figure 1 should be insert here> as well as the source and title and the original excel or other files containing graphics should be sent separately.
- 1.6. Photographs and images must comply with the requirements previously mentioned and their resolution must be at least 300 dpi. If these are not the author's creation, a copyright's holder authorization for reproduction must be attached.
- 1.7. The following information must be included in a footnote inserted under the work's title (using the same structure to complete the relevant information)** <author's job or position> <the author may include words of gratitude>.

2. PAGE AND TYPE SET-UP

- 2.1. The text must be set according to the following features:
- Page size: A4.
 - Margins: superior: 3 cm; inferior: 2.5 cm; right and left: 3 cm.
 - Type: Times New Roman 12.
 - Paragraph: 1.5-spaced. Indentation, additional spaces before or after the paragraphs and justification should be avoided.
 - Pages should be numbered consecutively starting from number 1.
 - Titles should not be written in capital letters (for instance, "Information and its treatment" should be written instead of "INFORMATION AND ITS TREATMENT").
 - Titles should be numbered according to the following structure:
 - I. Main title
 - A. Subtitle
 - 1. Second subtitle

To request an *hoja de estilo* or send a work, please e-mail us to:

Secretaría de Redacción
Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho
Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires
Av. Figueroa Alcorta 2263
(C1425CKB) Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel./Fax: (54 11) 4809-5668/ (5411) 5287-6762
academia@derecho.uba.ar
dpublica@derecho.uba.ar
ISSN en línea: 2422-7153

